

Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych
Uniwersytetu Łódzkiego

Małgorzata Syrek

**Metody aktywizujące na zajęciach
języka polskiego jako obcego
a kompetencje komunikacyjne uczących się**

rozprawa doktorska napisana
w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej
pod kierunkiem
dr hab. Beaty Grochali-Woźniak, prof. UŁ

Łódź 2025

SPIS TREŚCI

Wstęp.....	6
Stan badań	8
I CZĘŚĆ TEORETYCZNA	10
1. Metody aktywizujące	10
1.1. Pojęcie metod aktywizujących	13
1.2. Rodzaje metod aktywizujących.....	19
1.3. Metody aktywizujące w nauczaniu języków obcych	22
2. Kompetencje komunikacyjne	28
2.1. Pojęcie kompetencji komunikacyjnych.....	29
2.2. Wypowiedź ustna a nauka języka	31
3. Strategie komunikacyjne	34
3.1. Pojęcie strategii komunikacyjnych.....	36
3.2. Podejścia badaczy do strategii komunikacyjnych.....	39
3.2.1. Klasyfikacje strategii komunikacyjnych na gruncie zagranicznym	44
3.2.2. Klasyfikacje strategii komunikacyjnych na gruncie polskim	48
3.2.3. Propozycja własnej klasyfikacji strategii komunikacyjnych	49
3.3. Strategie komunikacyjne w nauczaniu języków	50
3.3.1. Nauczanie strategii komunikacyjnych	55
4. Narzędzia wspomagające badania.....	59
4.1. Dydaktyka twórczości	60
4.1.1. Strategie psychodydaktyki twórczości jako strategie optymalizujące kształcenie w zakresie języka obcego – koncepcja Elżbiety Jastrzębskiej	62
4.1.2. Systemowy model twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich Zofii Okraj.....	70
4.2. Warsztaty z dociekań filozoficznych	72
4.3. Emisja głosu	74
II CZĘŚĆ BADAWCZA.....	76

1. Projekt badań własnych – opracowanie procedury badawczej	76
1. 1. Cel i problematyka badań.....	76
1.2. Procedura badań	77
2. Metodologia badań pilotażowych	80
2.1. Kryteria doboru grup badawczych	80
2.2. Analiza ilościowa badań pilotażowych	81
2.2.1. Ankieta sprawdzająca sposób tłumaczenia słów.....	81
2.2.2. Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem uczącym cudzoziemca.....	82
2.2.3. Arkusz obserwacji kompetencji komunikacyjnej	83
2.3. Analiza jakościowa badań pilotażowych	84
2.4. Założenia warsztatów komunikacyjnych	85
2.4.1. Metody aktywizujące wykorzystane podczas warsztatów komunikacyjnych	87
3. Analiza badań pilotażowych	98
3.1. Analiza ilościowa	98
3.1.1. Analiza ankiet wypełnianych przez cudzoziemców.....	98
3.1.3. Analiza kwestionariuszy wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami.....	101
3.1.4. Obserwacje podczas rozmów indywidualnych	103
3.2. Analiza jakościowa badań pilotażowych	105
3.5. Wnioski	107
4. Metodologia badań właściwych	109
4.1. Kryteria doboru grup badawczych	109
4.2. Kryteria doboru zadań egzaminacyjnych.....	110
4.2.1. Zadania z przykładowych arkuszy egzaminacyjnych	111
4.2.2. Zadania autorskie	111
4.3. Założenia prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących	114
4.3.1. Metody aktywizujące wykorzystane na zajęciach.....	114
5. Analiza badań właściwych	117

5.1. Analiza ilościowa badań właściwych.....	117
5.1.1. Analiza prac pisemnych - strategie komunikacyjne cudzoziemców w części <i>Pisanie</i>	117
5.1.2. Analiza nagrań z części <i>Mówienie</i>	120
5.1.3. Analiza arkuszy obserwacyjnych dotyczących kompetencji komunikacyjnych..	122
5.2. Analiza jakościowa badań właściwych	124
5.3. Wnioski	126
6. Przykłady ćwiczeń z wykorzystaniem metod aktywizujących	127
6.1. Dydaktyka twórczości	127
6.2. Warsztaty z dociekań filozoficznych	159
6.3. Emisja głosu	168
Zakończenie	177
Wykaz skrótów	183
Wykaz podręczników	184
Spis tabel	185
Spis schematów	187
Bibliografia.....	188
Netografia.....	205

Wstęp

Metody aktywizujące są takim sposobem nauczania, w którym prowadzący nie podaje gotowej wiedzy, lecz tworzy środowisko przyjazne samodzielnemu jej zdobywaniu. W swojej praktyce zawodowej niejednokrotnie stawiałam przed wyzwaniem urozmaicenia prowadzonych zajęć czy potrzebą szybkiego przygotowywania kolejnych lekcji. W procesie poszukiwania rozwiązania, które będzie odpowiadało zarówno potrzebom współczesnego cudzoziemca uczącego się języka polskiego, a także dawało radość uczącemu, jak i go odciążało, zaczęłam korzystać z metod aktywizujących.

Głównym celem niniejszej dysertacji było zbadanie zależności pomiędzy stosowaniem metod aktywizujących a zmianami w zakresie kompetencji komunikacyjnych uczących się. Prezentowana rozprawa doktorska jest wynikiem tak wnikliwych analiz badawczych na płaszczyźnie teoretycznej, jak i testowania rozmaitych sposobów aktywizowania uczących się języka polskiego jako obcego. Wydarzeniem, które zapoczątkowało myślenie o metodach aktywizujących jako o temacie rozprawy doktorskiej, było przygotowywanie studentów z Chin, Wietnamu, Palestyny i Ukrainy do konkursu recytatorskiego organizowanego przez Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców (SJPDc) Uniwersytetu Łódzkiego. Dwoje z nich (Wietnamczyk i Palestyńczyk) stanęło na podium, co dodało im pewności siebie w posługiwaniu się językiem polskim. U wszystkich osób, które przygotowywałam do tego konkursu, zaobserwowałam zwiększenie otwartości na komunikację, a w efekcie zwielokrotnione podejmowanie prób wypowiadania się w języku polskim w coraz dłuższych wypowiedziach. To doświadczenie zainspirowało mnie do przyjrzenia się zależnościom między aktywizacją a komunikacją w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

W badaniach pilotażowych skupiałam się na przygotowaniu ich uczestników do konkursu recytatorskiego, który miał odbyć się trzy miesiące po rozpoczęcia warsztatów, w formie zdalnej¹. Pierwsze warsztaty komunikacyjne również odbywały się w formie zdalnej. Stworzone przeze mnie materiały zawierały fragmenty wierszy. Jednocześnie zaczęłam przyglądać się zagadnieniu strategii komunikacyjnych, ponieważ szukałam elementu, dzięki któremu osoby niezainteresowane początkowo recytacją również będą chciały/mogły wziąć udział w proponowanych warsztatach i doskonalić swoje kompetencje komunikacyjne. W efekcie stworzyłam ćwiczenia wykorzystujące metody aktywizujące oraz będące pionierską formą treningu strategii komunikacyjnych, a także opracowałam kryteria klasyfikacji strategii

¹ Badania pilotażowe odbywały się w roku, w którym rozpoczęła się pandemia COVID-19.

komunikacyjnych. Nazwy strategii wykorzystanych w badaniach i opisanych w rozprawie są dostosowane do sposobu przeprowadzenia treningu strategii komunikacyjnych – użyte zostały terminy, które pojawiają się w językoznawstwie, często znane ze szkół, jak np. synonim, antonim, peryfrazą; krótkie, a przez to łatwe w użyciu podczas treningu strategii komunikacyjnych.

Założyłam, że zmiany w kompetencji strategicznej – jednej ze składowych kompetencji komunikacyjnych – mogą wpłynąć na doskonalenie kompetencji komunikacyjnych. Wobec tego celem badań było także sprawdzenie, czy stosowanie metod aktywizujących wpływa na wykorzystywanie strategii komunikacyjnych, a także znalezienie odpowiedzi na pytanie, jakie strategie komunikacyjne można wzmacniać przy zastosowaniu metod aktywizujących. Jestem świadoma, że na kompetencje komunikacyjne składa się zdecydowanie więcej elementów, ale próba ich szczegółowego opisu znacznie przekracza zakres dysertacji.

Warto zaznaczyć, że wnioski z przeprowadzonych badań dotyczą zajęć przeprowadzonych zarówno w przestrzeni online, jak i stacjonarnej.

Pierwsze warsztaty przeprowadzane w ramach badań miały charakter pozalekcyjny. Uczestnicy zapisywali się na nie drogą elektroniczną. Z uwagi na wnioski wyciągnięte z trzech pierwszych prób badawczych zdecydowano się na zmianę schematu przeprowadzania badań. Kolejne odbywały się na prowadzonych przeze mnie lekcjach języka polskiego jako obcego. Zastosowane narzędzia badawcze pozwoliły weryfikować i potwierdzać zgromadzone dane. W pracy opisano wybrane metody, które uznano za aktywizujące i które w mojej ocenie mogły rozwijać kompetencje komunikacyjne uczących się. Była to emisja głosu – wykorzystywana przed rozpoczęciem badań do rozprawy doktorskiej w trakcie przygotowań do konkursu recytatorskiego; dydaktyka twórczości, której wszechstronność pozwala na dopasowanie ćwiczeń do uczniów i do stylu pracy nauczyciela oraz warsztaty z dociekań filozoficznych, które poznałam podczas zajęć prowadzonych przez profesor Aldonę Pobjewską na Uniwersytecie Łódzkim i zdecydowałam się zaadaptować je na potrzeby nauczania polszczyzny jako języka obcego.

Niniejsza rozprawa jest próbą wypełnienia luki badawczej dotyczącej stosowania metod aktywizujących w nauczaniu języka polskiego jako obcego, a także próbą otwarcia rozważań nad treningiem strategii komunikacyjnych i jego odpowiednim kształtem w kontekście nauczania jpjo. Można wskazać niewielu glottodydaktyków (Furmaniak, Olkowska 2017; Hrycak-Krzyżanowska 2024), którzy opisują wykorzystywanie aktywizacji w nauczaniu jpjo czy prezentują narzędzia, które można uznać za aktywizujące, np. metody ludyczne i aplikacje multimedialne (Kaźmierczak 2023). Temat strategii komunikacyjnych został podjęty przez

Edytę Wojtczak, która omówiła je w języku mówionym u cudzoziemców uczących się jpjo. Badaczka zwróciła uwagę na potrzebę ich trenowania podczas nauczania jpjo, jak również na konieczność prowadzenia badań w tym zakresie (Wojtczak 2023).

Metodą badawczą zastosowaną w dysertacji jest analiza porównawcza danych zebranych za pomocą stworzonych narzędzi badawczych, np. arkusza obserwacji kompetencji komunikacyjnych, klasyfikacji strategii komunikacyjnych, arkusza wywiadu z nauczycielem.

Niniejsza rozprawa składa się z trzech części – teoretycznej, badawczej i zakończenia. Pierwsza stanowi rozważania na temat rozumienia pojęć: metody aktywizujące, kompetencje komunikacyjne i strategie komunikacyjne, co ma swoje odzwierciedlenie w opracowaniach dotyczących tych zagadnień. Druga część ma charakter empiryczny – zawiera analizę danych zebranych za pomocą stworzonych narzędzi badawczych. Są to przede wszystkim ustne i pisemne wypowiedzi cudzoziemców uczących się jpjo oraz notatki z arkuszy obserwacyjnych i ankiet. W trzeciej części zawarłam wnioski wynikające z przeprowadzonych analiz porównawczych i odpowiedziałam na postawione pytania badawcze. Ze względu na objętość pracy większość tabel zawierających wyniki badań oraz materiały ilustracyjne umieszczono w aneksie.

Stan badań

Wielu naukowców – szczególnie na gruncie amerykańskich badań pedagogicznych – już w ostatniej dekadzie XX wieku zwracało uwagę na obserwowaną zmianę w podejściu do nauczania i na korzyści z tego płynące. W latach 90. Charles Bonwell i James Eison (1991) zaznaczali, że aktywne uczenie się wprowadza zmiany w zakresie koncentracji uczących się oraz w rozwijaniu ich samodzielności, a Richard Mayers i Charles Jones (1993) zwracali uwagę na fakt, że z natury nauka jest dążeniem aktywnym. Zaznaczano, że aktywizacja nauczania rozwija kreatywność i wyższe umiejętności poznawcze. Z publikacji Michaela Prince (2004) dowiadujemy się, że aktywizacja w edukacji jest postrzegana jako alternatywna metoda nauczania i na mnogość interpretacji pojęć z nią związanych wśród naukowców. Kris Bosworth i Sharon Hamilton (1994) podkreślają, że współpraca podczas procesu uczenia się może być rozumiana jako metoda obejmująca metody instruktazowe (włączając wspólne uczenie się).

W polskiej literaturze przedmiotu można odnaleźć wzmianki o metodach aktywizujących z ostatnich dwóch dziesięcioleci poprzedniego stulecia. W ujęciu psychologicznym wspominają o nich Maria Przetacznik-Gierowska i Grażyna Makiełło-Jarża (1989) zaznaczając, że w procesie aktywizującym, który sam z siebie jest aktywizujący ważne jest zaspokajanie potrzeb. W ujęciu pedagogicznym o aktywizacji piszą Jadwiga Krzyżewska

(1998), Krystyna Rau i Ewa Ziętkiewicz (2000), Małgorzata Urbańczyk (2002), Małgorzata Taraszkiewicz (2002), Anna Klimowicz (2005), Irena Dzierzgowska (2009) czy Jacek Stańdo i Monika Spławska-Murmyło (2017). Podkreślają oni rolę metod aktywizujących w zdobywaniu kompetencji miękkich (jak kreatywność, otwartość, umiejętność rozwiązywania problemów, umiejętność planowania czy dążenie do celu czy samodzielność i in.), klasyfikują i opisują te metody, a także określają, co rozumieją pod pojęciem metod aktywizujących.

W ujęciu polonistycznym o metodach aktywizujących traktują m.in. Jolanta Fiszbak (2006), Ewa Ogłóza (2015), czy Jagoda Woźniak (2025). Można znaleźć wiele publikacji dotyczących wykorzystywania metod aktywizujących w nauczaniu języków obcych, np. Moniki Kawki (*Metody aktywizujące na lekcjach j. obcych w szkole*, online), Alicji Burkat (2006), która pisze o uczynianiu procesu edukacyjnego ciekawszym i bardziej atrakcyjnym dzięki aktywizacji czy Darii Muzyczki (2006). W ujęciu glottodydaktyki polonistycznej o metodach aktywizujących piszą m.in. Katarzyna Furmaniak i Adrianna Olkowska (2017), które zwracają uwagę na kształcenie polisensoryczne odpowiadające na więcej niż jedną potrzebę uczącego się i opisują wybrane metody aktywizujące, które wykorzystwały do przeprowadzenia lekcji o Wielkanocy. Temat aktywizacji badała także Dorota Hrycak-Krzyżanowska (2024), która skupiła się na narzędziach storytelling i digital storytelling wykorzystywanych podczas nauczania polskiego dzieci w Wielkiej Brytani. Warto wspomnieć także o badaniach nad ludycznością i wykorzystywaniem aplikacji multimedialnych w nauczaniu jpjo, które opublikowała Paulina Kaźmierczak (2023).

I CZĘŚĆ TEORETYCZNA

1. Metody aktywizujące²

Koniec XX wieku zapoczątkował liczne zmiany w podejściu do nauczania, które – według Jadwigi Krzyżewskiej – zostały zdeterminowane założeniami teorii humanistycznej:

nauczanie nastawione na aktywizację uczniów stało się wyzwaniem dla dotychczasowych sposobów nauczania. W ostatnich latach nauka na temat uczenia innych zrobiła ogromne postępy. Głośno i dużo mówi się o tzw. efektywnej komunikacji, asertywności, technikach i metodach aktywizujących, jak też o umiejętnościach pracy z grupą (Krzyżewska 1998, 33).

W tradycyjnym nauczaniu, które okazało się niewystarczające wobec potrzeb stale zmieniającej się rzeczywistości, nauczyciel był „panem i władcą” procesu uczenia się, ekspertem w swoim przedmiocie, osobą wszechwiedzącą, a także pracował w pojedynkę za zamkniętymi drzwiami. Uczeń z kolei zobowiązany był słuchać, wypełniać polecenia i podporządkowywać się. Jednak zarówno rola nauczyciela, jak i ucznia zaczęła się zmieniać. W aktywnym procesie kształcenia nauczyciel z eksperta przekształca się w fachowca organizującego proces uczenia się. Uczeń ma za zadanie poszukiwać, dyskutować, wymieniać doświadczenia, zadawać pytania, wyszukiwać informacje, porządkować i rozwiązywać problemy (Krzyżewska 1998). Poniższe słowa Jadwigi Krzyżewskiej wyraźnie pokazują, że nauczyciel nie musi być już wszechwiedzący, ale powinien posiadać umiejętności, dzięki którym stworzy uczącym się odpowiednie warunki do doskonalenia kompetencji ogólnych.

Nauczyciel nie musi wiedzieć wszystkiego, ale może i powinien wyposażyć swoich uczniów w podstawowe umiejętności radzenia sobie z gwałtownie zmieniającą się rzeczywistością. (...) w nowej sytuacji edukacyjnej nauczyciel nie prowadzi już swojego ucznia ‘za rękę’, ale stwarza warunki, aby jego uczeń potrafił uczyć się, myśleć, poszukiwać, doskonalić, komunikować się, działać i współpracować w zespole (Krzyżewska 1998, 34).

Maria Przetacznik-Gierowska i Grażyna Makiełło-Jarża w *Podstawach psychologii ogólnej* zwracają uwagę na konieczność zaspokajania potrzeb w procesie motywacyjnym, a tym samym – aktywizującym³:

Człowiek odczuwający jakiś niedobór dąży do znalezienia tego, czego mu brakuje. Głodny szuka pokarmu, samotny przyjaciela. Dążność do zaspokojenia potrzeby wywołuje napięcie motywacyjne. Jeśli jednostka zna obiekt będący nagrodą, napięcie zostaje

² W dalszej części rozprawy wielokrotnie zamiast określenia: metody aktywizujące używany jest skrótowiec MA.

³ Istnieje ścisły związek między procesem motywacyjnym a aktywizującym. Za istotny warto uznać fakt, że „potrzeby stanowią czynnik dynamizujący aktywność człowieka” (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1989, 243). To znaczy, że podejmuje on pewne aktywności, aby zaspokoić konkretne potrzeby: społeczne, intelektualne, emocjonalne, artystyczne, twórcze i in. Jest zmotywowany do aktywnego działania.

ukierunkowane i staje się motywem działania (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1989, 243).

Samą „potrzebę wywołuje brak określonej substancji, przedmiotu, osoby” (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1989, 242). Przekładając rozważania natury ogólnopsychologicznej na grunt glottodydaktyczny, można stwierdzić, że podstawowym powodem, dla którego cudzoziemcy podejmują decyzję o nauce języka polskiego, jest potrzeba uzupełnienia braku umiejętności posługiwania się nim, rozumienia go. Często w trakcie kursu mogą również zniwelować brak nauczyciela-mentora; kiedy jest to kurs grupowy – prawdopodobnie zaspokajają także potrzebę bycia w kontakcie z osobami, z którymi mogliby porozmawiać czy wspólnie osiągnąć jakiś cel.

Ważne, aby uczący się nabywali wiedzę w sposób trwały, skuteczny i przyjemny (Rau, Ziętkiewicz 2000, 20). „Przejście od stanu aktywności słabszej do bardziej intensywnej nazywamy procesem aktywizacji lub aktywizacją” (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1989, 243). Aktywność uczącego się mogą ukierunkowywać racje zewnętrzne (zadania), ale także wewnętrzne (potrzeby) (Kujawiński 1990, 42). Aktywizacją można określić poczynania nauczyciela i uczniów zapewniające im odgrywanie czynnej roli w realizacji zadań (Rau, Ziętkiewicz 2000, 20).

Istotną kwestię w procesie nauczania stanowi pamięć i poszerzanie jej zasobów, co ma związek ze stosowaną metodą kształcenia. Według badań uczący się zapamiętuje 10% tego, co przeczyta, 20% tego, co usłyszy, 30% tego, co zobaczy, 50% tego, co usłyszy i zobaczy, 70% tego, co sam powie i 90% tego, co sam zrobi (Brudnik, Moszyńska, Owczarska 2000, 8). Biorąc pod uwagę przedstawione dane, trudno się nie zgodzić, że należy dążyć do aktywizowania uczniów. Służy temu m.in. włączenie w proces uczenia i zapamiętywania jak największej liczby zmysłów (Rau, Ziętkiewicz 2000, 21). Nauczyciel może – tradycyjnie – przygotować ciekawy wykład (10-20% zapamiętania), urozmaicić zajęcia atrakcyjnymi materiałami (wzrost zapamiętywania do 30%), zainicjować dodatkowo dyskusję (50-70% zapamiętania). Natomiast umożliwienie uczącym się poznania treści przez działanie zwiększa ich zapamiętywanie potencjalnie do 90% – dzieje się tak, ponieważ w czasie wykonywania czynności człowiek angażuje całego siebie: umysł, wolę, emocje i zmysły. Z tego względu w procesie przygotowywania lekcji warto skoncentrować się:

- na zorganizowaniu zajęć, podczas których ograniczy się stosowanie metod podających, a zamiast nich będzie się stosowało metody i techniki aktywizujące,
- na zagospodarowaniu przestrzeni w sali,

- na tworzeniu małych grup oraz sytuacji, w których uczący się są eksperymentatorami i odkrywcami,
- na takim zorganizowaniu pracy, by uczący się mogli zaspokajać swoje potrzeby (bezpieczeństwa, uznania, kontaktów społecznych, komunikacji, aktywności, samorealizacji itd.) (Rau, Ziętkiewicz 2000, 22).

Małgorzata Urbańczyk zwraca również uwagę, że metody aktywizujące „odgrywają ważną rolę w nauczaniu języków obcych, uatrakcyjnając lekcje i stwarzając sytuacje mobilizujące uczniów do reagowania w języku obcym. Często zapobiegają nudzie, rozwijają spostrzegawczość, kształcą wyobraźnię i silną wolę” (Urbańczyk 2002, 59).

Aktywne uczenie się „wywodzi się z dwóch podstawowych założeń: po pierwsze, że nauka jest z natury dążeniem aktywnym i, po drugie, że różni ludzie uczą się na różne sposoby” (Meyers i Jones, 1993, 3). Uczniowie lepiej się uczą, gdy angażują się w aktywne uczenie się. Zdaniem badaczy elementami aktywnego uczenia się są mówienie i słuchanie, pisanie, czytanie i refleksja (Meyers, Jones 1993). Z kolei Charles Bonwell i James Eison uważają, że aktywne uczenie się wprowadza następujące zmiany:

- studenci są zaangażowani nie tylko w słuchanie, a w związku z tym powinno się kłaść większy nacisk na rozwijanie innych umiejętności uczniów;
- studenci są zaangażowani w myślenie wyższej klasy (analiza, synteza, ocena);
- uczniowie są zaangażowani w działania (np. czytanie, omawianie, pisanie);
- większy nacisk kładzie się na samodzielne eksploracje uczniów, postawy i wartości (Bonwell, Eison 1991, 2).

Aktywne zaangażowanie w proces uczenia się jest o wiele lepsze w promowaniu uczenia się uczniów niż bardziej pasywne techniki (np. wykład). Naukowcy zauważyli też inne korzyści wynikające z zaangażowania w aktywne uczenie się w klasie, takie jak rozwój wyższych umiejętności poznawczych poprzez wspieranie kreatywności oraz promowanie poczucia własności ucznia nad własną pracą (Pace i in. 1990, 63; Smith, Boyer 1996, 690). Jako szczególnie przydatny w rozwijaniu umiejętności uczniów został wyróżniony udział w symulacjach w klasie. Wspólna praca pomaga adeptom rozwinąć szereg ważnych umiejętności jak: komunikacja interpersonalna, zarządzanie grupą, dociekanie, rozwiązywanie konfliktów i prezentacja (Bosworth, Hamilton 1994, 27). Uważa się również, że dalsze symulacje generują większą motywację i wysiłek uczniów (Hensley 1993, 67; de Freitas 2006, 348). J. Ishiyama wspomina także, że dzięki zwiększonej motywacji i wysiłkowi, w opinii studentów aktywne działania dają większe korzyści niż pasywne metody akademickie (Ishiyama 2012, 117).

Aktywne uczenie się nie jest odosobnionym wydarzeniem, ale takim, które łączy się z różnymi etapami procesu nauczania-uczenia się, różnymi stylami uczenia się oraz zmianami ról edukatora i ucznia (Philips 2005).

1.1. Pojęcie metod aktywizujących

Jeden z najbardziej popularnych podziałów metod nauczania, uwzględniających m.in. stopień aktywności podmiotów kształcenia, oddziaływanie na poszczególne narządy zmysłów, źródło wiedzy uczącego się, został przedstawiony przez W. Okonia. Wyodrębnił on cztery grupy metod: podające, problemowe, eksponujące i praktyczne (Okon 1987). W metodach problemowych uczeń uczy się przez odkrywanie – rozwiązuje zagadnienia, dokonuje odkryć, zdobywa wiedzę, a nauczyciel kieruje procesem rozwiązywania zagadnień. W metodach praktycznych drogą uczenia się ucznia jest uczenie się przez działanie przeobrażające rzeczywistość, podczas gdy nauczyciel organizuje działalność praktyczną (Nagajowa 1995). Zdaniem Danuty Bernackiej po opublikowaniu klasyfikacji Okonia pojawiło się wiele nowych metod-technik nauczania – miały na to wpływ m.in. coraz lepsze poznawanie procesu kształcenia oraz intensywna wymiana myśli z krajami zachodnimi. Nowe metody-techniki „akcentują coraz mocniej podmiotowość uczącego się, podkreślają zmianę funkcji i roli nauczyciela, a dydaktykę pamięci zastępują dydaktyką myślenia” (Bernacka 2001, 54). Franciszek Szlosek zmodyfikował i poszerzył klasyfikację Okonia. Wyróżnił metody podające, problemowe, eksponujące, programowane, praktyczne. W jego klasyfikacji, w rozszerzeniu metod problemowych, pojawiły się także metody aktywizujące, wśród których wyróżnił:

- metodę przypadków,
- metodę sytuacyjną,
- inscenizację,
- gry dydaktyczne (symulacyjne, decyzyjne, psychologiczne),
- seminarium,
- dyskusję dydaktyczną, którą dodatkowo podzielił na:
 - związaną z wykładem,
 - okrągłego stołu,
 - wielokrotną,
 - burzę mózgów,
 - panelową,
 - metaplan (Szlosek 1994).

Wynika z tego, że jeżeli nauczyciel chce, by uczący się rozwijali umiejętność skutecznego działania, wdrażali to, czego się nauczyli, potrafili odnieść wiedzę teoretyczną do rzeczywistości czy zdobywali nowe doświadczenia w działaniu, powinni użyć metod praktycznego działania (Bernacka 2001, 59). W procesie nauki stale łączy się to z odkrywaniem, dlatego metody aktywizujące wydają się być sposobem, który należycie integruje wymienione aspekty.

Michael Prince w artykule *Czy aktywne uczenie się działa? Przegląd badań* (2004) zwraca uwagę, że aktywne nauczanie jest postrzegane jako radykalna zmiana nauczania oraz jako alternatywa dla tradycyjnych metod. Wspomina także o trudności podania powszechnie akceptowanych definicji, ponieważ różni autorzy zinterpretowali niektóre terminy inaczej. Nadmienia również o trudnościach w określeniu, które metody rzeczywiście działają. Badacz przyjmuje, że aktywne uczenie się jest ogólnie definiowane jako dowolna metoda instruktażowa, która angażuje uczniów w proces uczenia się, czyli taka, która wymaga od uczniów wykonywania znaczących czynności edukacyjnych i myślenia o tym, co robią (Bonwell, Eison 1991). Prince podkreśla, że w praktyce aktywna nauka odnosi się do zajęć wprowadzanych do klasy. Aktywne uczenie się często przeciwstawia się tradycyjnemu wykładowi – może ono odnosić się do dowolnej metody instruktażowej, w której uczniowie pracują razem w małych grupach, aby osiągnąć wspólny cel. Oznacza to, że uczenie się oparte na współpracy może być postrzegane jako obejmujące wszystkie metody instruktażowe w grupie, w tym wspólne uczenie się (Millis, Cottell 1998; Smith, MacGregor 1992; Cusea 1992; Bean 1996; Felder, Brent, Stice 2002).

Jak pisze Prince - najpopularniejszym modelem wspólnego uczenia się w literaturze inżynierskiej jest ten przedstawiony przez D. Johnsona, R. Johnsona i K. Smitha, zawierający pięć konkretnych zasad: indywidualna odpowiedzialność, wzajemna współzależność, interakcja promocyjna twarzą w twarz, właściwe wykorzystanie umiejętności interpersonalnych, regularna samoocena funkcjonowania zespołu (Johnson, Johnson, Smith 1998 za: Prince 2004). Inni naukowcy jako nadrzędną wartość przedstawiają wspólne skupienie się na zachętach do współpracy (Stahl 1994; Slavin 1983). Ponadto M. Prince podkreśla, że podstawowy element wspólnego uczenia się to praca w grupach, a nie praca indywidualna – co oznacza, że nauka to współpraca, a nie rywalizacja (Prince 2004). Nauczanie nie może sprowadzać się do schematycznych metod, a aktywne uczenie się nie jest lekarstwem na wszystkie problemy edukacyjne. Jednak właśnie najczęściej szerokie wsparcie dla elementów aktywnego uczenia się jest omawiane w literaturze edukacyjnej.

Analizując literaturę dotyczącą aktywnego uczenia się, można stwierdzić, że prowadzi ono do lepszych postaw uczniów i poprawy w ich myśleniu i pisaniu. Przytacza się też dowody potwierdzające, że dyskusja jako jedna z form aktywnego uczenia się przewyższa tradycyjne wykłady pod względem zachowania materiału, motywowania studentów do dalszej nauki i rozwijania umiejętności myślenia (Bonwell, Eison 1991). McKeachie stwierdza jednak, że wymierna przewaga dyskusji nad wykładem jest niewielka (McKeachie 1972).

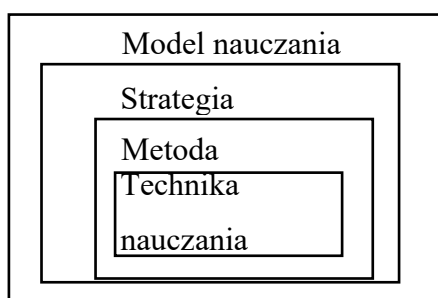
Można się zastanawiać, czy metody aktywizujące to rzeczywiście metody. Zdaniem Władysława Zaczyńskiego „metoda nauczania to cechowo i systematycznie stosowany sposób kierowania pracą uczniów w procesie dydaktycznym, użyty ze świadomością możliwości jego zastosowania” (Zaczyński 2002, 101). Wobec podanej definicji można mieć wątpliwość, czy rozmaite sposoby, które wynikają w działaniu nauczyciela z przypadku, powielania wzorów oraz stosowania różnych recept bez świadomości założenia metody nie wykluczają się z pojęcia metody. Problemy z trafnym nazwaniem działań istnieją przede wszystkim ze względu na płynności granic wyznaczonych przez poszczególne pojęcia (Bortnowski 2005, 180). Danuta Bernacka w *Od słowa do działania* przytacza definicję metody Elżbiety Goźlińskiej: „metoda uczenia się – w znaczeniu szerszym, spotykanym w psychologii, to tyle, co sposób uczenia się, rozumiany jako wszelka sekwencja zachowań zamierzonych lub mimowolnych, prowadząca do nabycia przez podmiot nowych wiadomości, umiejętności nawyków, a mówiąc najogólniej – doświadczeń” (Goźlińska 1997, za: Bernacka 2001). Przytacza również definicję techniki Jadwigi Krzyżewskiej: „technika nauczania to metoda bardziej uszczegółowiona lub częściowa dotycząca określonych fragmentów procesu nauczania – uczenia się” (Krzyżewska 1998, za: Bernacka 2001, 51). Zwraca także uwagę, że termin „metody aktywizujące” nie jest do końca precyzyjny ze względu na fakt, że każda metoda-technika w mniejszym czy większym stopniu aktywizuje ucznia intelektualnie lub emocjonalnie. Maria Braun-Gałkowska zaznacza, że jest to sposób postępowania nauczyciela, którego metody mogą być aktywizujące dla uczniów bądź nie.

Aktywacja obejmuje całokształt działań nauczyciela (przy czynnym uczestnictwie uczniów), złożonych z takich zabiegów metodycznych i metod nauczania (wspieranych w miarę potrzeby odpowiednimi środkami dydaktycznymi), które wywołują u uczniów aktywność, gdy jej oni jeszcze nie przejawiają, bądź przekształcają ją w aktywność o większym ładunku samodzielności (Goźlińska 1997).

Danuta Bernacka wspomina także, że w metodach aktywizujących akcent kładziony jest na osobę uczącą się i rozwijanie jej kompetencji, zdobywa ona wiedzę drogą własnych doświadczeń i poszukiwań, a nauczyciel wspomaga ją, stwarzając przestrzeń do zdobywania owych doświadczeń, zaangażowania emocjonalnego czy samodzielnego przemyślenia

problemu, a w grupie uczących się wykorzystuje procesy dynamiki grupowej (Bernacka 2001, 52-53). Jadwiga Krzyżewska w publikacji poświęconej metodom aktywizującym pisze, że metoda nauczania „to celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy, nabycie umiejętności oraz wykorzystanie jednych i drugich w praktyce” (Krzyżewska 1998, 35), a technika „to tylko technika, która usprawnia i uatrakcyjni metodę, więc jest jej częścią” (Krzyżewska 1998, 43).

Schemat 1. Relacje między pojęciami: model nauczania, strategia nauczania, metoda nauczania, technika nauczania



Źródło: Krzyżewska 1998, 38.

Małgorzata Taraszkiewicz z kolei zaznacza, że:

Każda metoda zwana aktywizującą nauczanie (...) mimo nazwy może być zrealizowana jako metoda aktywizująca lub wręcz przeciwnie – utrwalająca bierność poznawczą. Dzieje się tak wtedy, kiedy nie spełniane są określone warunki w stosowaniu danej metody. I dzieje się tak, kiedy nie jest spełniony podstawowy warunek komunikacji z drugim człowiekiem, czyli podążanie za nim, dostosowanie sił i środków do jego potrzeb i możliwości. Jeżeli tego nie robimy, to znaczy, iż nie zależy nam na skutecznej komunikacji z uczniem (Taraszkiewicz 2002, 85).

Biorąc pod uwagę różnice w podejściach określanych jako aktywne uczenie się, należy stwierdzić, że nie zawsze jest jasne, czym motywowane jest powszechne twierdzenie popierające przyjęcie aktywnego uczenia się. Być może lepiej jest myśleć o aktywnym uczeniu się jako podejściu, a nie metodzie i uznać, że różne metody najlepiej oceniać oddzielnie (Prince 2004, 225). Poświadczają to zróżnicowane podejścia metodyków. Zdaniem Bortnowskiego sąd literacki, drzewko decyzyjne to odrębne metody, ponieważ wymagają przestrzegania zasad budowy, rygorystycznego sposobu myślenia i argumentowania, wyznaczają rodzaj i kolejność czynności w czasie lekcji, angażują emocjonalnie, dążą do określonych celów: sprawiedliwego osądu lub rozstrzygnięcia problemu w imię wartości. Natomiast debatę czy burzę mózgów postrzega on jako zmodyfikowane rodzaje dyskusji (Bortnowski 2005, 180-181).

Z kolei Jolanta Fiszbak w artykule *Metoda analizy heurystycznej a „metody aktywizujące” (głos w obronie tradycji)* zajmuje polemiczne stanowisko wobec nowości

w dyskursie dydaktycznym, zaznaczając, że wiele ich aspektów jest tak naprawdę kontynuacją tradycyjnego podejścia heurystycznego.

Największy bodaj chaos panuje w metodach nauczania. Już nie tylko nie wiadomo, co jest metodą, a co techniką (każde właściwie działanie nazywane jest metodą), ale trudno nawet stwierdzić, jakie właściwie mamy metody. Głębsze wniknięcie w ich omówienia (propozycji na rynku księgarskim nie brakuje) prowadzi do wniosku, że obracamy się w kręgu kilku wariantów metod od dawna znanych dydaktyce polskiej lub też, że ta sama metoda występuje pod różnymi nazwami albo jest błędnie opracowana. Warto też przy okazji zwrócić uwagę na kwestie terminologiczne. Coraz częściej pojawiają się nazwy typu: „szkielet rybi” , „rybki w akwarium” , „śnieżna kula”, „bańka mydlana”, „poker kryterialny”, co, w moim odczuciu, prowadzi do infantylizacji i procesu dydaktycznego, i nauki w ogóle (Fiszbak 2006, 505-506).

W dalszej części artykułu Fiszbak twierdzi, że w świadomości dydaktyków powstała opozycja, uważana przez badaczkę za błędną, w której przeciwstawia się metody aktywizujące tradycyjnemu nauczaniu i tradycyjnym metodom. Według niej nauczyciele wszystko, co nowe, nieznane uważają za aktywizujące, a wszystko, co stare – za błędne, nieaktywizujące (Fiszbak 2006, 506). Badaczka stwierdza, że jeśli dana technika nie została należycie sprawdzona i udokumentowana, należy uznać ją za pomocniczą formę działań lekcyjnych (Fiszbak 2006, 518-519).

Według Ishiyama aktywne nauczanie jest stosowane z dwóch powodów.

Po pierwsze, symulacje są zabawne, zarówno dla studentów, jak i dla wykładowcy. Jako przyjemne zajęcia postrzegamy sposób, w jaki uczniowie angażują się w materiał. Pozostaje jednak pytanie, czy wyciągną wnioski z gry i zastosują je do ogólnego zrozumienia. Po drugie, uważam, że po części wykorzystanie symulacji jest napędzane przez podaż symulacji (zarówno „w klasie”, jak i elektronicznych), które są obecnie na „rynku”, począwszy od łatwo dostępnych, prostych symulacji, do symulacji „gotowych do zakupu” (Ishiyama 2012, 124) [tłum. wł.]⁴.

J. Krzyżewska zwraca z kolei uwagę na relacje, które zachodzą między pojęciami: model, strategia, metoda, technika. Zaznacza, że mimo iż naukowcy i dydaktycy bardzo przestrzegają rozróżniania pojęć „metoda” i „technika”, to w literaturze określenia te są stosowane zamiennie (Krzyżewska 1998).

Barbara Leigh Smith i Jean T. MacGregor stwierdzają, że w sytuacjach uczenia się opartego na współpracy nasi uczniowie nie przyswajają nowych informacji lub pomysłów. Tworzą coś nowego dzięki informacjom i pomysłom. Te akty intelektualnego przetwarzania –

⁴ First, simulations are fun, for both the students and for the faculty member. As enjoyable activities, we see the way in which students become engaged with the material. However, whether they take the lessons from the game and apply this to their understanding of politics generally, remains to be seen. Second, I think that, in part, the use of simulations is driven by the supply of simulations (both ‘in-class’ and electronic) that are now currently on the ‘market’ ranging from freely accessible simple simulations, to ‘off-the-shelf for purchase’ simulations. Simulations have become a business and, to some extent, the supply has created the demand for their use (Ishiyama 2012, 124).

konstruowania znaczenia lub tworzenia czegoś nowego – mają kluczowe znaczenie dla nauki (Smith, MacGregor 1993, 3).

Według Klimowicza metody aktywizujące to grupa metod bazujących na takich działaniach uczniów i nauczyciela, które umożliwiają aktywne uczenie się, czyli uczenie się poprzez działanie, przeżywanie, poznawanie i odkrywanie (Klimowicz 2005). Stosowanie ich prowadzi do pogłębienia wiedzy uczących się i rozwijania ich kompetencji społecznych, np. uczą pracy w zespole, poprawiają komunikację z innymi, rozwijają poczucie wspólnoty, uczą liczenia się ze zdaniem innych. Umacniają także kompetencje osobiste, przykładowo: kreatywność, otwartość, umiejętność rozwiązywania problemów, umiejętność planowania czy dążenie do celu, samodzielność, odpowiedzialność, umiejętność podejmowania decyzji (Stańdo, Spławska-Murmyło 2017, 9-10). Autorzy publikacji *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* zaznaczają także, że

pogłębianie wiedzy odbywa się również za pomocą metod podających, które często stanowią wprowadzenie poznawcze i bez których nie zawsze jest możliwe rozbudzenie aktywności wewnętrznej uczniów (Stańdo, Spławska-Murmyło 2017, 10).

Na lekcjach przeprowadzanych z wykorzystaniem metod aktywizujących dzięki świadomej rezygnacji nauczyciela z funkcji dominującej powstaje nowa relacja między nim a uczącym się: dzięki ograniczeniu roli nauczyciela większość wypowiedzi uczących się kierowana jest do samych uczących się, a nie do prowadzącego lekcję. Tym samym zwiększa się ich samodzielność, aktywność, umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach. W tym miejscu mogą pojawić się zarzuty dotyczące stopnia zaangażowania czy zdolności uczestników zajęć, aczkolwiek rolą nauczyciela jest stworzenie warunków dających szansę podjąć współpracę, w której nawzajem będą uzupełniać swoje braki. Prowadzący, w czasie trwania zadania, pomaga tylko w kwestiach technicznych, natomiast przed przystąpieniem uczących się do działania może przypomnieć o możliwościach współpracy czy też aspektach, o których warto pamiętać w czasie wykonywania zadania. Ze względu na to, że zajęcia zdominowane są przez dyskurs edukacyjny (jest to środowisko przygotowujące do używania wiedzy w życiu, a nie takie, w którym można mówić o zaistnieniu sytuacji naturalnych), można uznać, że ograniczenie nadrzędnej roli nauczyciela na lekcji nie jest stanem faktycznym, a jedynie umiejętną grą prowadzącego. W związku z tym nie jest możliwe przeprowadzenie zajęć w całości aktywizujących, ponieważ proces edukacyjny wymaga, by stosować też metody dochodzenia do wiedzy, jej zdobywania i porządkowania – na zajęciach można kształcić wszak sprawność intelektualną oraz umiejętności miękkie.

Na podstawie przytoczonych informacji, należy stwierdzić, że prawdopodobieństwo zaspokojenia potrzeb uczestników kursu dzięki wykorzystaniu aktywności jest znaczące.

1.2. Rodzaje metod aktywizujących

W celu osiągnięcia u uczących się twórczych refleksji i przede wszystkim praktycznych korzyści stosuje się różne rodzaje metod aktywizujących. Jadwiga Krzyżewska dzieli je według wiedzy zdobytej podczas szkoleń, dostępnej literatury, biorąc pod uwagę cele i treści zajęć oraz przesłanki do stosowania metod z każdej z grup. Wyróżnia metody:

1) integracyjne, aby uczący się:

- czuli się dobrze i bezpiecznie w grupie,
- potrafili myśleć twórczo,
- dzielili się swoimi doświadczeniami,
- byli aktywni i chętni do pracy,
- potrafili negocjować, współpracować itp.

2) tworzenia i definiowania pojęć, aby uczący się:

- rozumieli podstawowe pojęcia,
- wyodrębniali cechy istotne i nieistotne,
- potrafili analizować i klasyfikować,
- potrafili negocjować i przyjmować różne punkty widzenia,
- potrafili definiować pojęcia, zasady itp.

3) hierarchizacji, aby uczący się:

- potrafili analizować i klasyfikować,
- porządkowali w relacji wyższości-niższości,

4) twórczego rozwiązywania problemów, aby uczący się:

- potrafili dyskutować,
- potrafili myśleć krytycznie,
- potrafili łączyć wiedzę z doświadczeniem,
- wyrażali własne poglądy,
- myśleli twórczo,
- potrafili rozwiązywać problemy,

5) pracy we współpracy, aby uczący się:

- potrafili samodzielnie zdobywać wiedzę,
- współpracowali ze sobą,

- akceptowali różnice indywidualne,
- potrafili sprawnie komunikować się i negocjować,
- umieli pracować w grupie i z grupą,

6) ewaluacyjnych, aby uczący się:

- potrafili oceniać siebie i innych,
- umieli wyszukać słabe i mocne strony postaci, sytuacji itp.,
- potrafili przyjmować i wyrażać krytykę i pochwałę (Krzyżewska 1998).

W ramach metod badacza wyróżnia poszczególne techniki, m.in.:

1) metody integracyjne:

- graffiti,
- pajęczynka,
- krasnoludek,

2) metody tworzenia i definiowania pojęć:

- kula śniegowa,
- burza mózgów,
- mapa pojęciowa,

3) metody hierarchizacji:

- diamentowe uszeregowanie,
- piramida priorytetów,
- poker kryterialny,

4) metody twórczego rozwiązywania problemów:

- burza mózgów,
- rybi szkielet,
- sześć myślących kapeluszy,

5) metody pracy we współpracy:

- puzzle,
- zabawa na hasło,

6) metody ewaluacyjne:

- kosz i walizeczka (stanowiące elementy analizy SWOT),
- tarcza strzelecka,
- rybi szkielet (Krzyżewska 1998).

To, czy dana metoda zastosowana podczas lekcji będzie aktywizująca, zależy od zachowania nauczyciela, co podkreśla Małgorzata Taraszkiewicz w książce *Jak uczyć lepiej?*

– czyli *refleksyjny praktyk w działaniu*. Wyróżnia tam 16 metod, które mogą zaktywizować proces uczenia się:

- wykład,
- praca z tekstem,
- pomoce wizualne,
- pokazy i demonstracje,
- pytania, odpowiedzi,
- dyskusja,
- „burza mózgów”,
- pisanie, mówienie, działanie,
- analiza przypadku,
- odgrywanie ról,
- drama,
- symulacja,
- karty dydaktyczne,
- mapa mentalna,
- linie czasu,
- wizualizacja (Taraszkiewicz 2002).

D. Bernacka wśród metod aktywizujących wymienia dyskusję, gry i zabawy dydaktyczne oraz metodę projektów, z czego uszczegóławia dwie:

1) dyskusja szkolna i jej odmiany:

- dyskusja wielokrotna (zwana też grupową),
- dyskusja punktowana,
- dyskusja panelowa,
- technika kuli śnieżowej (zwana też piramidą),
- debata,
- dyskusja w sześciu kapeluszach E. de Bono,
- burza mózgów,
- technika „635”,
- technika grupy nominalnej,
- drzewo decyzyjne,
- analiza SWOT,
- metaplan – graficzny zapis dyskusji,
- dywanik pomysłów,

2) gry i zabawy dydaktyczne:

a) metody symulacyjne:

- gry symulacyjne,
- gry decyzyjne,
- metoda biograficzna,
- inscenizacje – symulacje bez rywalizacji,

b) działania dramatyczne (drama, inscenizacja) (Bernacka 2001).

Drama (gry dramowe) uczy m.in. samodzielności myślenia, działania, aktywności, rozwija wyobraźnię i fantazję, zapewnia, poprzez zatarcie granic między fikcją literacką i rzeczywistością, autentyczny odbiór utworu, służy lepszemu jego rozumieniu i zapamiętaniu (Fiszbak 2006, 517).

Można zauważyć, że nazwy niektórych metod u poszczególnych badaczy pokrywają się z nazwami metod lub technik zaproponowanymi przez innych, co potwierdza fakt, że w literaturze pojęcia „metoda” i „technika” są stosowane zamiennie.

Okres przypadający na przeprowadzenie części badań stanowiących podstawę niniejszej rozprawy wymusił przejście z nauczania stacjonarnego na zdalne. Aby zastosować metody aktywizujące w przestrzeni online, należało je opracować, uwzględniając ocenę poziomu językowego uczniów, dobór i możliwości wykorzystania wsparcia technicznego i zasobów, wyniki uczenia się i projektowania kursów oraz projektowanie z myślą o aktywnym uczeniu się. Koszty, style uczenia się i style nauczania odgrywają kluczową rolę w wyborze metod aktywizujących, ale należy też być świadomym, że wsparcie techniczne jest niezbędne na wszystkich etapach planowania – zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów (Mantyla 2000, Philips 2005).

1.3. Metody aktywizujące w nauczaniu języków obcych

Lekcja może sprawiać uczniom przyjemność, może być pasjonująca, trzeba tylko wyeliminować z niej nudę i monotonię. Należy wprowadzić więcej żartu, ruchu, komizmu, więcej zabawy. Pozornie niewyuczalny dla niektórych uczniów język obcy przestaje być taki odległy i nieosiągalny (Burkart 2006, 48).

Chcąc wprowadzić metody aktywizujące do zajęć języka obcego, warto najpierw zorientować się, jaką wiedzę uczniowie już posiadają, po wprowadzeniu nowych struktur ustalić, jak dużo informacji uczniowie zatrzymali w pamięci, a także określić, jaki cel chce się osiągnąć, jaki jest poziom uczniów, zróżnicowanie wieku w grupie, czy wybrana metoda jest łatwa do zrozumienia i przeprowadzenia, ile czasu może zająć jej zastosowanie i czy to się opłaca w toku zaplanowanej lekcji. Rolą nauczyciela jest usunięcie wszelkich przeszkód, stworzenie uczniom jak najbardziej sprzyjających warunków i pomaganie, kiedy jest to potrzebne, a przede wszystkim obserwacja. Produktywne milczenie nauczyciela wyzwala u słuchaczy dużą aktywność i daje możliwość obserwowania ich zachowania. Korekta błędów

jest przeprowadzana bardzo ostrożnie. Aktywizacja nie powinna być przeprowadzana dla czystej przyjemności uczniów. Ten element lekcji nie jest bezcelowy, ale ukierunkowany na konkretny cel, ma pomagać w rozwijaniu intelektualnych, społecznych, kreatywnych i estetycznych kompetencji uczniów (Burkart 2006).

Monika Kawka w artykule *Metody aktywizujące na lekcjach j. obcych w szkole* stwierdza, że:

W nauczaniu języka obcego – obok konieczności rozwijania wszystkich sprawności językowych poprzez stosowanie ćwiczeń w słuchaniu, mówieniu, czytaniu, pisanu, rozwijania zasobu słownictwa i uczenia zasad fonetyki, gramatyki, składni, stylistyki – niezmiernie ważnym czynnikiem jest tworzenie obcojęzycznej atmosfery, która umożliwia porozumiewanie się w języku obcym (Kawka, *Metody aktywizujące na lekcjach j. obcych w szkole*, online).

Kawka wymienia 11 rodzajów metod aktywizujących, mających zastosowanie na lekcjach języka obcego. Są to:

- 1) odgrywanie ról, scenek, drama (inscenizacja) – zastosowanie tej metody sprzyja lepszemu poznawaniu reakcji, emocji czy sposobu myślenia i reagowania na innych ludzi. Jej podstawą jest fikcja i wyobrażeniowa sytuacja.
- 2) ćwiczenia indywidualne i zespołowe – autorka przykładowo wymienia tu: powtarzanie słówek, rozwiązywanie testów, odrabianie pracy domowej, wykonywanie prac projektowych.
- 3) gry i zabawy językowe – zastosowanie tej metody generuje sytuację współzawodnictwa, wyzwala pomysłowość, chęć mówienia, chęć bycia lepszym, chęć otrzymania dobrej oceny, a także wzmacnia odpowiedzialność za poprawność wykonania zadań czy – w przypadku pracy grupowej – odpowiedzialność za zbiorowy efekt pracy. W kontekście kompetencji miękkich/społecznych ich stosowanie ma wpływ na budowanie poczucia własnej wartości, uczy prawidłowej komunikacji, odpręża, integruje, jest pomocne w nabywaniu umiejętności oraz w osiągnięciu porozumienia z bardziej nieśmiałymi uczestnikami zajęć. Wśród propozycji gier mających zastosowanie na lekcji języka obcego Kawka wymienia grę w karty, historyjki (dokańczanie bądź układanie), zabawy sytuacyjne, gry leksykalne (Bingo, Drabina).
- 4) gry syntaktyczne utrwalające konstrukcje gramatyczne,
- 5) ćwiczenia śródlecyjne,
- 6) metody oglądowe: pokaz, demonstracja, pomoce wizualne (aktywizacja percepcji wzrokowej),
- 7) metoda projektu,

- 8) metoda „Listy pytań”,
- 9) ćwiczenia integrujące (np. „Wizytówki”),
- 10) piosenki,
- 11) praca z tekstem literackim (opowiadanie, radio, telewizja; odtwarzanie fragmentów, konkursy wiedzy literackiej, inscenizacje) (Kawka, *Metody aktywizujące na lekcjach j. obcych w szkole*, online).

Alicja Burkat w artykule *Gry i zabawy jako element wspomagający nauczanie języków obcych* pisze, że wymienione w tytule formy aktywności dają możliwość uczynienia procesu dydaktycznego ciekawszym i bardziej atrakcyjnym – w tym zawiera się także radość w manipulowaniu różnymi elementami i satysfakcja dochodzenia do zamierzonego celu. Wzmacniają też to, czego uczącym się tak bardzo brakuje:

Ważnym elementem w nauce języków obcych jest motywacja. Aby uczeń intensywnie i z zainteresowaniem zajął się przeznaczonym do opanowania i utrwalenia materiałem, konieczne jest, by go do tego odpowiednio zmotywować. (...) Gry i zabawy dydaktyczne gwarantują lekcję ukierunkowaną na działanie. Zalety takiej formy są niezaprzeczalne. W tego rodzaju zajęciach uczniowie wspólnie coś robią, coś, co prowadzi do konkretnych rezultatów. Lekcja taka łączy w sobie myślenie i działanie. Wystarczy pobudzić ciekawość, humor i kreatywność ucznia. Powinien on odkryć, że nauka, nawet nauka gramatyki, może sprawiać przyjemność (Burkat 2006, 46).

Badaczka wspomina także, że zabawa powoduje wzrost motywacji do pracy – również z trudnym materiałem, jakim jest przykładowo gramatyka języka obcego. Takie formy ćwiczeń, dzięki aktywizacji, pomagają utrwalać struktury w bardziej „żywy” sposób. Ich zastosowanie wyzwala w uczących się energię, dzięki której można osiągnąć cel lekcji. Wśród korzyści bawienia się na lekcjach wymienia następujące⁵:

- uczeń zauważa, że uczy się nie dla odległej przyszłości, lecz że język obcy daje się bezpośrednio wykorzystać i zastosować,
- zabawa przynosi odprężenie, a w stanie odprężenia uczymy się lepiej i szybciej,
- również słabsi uczniowie mogą brać czynny udział w zabawie i ćwiczyć z innymi,
- wzmacniają pozytywne nastawienie do przedmiotu,
- rozwijają zdolność komunikowania się w różnych sytuacjach,
- mogą być używane do rozwijania czterech sprawności językowych, gdyż struktury językowe mogą być utrwalane przez zabawowe ćwiczenia w mówieniu, czytaniu, pisaniu i słuchaniu,
- pomagają przy przezwyciężaniu zmęczenia,

⁵ Przedstawiono jedynie część przykładów wymienionych w publikacji.

- przyczyniają się do wzrostu koncentracji uczniów,
- mogą przygotowywać ucznia na działania w realnych sytuacjach,
- uczniowie zapominają, że nauczyciel ich uczy a oni się uczą,
- nauczyciel jest uwolniony od konieczności ciągłego korygowania błędów, co często stresuje uczniów (Burkat 2006, 46-47).

Coraz częściej mówi się, że w nauczaniu nie są istotne tylko kompetencje twarde, ale również miękkie, w tym w zakresie gry i zabawy:

- ułatwiają kontakty w klasie,
- poprawiają atmosferę,
- wspomagają gotowość do kooperacji (uczniowie mogą sobie nawzajem pomagać),
- rozwijają zdolność do empatii, tzn. umiejętność wczuwania się w role innych,
- pozwalają dzielić się doświadczeniami,
- rozwijają kreatywność uczniów,
- redukują strach i zahamowania (uczniowie mogą się „schować” w pracy partnerskiej czy grupowej),
- pozwalają odczuwać przyjemność, jaką daje mówienie i radość, jaką daje poczucie sukcesu,
- cisi i nieśmiali łatwiej przezwyciężają nieśmiałość i strach przed mówieniem⁶,
- uczniowie zmieniają często miejsca w klasie, co pozwala im się lepiej poznać,
- wzrasta poczucie przynależności do grupy (Burkat 2006, 47).

Daria Muzyczka zwraca uwagę, że wraz ze wzrostem poziomu zaawansowania językowego uczącym się nie wystarczają gry o sztywnych regułach i ograniczonej liczbie prawidłowych „rozwiązań”. Czasami właśnie wtedy przychodzi pora na zastosowanie zabaw komunikacyjnych. W artykule *Zabawy komunikacyjne w gimnazjum* podaje przykład zabawy uczącej negocjowania w języku obcym „Domy dla różnych ludzi”. Zadaniem uczniów jest doprowadzić do tego, żeby każdej postaci sprzedano najbardziej odpowiedni dla niej dom. W klasie tworzy się grupy 3–6-osobowe, które będą reprezentować firmy zajmujące się sprzedażą nieruchomości. Każda „firma” dostaje inny zestaw kart zawierających rysunki i opisy domów. Pozostali uczniowie dostają karty z opisem zawodu i potrzeb osoby, w którą mają się wcielić (Muzyczka 2006, 88-89). Badaczka tak podsumowuje swoje obserwacje:

Niejednokrotnie uczniowie mają duży zasób słów i odpowiednią wiedzę gramatyczną, nie potrafią ich jednak użyć w rozmowie. Właśnie dla umocnienia ich wiary we własne siły

⁶ To pokazuje, że metody aktywizujące mogą być przeznaczone również dla osób zamkniętych w sobie.

oraz dla rozwoju ich kompetencji językowej dobrze jest użyć gier komunikacyjnych, wymuszających niejako dialog lub opowiadanie w poznawanym języku (Muzyczka 2006, 90).

Nieodłącznym elementem edukacji stał się już Internet. Wydarzenia na przełomie drugiej i trzeciej dekady XXI wieku sprawiły, że jego obecność odzwierciedla potrzeby czasów i jest jak najbardziej akceptowalna. Stale rodzą się pytania o zakres i sposoby wykorzystywania go w procesie dydaktycznym, co sprawia, że można się zastanawiać, czy za jego pośrednictwem jest możliwe stosowanie metod aktywizujących.

W komunikacji istotne są sygnały wysyłane przez nadawcę i odbierane przez odbiorcę. „Właściwością komunikacji językowej jako zjawiska jest więc to, że jest ona realizowana na odległość i zawsze asynchroniczna. Wprowadzenie Internetu do układu komunikacyjnego wywołuje zmiany w sposobie funkcjonowania [układu komunikacyjnego]” (Drzewińska 2006, 65). Internet i dostępne w nim zasoby można odnosić do komunikacji językowej między ludźmi, kiedy przyjmie się, że „komunikacja realizowana w Internecie to w swej istocie komunikacja międzyludzka z wykorzystaniem internetowej sieci komputerowej” (December 1996, 10). Już w odniesieniu do pokolenia Y wskazywano na wzrastającą rolę cyfryzacji w nauczaniu.

Świadomymi uczestnikami nauki języków obcych stali się ludzie urodzeni w świecie w latach 80. i 90. XX w., znani jako „Pokolenie Y”, wzrastające w dobie technologii informatycznych i szybkiego dostępu do wiedzy. Dlatego rozwój technologii cyfrowych, ich wpływ na przyswajanie wiedzy i na dotychczasowe strategie uczenia się powinny być brane pod uwagę w dydaktyce języków obcych (Sajenczuk 2018, 147).

Ponieważ dzisiaj to przede wszystkim pokolenie Z i Alfa jest odbiorcą usług edukacyjnych, korzystanie z narzędzi internetowych stało się normą.

Zaistnienie układu komunikacyjnego pomiędzy nadawcą i odbiorcą podczas przeprowadzania internetowych kursów języków obcych jest możliwe dzięki technologii, czyli sprzętowi i oprogramowaniu. Te elementy są także istotne przy tworzeniu internetowych materiałów edukacyjnych, za których prezentowanie odpowiada przeglądarka internetowa.

Zasoby wykorzystywane na kursach internetowych można podzielić na dwie grupy: zasoby dostępne w formacie elektronicznym i nieelektronicznym. Zasoby dostępne w formacie elektronicznym można następnie podzielić na zasoby dostępne online (zasoby kursu i/lub zewnętrzne strony internetowe) i offline (CD-ROMy, taśmy audio i wideo). Zasoby w formacie nieelektronicznym z założenia są dostępne offline (poza siecią) i obejmują materiały drukowane (książki, mapy itp.) oraz tzw. realia (przedmioty codziennego użytku) (Drzewińska 2006, 65).

Kursy online pozwalają na większą elastyczność czasu oraz miejsca pracy nauczyciela i uczącego się, aczkolwiek istotne jest, aby kurs stwarzał możliwość współpracy grupowej.

Wartością dodaną jest także umożliwienie uczestniczenia z wykorzystaniem kamery internetowej oraz udostępnianie materiałów uczącym się. Na organizację takich zajęć i sposób przeprowadzenia ma wpływ wiele czynników, m.in. wiek uczących się.

Ucząc obecnie języka polskiego jako obcego młodych dorosłych cudzoziemców w wieku do 35 lat, obserwuje się postawy, zachowania i sposób życia osób, które urodziły się po 1980 r. w innych społeczno-kulturowych światach i mimo woli porównuje się ich z polskim Pokoleniem Y. Okazuje się, że młodzi ludzie z takich państw, jak na przykład Turcja, Indie, Chiny, Wietnam, Korea Południowa, Tajwan i Japonia w ten sam, jak my, sposób spędzają w Polsce wolny czas, podróżują, podobnie ubierają się, mieszkają i pracują. Jedzą w większości te same produkty, choć przyrządzane w inny sposób. Łatwo dostosowują się do nowych warunków i stylu życia. Jeśli chodzi o Turcję, Indie i Chiny, to już od wczesnych lat 90. tamtejsi przedstawiciele Pokolenia Y wychowują się w kulturze technologii informatycznych; korzystają z komputerów, telefonów komórkowych, poczty elektronicznej, komunikatorów internetowych i Wikipedii; mają także dzięki Internetowi codzienną styczność z kulturą Zachodu. W Europie Środkowo-Wschodniej ludzie urodzeni po 1989 r. uważani są za pokolenie dobrobytu, podczas gdy przedstawiciele wyżej wymienionych azjatyckich krajów mają do czynienia z nierównością społeczną i ubóstwem (Sajenczuk 2018, 149).

Można zaobserwować, że uczącym się często nie chodzi o „porządne” nauczanie się języka, a nabycie umiejętności, które pozwolą im funkcjonować w codzienności – nie zawsze chcą uczyć się z podręcznika, nauka gramatyki nie jest dla nich priorytetem, oczekują stosowania technik, które są im znane, ponieważ chcą szybko osiągnąć cel. Odpowiedzenie na zindywidualizowane potrzeby uczących się wymaga niekiedy samodzielnego zaprojektowania modułów do wcześniej przygotowanego planu nauczania. W ich realizacji mogą pomóc metody aktywizujące, dzięki którym m.in. nauczyciel w bardziej ekonomiczny sposób poświęca czas na przygotowania, a z pozoru te same lekcje mogą (mają prawo) przebiegać na różne sposoby. Na podstawie powyższych rozważań w niniejszej pracy przyjmuję następującą definicję metod(y) aktywizujących(ej): jest to sposób uczenia się, kładący akcent na osobę uczącą się i rozwijanie jej kompetencji na drodze podążania za nią, dostosowywania sił i środków do jej potrzeb i możliwości. Są tu wykorzystywane techniki i działania wywołujące u uczących się aktywność, gdy jeszcze jej nie przejawiają, bądź przekształcające już istniejącą aktywność w aktywność o większym ładunku samodzielności. Uczący się są zaangażowani w proces uczenia prowadzący w efekcie do poszukiwania, odkrywania, zaangażowania emocjonalnego, samodzielnego przemyślenia problemu i zdobywania nowych doświadczeń, a przez to wiedzy i umiejętności. Dla zachowania spójności wyводу pojęcie „metoda” i „technika” traktuję synonimicznie, mając świadomość naukowych rozbieżności w interpretacji tych dwóch terminów.

2. Kompetencje komunikacyjne

Istnieje wiele definicji komunikacji, aczkolwiek wciąż aktualna pozostaje bodaj najstarsza, autorstwa I. A. Richardsa, pochodząca z 1928 roku, przytaczana w kolejnych opracowaniach:

Komunikacja ma miejsce wtedy, kiedy jeden umysł tak oddziałuje na otoczenie, że wywiera tym samym wpływ na drugi umysł, który doświadcza tego, co jest podobne do doznania zachodzącego w pierwszym umyśle i jest spowodowane w części właśnie przez to doznanie (Richards 1976 za: Zarzycka 2000, 7).

Anna Seretny i Ewa Lipińska w *ABC metodyki...* podają za Jolantą Bonar, że komunikowanie:

to zespół zjawisk określonych w układzie: nadawca, odbiorca, kanał, kod, komunikat (przekaz). Jest to proces przebiegający między nadawcą a odbiorcą, polegający na przekazaniu odbiorcy pewnego komunikatu, na podstawie którego dowiaduje się on czegoś o stanie nadawcy (Bonar 1997, 18 za: Seretny, Lipińska 2005, 54).

Badaczki zwracają też uwagę na istotę porozumienia, które ma miejsce, gdy zachodzi zgodność pomiędzy treścią wiadomości przekazywanej i odtworzonej (intencja nadawcy i interpretacja odbiorcy) (Seretny, Lipińska 2005, 163).

Naom Chomsky (1965) posługiwał się terminem „wiedza językowa” (kompetencja językowa), a Dell Hymes (1972) – „kompetencja komunikacyjna”. Jednostką kompetencji językowej jest zdanie (i sąd u jego podstawy), a kompetencji komunikacyjnej wypowiedź i intencja w niej wyrażona podczas aktu mowy. Znaczenie zdania precyzuje warunki jego użycia, natomiast znaczenie wypowiedzi odnosi się do konkretnej osoby mówiącej, jej słuchacza i do aktualnej sytuacji.

Chcąc opisać kompetencje komunikacyjne⁷, warto wspomnieć, że kompetencje użytkownika języka stanowią dwa elementy: kompetencje ogólne i kompetencje językowe.

Pierwszym z czterech komponentów kompetencji komunikacyjnej jest kompetencja lingwistyczna (lub gramatyczna), czyli znajomość podsystemów języka docelowego. Poszczególne elementy kodu językowego winny być stosownie używane w działaniach receptywnych, produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych. Prócz znajomości poszczególnych podsystemów języka i zdolności ich użycia/stosowania, kompetentny użytkownik charakteryzuje się kompetencją dyskursywną (umiejętnością tworzenia logicznych i poprawnych pod względem gramatycznym różnych wypowiedzi ustnych i pisemnych, umiejętne rozpoczynanie, podtrzymanie i kończenie rozmowy w sytuacjach życia codziennego). Według M. Canale i M. Swain znajomość języka obejmuje też kompetencję socjolingwistyczną, czyli umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji oraz znajomość norm socjokulturowych obowiązujących w danej społeczności. I w końcu wspomniani autorzy wymieniają bardzo ważną, a często zaniedbywaną w procesie nauczania/uczenia się języków obcych, kompetencję strategiczną rozumianą jako werbalne

⁷ Definicja została przytoczona w kontekście strategii komunikacyjnych.

i niewerbalne strategie komunikacyjne (określane przez R. Oxford strategie kompensacyjne), specyficzne zabiegi, działania danego użytkownika języka, które pozwalają uniknąć załamania komunikacji. Według M. Canale i M. Swain ten czwarty komponent kompetencji komunikacyjnej powinien być nauczany od samego początku, ponieważ to właśnie ten typ kompetencji pozwala na zniwelowanie braków w innych typach kompetencji – lingwistycznej, dyskursywnej czy socjolingwistycznej (Janowska 2011, 82-83).

2.1. Pojęcie kompetencji komunikacyjnych

Według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*⁸ na kompetencję komunikacyjną składają się kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne. Użytkownik języka powinien umieć stosować kompetencje ogólne wraz z – bezpośrednio związaną z samym językiem – kompetencją komunikacyjną, aby skutecznie realizować swoje zamierzenia komunikacyjne (ESOKJ 2003). Z tego względu w niniejszej dysertacji zdecydowano się używać pojęcia „kompetencja” w liczbie mnogiej. Korzystanie z wielokulturowego zbioru środków⁹ obejmuje szereg kompetencji ogólnych, zwykle w ścisłym połączeniu z kompetencjami pragmatycznymi i socjolingwistycznymi. Najważniejszy wydaje się fakt, że uczący się odwołują się do wiedzy o świecie, wiedzy społeczno-kulturowej, świadomości międzykulturowej, łącząc to z odpowiednią komunikatywną kompetencją językową w tworzeniu znaczenia w sytuacji komunikacyjnej. Być może ze względu na ich różne zdolności i doświadczenie niektórzy są w stanie wykorzystać to bardziej efektywnie, w zakresie określonym przez dany poziom biegłości językowej (CEFR 2018, 53). Potwierdza to także fragment z uaktualnionej wersji ESOKJ – *Common European Framework of Reference for Languages*¹⁰:

W dokumencie CEFR poszczególne punkty określają, co można osiągnąć, gdy uczący się posiada komunikatywną kompetencję językową pod warunkiem, że dana osoba reprezentuje również cechy osobowościowe, wiedzę, dojrzałość poznawczą i doświadczenie – to znaczy kompetencje ogólne – niezbędne do pomyślnego działania (CEFR 2018, 53) [tłum. wł.].

Tomasz Róg w *Nauczaniu języków obcych* zwraca uwagę, że na kompetencję komunikacyjną składają się:

- znajomość leksyki i formuł językowych,
- wiedza o regułach tworzenia słów (morfologia),
- wiedza o tym, jak słowa łączą się ze sobą, tworząc zdania (składnia),
- świadomość, co słowa oznaczają (semantyka),

⁸ W dalszej części pracy będę posługiwać się skrótowcem ESOKJ.

⁹ W wersji anglojęzycznej: repertoire.

¹⁰ W dalszej części pracy będę posługiwać się skrótowcem CEFR.

- świadomość, co słowa oznaczają w konkretnych kontekstach (pragmatyka),
- świadomość, jakie procesy rządzą wymową języka obcego (fonologia),
- wiedza, jak budowane są dłuższe wypowiedzi (dyskurs),
- wiedza, jakie reguły rządzą komunikacją w danej kulturze i w danym środowisku (kompetencja społeczno-kulturowa),
- wiedza o tym, jak mediować pomiędzy różnymi kulturami (kompetencja interkulturowa),
- wiedza o tym, z jakich strategii komunikacyjnych można korzystać, np. w jaki sposób inicjować rozmowę, jak ją zakończyć, jak się zachować, kiedy zapomni się lub nie zna potrzebnego do wypowiedzi słowa (Róg 2020, 192-193).

Ida Kurcz w *Psychologii języka i komunikacji* pisze, że

kompetencja komunikacyjna to umiejętność posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji i do słuchaczy/a. Kompetencją tą zajmują się psycholingwiści zainteresowani pragmatyką językową, tzn. warunkami efektywności porozumiewania się za pomocą języka. (...) Szczególnie ważnym pojęciem jest akt mowy. Umiejętność komunikowania się polega na zdolności do przekazywania własnych i rozumienia intencji innych, czyli na teorii umysłu. U podstaw ludzkiej zdolności komunikacyjnej leży też zdolność do umiejętnego posługiwania się kompetencją językową, która opiera się na dwuklasowości języka (Kurcz 2005, 143).

W dwustopniowości języka wyróżnia się: znaki i diakryty oraz dwie klasy: słownik i gramatykę. Na pierwszym poziomie w kombinacji niewielkiej liczby fonemów, dźwięków języka, które same nie mają znaczenia, tworzą się znaczące jednostki językowe – wyrazy lub ściślej morfemy (treściowe lub funkcjonalne/gramatyczne). Ten poziom można utożsamiać ze słownictwem danego języka. Na drugim poziomie wspomniane jednostki łączą się – dzięki regułom składni – w zdania. Ten poziom jest jedynym tego typu naturalnym systemem komunikacyjnym (Kurcz 2005, 26).

O kompetencjach składających się na komunikację wspominają także badacze zajmujący się strategiami komunikacyjnymi.

Pawlak (2014, 12) odwołuje się do modelu zaproponowanego przez Canale'a i Swain (1980), według których kompetencja komunikacyjna opiera się na czterech aspektach dotyczących wiedzy i umiejętności jej zastosowania. Pierwszy z nich to kompetencja gramatyczna, czyli znajomość systemu językowego: fonologii, leksyki, składni. Drugi odnosi się do kompetencji socjolingwistycznej, umiejętności tworzenia aktów wypowiedzi stosownych do kontekstu sytuacyjnego i specyfiki kulturowej. Trzeci dotyczy kompetencji dyskursywnej, tj. umiejętności tworzenia logicznych i spójnych wypowiedzi w mowie i piśmie. Czwarty to kompetencja strategiczna, czyli umiejętność zastosowania sposobów wpływających na jakość komunikacji lub kompensację w przypadku braku kompetencji lingwistycznych (Morytz 2017, 195).

2.2. Wypowiedź ustna a nauka języka

Powszechnie przez „znajomość języka” rozumie się opanowanie sprawności mówienia. Pokazują to m.in. badania ankietowe Ewy Lipińskiej (2003), w których respondenci odpowiedzieli, że według nich bycie dwujęzycznym oznacza posiadanie umiejętności mówienia w danym języku lub biegłego posługiwania się nim.

Wypowiedź ustna polega na werbalnym komunikowaniu samodzielnie sformułowanych myśli. Oznacza to, że uczniowie muszą po pierwsze wymyślić, co chcą powiedzieć, a po drugie pokazać to za pomocą mowy. Choć większość ćwiczeń, jakie uczący się wykonują w trakcie lekcji, sprzyja mówieniu w języku obcym, warto jest poświęcić czas na bezpośrednie nauczanie tej umiejętności, tak aby pomóc uczniom zwiększyć płynność i poprawność wypowiedzi (Róg 2020, 192).

Sprawność mówienia można rozwijać na wiele sposobów, m.in.:

- obserwując innych mówców,
- naśladować innych mówców,
- ćwicząc poprawność i płynność,
- swobodnie się wypowiadając (Róg 2020, 199).

Autorzy ESOKJ zwracają uwagę na warunki zachęcające do mówienia:

- 1) atmosfera → obniża poczucie lęku przed złą oceną i poczuciem wstydu przed popełnieniem błędu,
- 2) elicytacja → temat musi pobudzać wyobraźnię – powinien być interesujący, odnoszący do sytuacji ważnych dla ucznia, zaspokajający potrzebę zdobycia informacji; prowokowanie wypowiedzi,
- 3) ułatwienie uczniom planowania wypowiedzi → to do nich należy decyzja, o czym mówić; stawianie pytań ukierunkowujących, dostarczanie pomysłów w postaci planu treści czy obrazków (ESOKJ 2003, 61).

Na wypowiedź ustną warto patrzeć, odnosząc się do płynności, poprawności i bogactwa językowego – pozwala to uczącym się lepiej rozumieć kryteria sukcesu, a nauczycielom ocenić, które obszary uczeń już opanował, a które wymagają jeszcze pracy. Płynność to nie tylko swobodne wypowiadanie się bez dłuższych przerw i zastanawiania się, ale także sytuacja, w której odbiorca rozumie to, co kieruje do niego nadawca. Praca nad płynnością polega na zachęcaniu uczniów do komunikacji bez nadmiernej obawy o błędy. Poprawność można rozumieć jako umiejętność wypowiadania się w sposób bezbłędny, podobny do rodzimego użytkownika języka. Bogactwem językowym określa się zasób i złożoność słownictwa

wykorzystywanego w wypowiedzi ustnej oraz poziom zaawansowania używanych struktur gramatycznych (Róg 2020, 196).

W rozwijaniu powyższych obszarów pomagają zabiegi dydaktyczne, dzięki którym osiąga się autentyczną komunikację w klasie, eliminując komunikację szkolną ukierunkowaną na nauczyciela (ma ona miejsce, kiedy np. nauczyciel rozpoczyna rozmowę częściej niż uczeń, mówi więcej, jego wypowiedzi przeważają, są dłuższe).

Chcąc cechy te zredukować, dążąc do autentycznej komunikacji, musimy zwiększyć liczbę sytuacji, które stopniowo doprowadzą do tzw. komunikacji ukierunkowanej na ucznia. (...) Komunikację taką możemy osiągnąć, zachęcając uczniów do formułowania propozycji, sugestii i zadawania pytań tak, aby to oni nawiązywali kontakt, rozpoczynali rozmowę, wypowiadali się częściej i dłużej. (...) Co więcej, możemy też wdrażać uczniów do zwracania się do siebie nawzajem, a nie tylko do nauczyciela (Komorowska 2005, 77).

Część uczestników zajęć mówi chętnie i nie ma zahamowań. Niektórzy jednak nie odzywają się, ponieważ obawiają się występowania przed grupą. Z psychologicznego punktu widzenia szczególnie istotną rolę, warunkującą produkcję i interakcję ustną, odgrywają dwa czynniki afektywne: lęk językowy i gotowość komunikacyjna.

W kontekście zajęć językowych lęk językowy może obejmować lęk przed mówieniem w języku obcym w ogóle, lęk przed mówieniem do większej liczby osób (lęk przed występowaniem publicznym), lęk przed mówieniem do rodzimych użytkowników języka (np. nauczającego polszczyzny), lęk przed negatywną oceną (por. Piechurska-Kuciel 2008, 2011). (...) Osoby wykazujące syndrom lęku językowego nie skupiają się jednak zwykle na realizacji powierzanych im zadań, lecz na sobie i swoim stanie emocjonalnym, spowodowanym koniecznością mówienia (Gębał, Miodunka 2020, 296-297).

Symptomy lęku językowego mogą być mylone z deficytami w kompetencjach językowych, ze stosunkiem uczących się do danego języka, niechęcią do nauki czy lenistwem, uwarunkowaniami kulturowymi mówienia i wchodzenia w interakcje z innymi. Z tego względu rozpoznanie uczniów dotkniętych lękiem językowym nie jest łatwe.

Gotowość komunikacyjna, element powiązany z lękiem językowym, jest charakteryzowana jako stan psychicznego przygotowania do podjęcia komunikacji i użycia języka. Przemysław Gębał, pisząc o gotowości komunikacyjnej, powołuje się na model gotowości komunikacyjnej Petera D. MacIntyre'a, Richarda Clementa, Zoltana Dorneyeia i Kimberly A. Noels, uwzględniając uwarunkowania indywidualne uczących się, w tym także poziom natężenia lęku językowego. Model ten wyróżnia sześć istotnych warstw determinujących gotowość komunikacji:

- 1) cechy osobowości podejmujących komunikację,
- 2) prezentowane postawy,
- 3) klimat grupy,

- 4) poziom kompetencji komunikacyjnej rozmawiających,
- 5) ogólna pewność siebie w konkretnej sytuacji komunikacyjnej,
- 6) wola komunikowania się z daną osobą (MacIntyre i in. 1998, 546 za: Gębał 2020, 297).

Gębał podkreśla także, że:

Na poziom gotowości komunikacyjnej w pozytywny sposób wpływają podejmowane przez nauczających atrakcyjne i użyteczne dla uczących się tematy. Do narzędzi dydaktycznych wspierających efektywnie gotowość komunikacyjną należą aktywności zachęcające uczących się do przejmowania odpowiedzialności za własną naukę i wspierające ich autonomię oraz symulujące autentyczne interakcje językowe, w których uczący się, chcąc nie chcąc, zmuszeni są niejako do podjęcia rozmowy (por. Zawodniak, Kruk 2017) (Gębał 2020, 297).

Do innych czynników psychologicznych warunkujących mówienie należy m.in. poczucie własnej wartości, samoocena, cechy osobowości, temperament oraz inteligencja.

Na podstawie powyższych rozważań w niniejszej pracy przyjmuję następującą definicję kompetencji komunikacyjnych: jest to zespół zjawisk w układzie: nadawca, odbiorca, kanał, kod, komunikat; który składa się z kompetencji lingwistycznej, dyskursywnej, socjolingwistycznej, pragmatycznej oraz strategicznej, a także kompetencji ogólnych rozumianych jako cechy osobowościowe, wiedza, dojrzałość poznawcza i doświadczenie; w którym strony posługują się językiem odpowiednio do sytuacji i do słuchaczy, tym samym posiadają zdolność do przekazywania własnych i rozumienia intencji innych.

3. Strategie komunikacyjne

Umiejętność samodzielnego uczenia się języka jest niczym innym, jak tylko umiejętnością stosowania właściwych i skutecznych strategii, od planowania począwszy, na kontroli ewaluacji skończywszy (Janowska 2011, 91).

Strategia jest definiowana jako „starannie zaplanowany sposób działania zmierzający do osiągnięcia istotnych i sięgających daleko w przyszłość celów” (WSJP¹¹) czy „przemysłany plan działań w jakiejś dziedzinie” (SJP PWN¹²).

Wykorzystywanie języka przez obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego w kontaktach zawodowych i towarzyskich często wymaga radzenia sobie z doбором odpowiednich form językowych. Stosuje się wówczas różnorodne środki werbalne i pozawerbalne, które umożliwiają nawiązanie kontaktu i wymianę informacji. Nierzadko dzieje się to także podczas egzaminów certyfikатовych, kiedy zdający zapomina konkretnych słów czy fraz.

Z psychologicznego punktu widzenia, wypowiedź w języku obcym jest o wiele trudniejsza niż w języku rodzimym: trzeba włożyć w nią większy wysiłek intelektualny, aby nadać przekazywanej treści odpowiednią formę. Angażując się w działania komunikacyjne, uczący się napotyka różne trudności wynikające z niepełnej kompetencji. Przyswajając język obcy, student jest zmuszony komunikować się przy poważnym niedoborze środków pod względem leksykalnym, umiejętności zastosowania struktur gramatycznych i składniowych, trudności w wymowie. Deficyty w różnych obszarach mogą utrudniać, zniekształcać albo wręcz uniemożliwiać komunikację (Morytz 2017, 195-196).

Sebastian Piotrowski w artykule *O strategiach w komunikacji egzolingwalnej w warunkach formalnych* stwierdza, że uczący się mogą wówczas wybrać jedną z trzech opcji: wycofać się z realizacji zamierzonego celu, przerywając wypowiedź lub zmieniając temat, próbować przezwyciężyć trudność samodzielnie lub poprosić o pomoc w języku rodzimym czy docelowym (Piotrowski 2013, 28).

Jednym z podstawowych założeń ESOKJ jest uczenie się języków przez całe życie, a w tej perspektywie wykształcenie kompetencji strategicznej u uczących się może być postrzegane jako główna droga prowadząca do zdobycia umiejętności skutecznego działania w języku obcym w trakcie nauki (Janowska 2011, 91). Kompetencja strategiczna to zdolność uczącego się do refleksji nad własnym zachowaniem, nad jego modyfikowaniem poprzez kontrolę i optymalizację (Janowska 2011, 81). Iwona Janowska zaznacza także, że:

¹¹ WSJP - *Wielki słownik języka polskiego*, red. P. Żmigrodzki, www.wsjp.pl, data dostępu: 17.02.2025.

¹² SJP PWN - *Słownik języka polskiego PWN*, www.sjp.pwn.pl, data dostępu: 17.02.2025

centralnymi pojęciami opisu językowego, obok zadania, stały się właśnie strategie i działania językowe. Bowiem postęp w uczeniu się języka obcego przejawia się najpełniej w zwiększających się możliwościach ucznia przy wykonywaniu różnorodnych działań komunikacyjnych i stosowaniu odpowiednich strategii. W związku z tym, planowany trening strategiczny powinien stanowić jeden z podstawowych celów każdego kursu językowego (Janowska 2011, 81-82).

Mirosław Pawlak pisze, że rozwijanie kompetencji strategicznej to wykształcanie odpowiedniego repertuaru strategii wspomagających komunikację. Została ona włączona do kompetencji komunikacyjnej przez M. Canale'a i M. Swain. Używanie takich działań ma na celu usprawnianie komunikacji, a ze względu na fakt, że odgrywa znaczącą rolę w produkcji mowy – może też stymulować proces przyswajania języka obcego. Żeby działania uczącego się uznać za strategie komunikacyjne, muszą być one ukierunkowane na przezwyciężanie problemu oraz używane świadomie (Pawlak 2014; Canale, Swain 1980). W innym artykule badacz zaznacza, że „kompetencja strategiczna została uznana za jeden z niezbędnych elementów w proponowanych modelach kompetencji komunikacyjnej: Bachman, 1990; Bachman, Palmer, 1996; Canale, Swain 1980; Canale 1983” (Pawlak 2021, 103).

Anna Żurek i Grażyna Molik-Kubak twierdzą, że na kompetencję strategiczną składają się strategie uczenia się i strategie komunikacyjne:

z jednej strony strategie komunikacyjne można traktować jako te, które służą procesowi uczenia się języka obcego, wychodząc z założenia, że praktyka językowa pomaga w utrwalaniu i sprawdzaniu wyuczonych form. Z drugiej zaś – użycie strategii komunikacyjnych nie zawsze prowadzi do rozwoju systemu językowego, zwłaszcza w przypadku stosowania strategii upraszczających polegających na przykład na używaniu prostych zdań zamiast złożonych, stosowaniu czasu teraźniejszego zamiast przeszłego, nieodmienianiu wyrazów w przypadkach zależnych itd. (Żurek, Molik-Kubak 2013, 505).

Można zastanawiać się, czy i w jakim zakresie badania dotyczące strategii komunikacyjnych mogą sprawić, że nauczanie języka obcego będzie bardziej skuteczne. Należy jednak pamiętać, że:

umiejętne stosowanie strategii komunikacyjnych ma szansę przyczynić się do podtrzymania komunikacji czy też automatyzacji środków językowych, co samo w sobie stwarza dodatkowe możliwości lepszego opanowania języka obcego. Co więcej, nawet jeśli na przykład prośba o pomoc jest sformułowana w języku ojczystym, to może ona się przełożyć na poznanie nowego słowa czy wyrażenia, wzbogacając repertuar językowy uczących się. W zasadzie żadnych wątpliwości co do przydatności tego typu strategii nie można natomiast mieć w kwestii ułatwienia osiągnięcia zamierzonych celów komunikacyjnych (Pawlak 2021, 111).

Anna Żurek z kolei, powołując się na wcześniejsze badania, wspomina:

Uczniowie świadomi używanych przez siebie strategii uczenia się i strategii komunikowania odnoszą o wiele większe sukcesy w procesie porozumiewania się z innymi (Oxford 1990). Nauczanie strategii komunikacyjnych sprzyja rozwijaniu kompetencji strategicznej uczących się (Dornyei, Thurrell 1994; Faucette 2001) (Żurek 2018, 87).

3.1. Pojęcie strategii komunikacyjnych

S.P. Corder podkreśla, że wielu badaczy uważa strategie komunikacyjne i strategie uczenia się za synonimy. Według niego stosowane techniki mogą przynależeć do obydwu rodzajów strategii, np. prośba o pomoc, która może być wypowiedziana, kiedy odbiorca nie zrozumie przekazu zarówno w przypadku, gdy porozumiewa się w języku obcym, jak i rodzimym. Badacz sformułował powyższe stwierdzenie na podstawie hipotezy Selinkera, przedstawiającej istnienie interjęzyka w procesie akwizycji języka obcego (Corder 1982; Selinker 1972, 104-105). Oba typy strategii łączy pewna wzajemna zależność i relacje – jest to problem trudny do rozstrzygnięcia, a po części wynikający z braku jednoznacznej definicji strategii i odwoływania się do ich różnych modeli. Różnią je funkcje: celem strategii uczenia się jest zapamiętywanie i przetwarzanie informacji na temat funkcjonowania języka, natomiast strategii komunikacyjnych – podjęcie i podtrzymanie komunikacji w przypadku braku adekwatnych środków językowych (Janowska 2011, 83).

Według wspomnianego już Larrego Selinkera – amerykańskiego językoznawcy, który pierwszy użył terminu „strategie komunikacyjne” w pracy poświęconej interjęzykowi – strategie komunikacyjne są jednym z pięciu głównych procesów poznawczych wpływających na powstanie języka pośredniego. Oznaczają wszelkie werbalne i niewerbalne próby przezwyciężenia problemów komunikacyjnych, które są powodowane deficytami językowymi uczących się. Interjęzyk jest wypadkową pięciu procesów kognitywnych: transferu językowego, transferu uczenia się, uogólniania wiedzy językowej, strategii uczenia się oraz strategii komunikacyjnych (Selinker 1972, 209-231).

Strategie komunikacyjne to najczęściej świadome działania, które podejmują uczący się języka obcego, by przekazać zamierzone treści w przypadku braku odpowiednich środków językowych, ale również takie, dzięki którym jest możliwe podtrzymanie rozmowy i łatwiejsze jej prowadzenie. To istotne narzędzia pozwalające uczącym się na bardziej skuteczną komunikację, mogą też wspomóc rozwój i automatyzację systemu językowego.

Można je definiować w dwóch kontekstach – w komunikacji między rodzimymi użytkownikami języka oraz w obliczu trudności językowych napotykanych podczas porozumiewania się w języku obcym. Niniejsza rozprawa dotyczy drugiego z wymienionych aspektów.

W ESOKJ podaje się definicję strategii bez rozróżnienia na komunikacyjne i uczenia się. Są to „określone sposoby radzenia sobie z deficytami językowymi, a także mobilizowania własnych zasobów językowych podczas porozumiewania się z rozmówcą” (ESOKJ 2003, 61).

Wyróżnia się następujące strategie komunikacyjne: produktywne i receptywne, werbalne i niewerbalne, interakcyjne i mediacyjne oraz unikania i osiągnięć. Występują one też u rodzimych użytkowników języka. Autorzy ESOKJ traktują strategie komunikacyjne jako środki wspomagające wszelkie działania uczących się, które uruchamiają ich zasoby językowe i pomagają w posługiwaniu się różnymi umiejętnościami w celu dostosowania swoich możliwości do wymogów danego zadania komunikacyjnego (ESOKJ 2003, 66). Przyjmują także za szczegółowe cele kształcenia językowego rozwój językowej kompetencji komunikacyjnej, kompetencji lingwistycznej, socjolingwistycznej, socjokulturowej oraz opanowanie podstawowych strategii komunikacyjnych.

Anna Żurek i Grażyna Molik-Kubak w artykule *Strategie komunikacyjne dzieci uczących się języka angielskiego jako obcego. Od teorii do praktyki badawczej*, piszą:

strategie komunikacyjne mają charakter dynamiczny (zmieniają się nieustannie w procesie uczenia się języka) oraz interaktywne; uczeń rozpoznaje, kiedy jego przekaz nie został odpowiednio zrozumiany, szukając sposobów porozumienia się mimo językowych ograniczeń (Learner Strategies... 1987, s. 26). Można je więc uznać za potencjalnie świadomie zaplanowany i kontrolowany system działań mający na celu osiągnięcie w stopniu maksymalnym postawionego celu w kontaktach językowych (Żurek, Molik-Kubak 2013, 506).

Badaczki wymieniają również cechy charakterystyczne strategii (tab. 1).

Tabela 1. Cechy charakterystyczne strategii komunikacyjnych

STRATEGIE KOMUNIKACYJNE
– nie odnoszą się w sposób bezpośredni do procesu uczenia się języka, – umożliwiają testowanie hipotez na temat przyswajanego języka, – oznaczają werbalne i niewerbalne mechanizmy efektywnego przekazywania informacji, – dotyczą fazy outputu, – umożliwiają pozostanie czynnym uczestnikiem konwersacji mimo językowych ograniczeń, – dają możliwość użycia w praktyce nabytej wiedzy, – uczeń stosuje wiedzę językową lub komunikacyjną w celu aktywnego uczestniczenia w konwersacji.

Źródło: Żurek, Molik-Kubak 2013, 506

Tarone definiuje strategie komunikacyjne jako działania, które stanowią „wzajemne wysiłki obu rozmówców mające na celu uzgodnienie przekazywanego znaczenia w sytuacjach, kiedy pojawiają się rozbieżności w interpretacji wyrażanych treści” (Tarone 1980, 420).

Z kolei Iwona Janowska pisze, że:

pojęcie strategii komunikacyjnych zostało stworzone dla określenia produkcji językowych w takich sytuacjach, w których istnieje rozbieżność pomiędzy możliwościami czysto językowymi uczącego się (wyrażonymi np. w terminach interjęzyka) a potrzebami komunikacyjnymi. Chodzi o rozwiązywanie problemów komunikacyjnych za pomocą dostępnych środków językowych lub innych, podczas gdy adekwatne struktury językowe, którymi dysponuje uczący się, są niewystarczające dla skutecznego porozumiewania się (Janowska 2011, 83).

W tym miejscu ponownie można odwołać się do pojęcia kompetencji strategicznej, które Janowska rozumie jako werbalne i niewerbalne strategie komunikacyjne, czyli specyficzne zabiegi, działania danego użytkownika języka, pozwalające na uniknięcie załamania komunikacji (Janowska 2011, 83). Według Canale'a i Swain kompetencja strategiczna powinna być nauczana od samego początku, ponieważ właśnie ona pozwala zniwelować braki w kompetencji lingwistycznej, dyskursywnej czy socjolingwistycznej.

Mirosław Pawlak dokonuje syntezy i przyjmuje, że:

strategie komunikacyjne, czyli działania podejmowane przez osoby uczące się języka obcego w celu wyrażenia zamierzonych treści, a co za tym idzie, osiągnięcia zakładanego celu komunikacyjnego (Faucette, 2001; Nakatani, 2010; Pawlak, 2014). Działania te uważane są za świadome, co nie wyklucza możliwości ich automatyzacji w jakimś zakresie, a ich zasadniczym celem jest przezwyciężenie problemów występujących w komunikacji (patrz Dörnyei, Scott, 1997; Nakatani, Goh, 2007) (Pawlak 2021).

Anna Żurek w książce *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych* pisze:

Stanowią one przejaw kompetencji strategicznej różnych grup użytkowników języka, najczęściej w sytuacji niepełnej kompetencji językowej. Pojawiają się między innymi u osób uczących się języka drugiego/obcego, osób dwu lub wielojęzycznych oraz dzieci monolingwalnych. Nie tylko pomagają w wyrównywaniu deficytów językowych osoby mówiącej, lecz także usprawniają proces porozumiewania się dzięki rozwiązywaniu napotkanych problemów komunikacyjnych. (...) [Strategie komunikacyjne to] działania werbalne podejmowane z zamiarem pokonania napotkanych trudności językowych, które są spowodowane deficytami leksykalnymi użytkowników polszczyzny odziedziczonej (Żurek 2018, 13-14, 15).

Biorąc pod uwagę zorientowanie na problem w procesie opanowywania języka obcego, a także udział świadomości w procesie planowania wypowiedzi przez uczącego się, strategie komunikacyjne definiuje się jako potencjalnie świadome plany rozwiązania tego, co dana jednostka uznaje za trudność w osiągnięciu zamierzonego celu komunikacyjnego w trakcie porozumiewania się w obcym dla siebie języku (Faerch, Kasper 1983, 36). Jest to definicja skonstruowana z punktu widzenia badaczy ukierunkowanych psycholingwistycznie, którzy ujmują strategie komunikacyjne jako wewnętrzne i indywidualne plany pojęciowe, a także starają się wyjaśnić ich użycie za pomocą modeli wytwarzania mowy.

Jeżeli natomiast założy się, że język używany przez uczestników konwersacji jest jak żywy organizm podlegający ciągłym zmianom, wówczas strategie komunikacyjne stanowią

wzajemną próbę negocjowania znaczeń przez obu rozmówców w sytuacji, gdy nie dzielą oni wspólnej wiedzy o języku (Tarone 1980, 420). Istotne jest też, że nadrzędnym celem strategii komunikacyjnych jest wyjaśnianie zamierzonego znaczenia, a nie korygowanie wypowiedzi pod względem poprawności językowej (Tarone 1980, 424). W ten sposób są one postrzegane przez badaczy ukierunkowanych socjolingwistycznie.

Kiedy mówi się o strategiach komunikacyjnych jako o mechanizmach regulujących proces porozumiewania się i kompensowania wszelkich braków językowych, nawiązuje się do jednej z nielicznych prób adaptacji teorii strategii komunikacyjnych na gruncie badań języka odziedziczonego (Jimenez Jimenez 2007 za: Żurek 2018, 82).

3.2. Podejścia badaczy do strategii komunikacyjnych

Przegląd prac poświęconych strategiom komunikacyjnym pozwala wyodrębnić kilka głównych podejść badawczych: psycholingwistyczne, inaczej kognitywne (m.in. Bialystok 1990), socjolingwistyczne, inaczej interakcyjne (Varadi 1973; Tarone 1977; 2005), pragmatyczno-dyskursywne (np. Clennell 1995) czy pedagogiczne (Faucette 2001). Mówi się także o podejściu funkcjonalnym, które definiuje strategie komunikacyjne jako mechanizmy regulujące komunikację interpersonalną. Przedmiotem zainteresowania zwolenników podejścia psycholingwistycznego są tylko działania kompensacyjne uczących się, które zmierzają do realizacji niewerbalnego planu wypowiedzi. Koncentrują się oni na procesach kognitywnych, które leżą u podstaw użycia strategii. W podejściu pragmatyczno-dyskursywnym duże znaczenie ma negocjowanie znaczeń przez rozmówców w określonym kontekście sytuacyjnym, natomiast w podejściu pedagogicznym określa się techniki nauczania strategii komunikacyjnych i ich efektywność w nauczaniu i uczeniu się języka obcego. Ze względu na fakt, że stale próbuje się zintegrować ze sobą podejście interakcyjne i psycholingwistyczne, postanowiono zaprezentować je w sposób szczegółowy.

Podejście interakcyjne zapoczątkowało zainteresowanie strategiami komunikacyjnymi. Kładzie się tu nacisk na interakcje pomiędzy uczącymi się i ich rozmówcami, a szczególnie na negocjowanie przez nich znaczeń. W tej perspektywie strategie komunikacyjne służą rozwiązywaniu problemów, ale i podnoszą efektywność komunikacji – pełnią funkcję pragmatyczną, czyli nie tylko uzupełniają braki w wiedzy językowej, ale obejmują też próby autokorekty, zabiegi mające na celu zyskanie na czasie oraz negocjację znaczeń (podczas gdy wypowiadający się nie rozumieją czegoś po części lub w ogóle). Wiele uwagi poświęca się odpowiedniej kategoryzacji działań strategicznych zaobserwowanych w produkcji językowej uczących się. W kontekście badań empirycznych warto zaznaczyć, że interakcyoniści

wykorzystują istniejące przedmioty, obecny jest rozmówca, uczestnikami są przedstawiciele różnych narodowości, a punktem odniesienia jest język docelowy. Interakcyoniści uznają potrzebę treningu strategii komunikacyjnych. Zwolennikami tego podejścia są m.in. Tarone (1980) oraz Dorneyi i Scott (1997).

W podejściu psycholingwistycznym próbuje się wyjaśnić stosowanie strategii komunikacyjnych na gruncie modeli produkcji mowy (Lavelt 1989, de Bot 1992, Kormos 2006). Strategie rozumiane jako procesy kognitywne są ściśle związane z użyciem języka docelowego w produkcji i recepcji mowy. Przedmiot zainteresowania stanowią tylko działania kompensacyjne uczących się, które zmierzają do realizacji niewerbalnego planu wypowiedzi. Badacze koncentrują się na procesach kognitywnych, które leżą u podstaw użycia strategii. W kontekście badań empirycznych psycholingwiści wymagają opisu abstrakcyjnych kształtów, rozmówca najczęściej nie jest obecny, badani są tej samej narodowości, a porównania są dokonywane z ich wypowiedziami w języku ojczystym. W tej perspektywie zakłada się transfer strategii komunikacyjnych z języka ojczystego, dlatego nie ma uzasadnienia dla ich treningu. Badacze twierdzą: „Musimy uczyć języka, a nie strategii” (Bialystok 1990, 147), „Nauczajmy języka, a strategie same o siebie zadbają” (Kellerman 1991, 158). Zwolennikami takiego podejścia są m.in. Fearch i Kasper (1983a), Kellerman (1991), Bialystok (1990), Poulisse (1993, 1997).

Prowadzenie badań w oparciu o to podejście wiąże się ze znacznym ograniczeniem analizowanych typów strategii, skupieniem się na procesach zachodzących w umyśle uczących się, a nie na ich zewnętrznych przejawach w obserwowanej produkcji językowej, dokonywaniem porównań z podobnymi sytuacjami w języku ojczystym, a także wykonywaniem zadań samodzielnie, bez obecności rozmówcy (Yule, Tarone 1997).

Podobieństwa i trudności wynikające z syntezy badań empirycznych nad strategiami komunikacyjnymi są podstawą do szukania sposobu integracji obu perspektyw. Mirosław Pawlak w artykule *Rola strategii komunikacyjnych w procesie uczenia się, nauczania i używania języka obcego: Badania empiryczne a praktyka* przedstawia założenia, na których powinien opierać się taki kompromis:

- 1) należy ograniczyć rozważania nad strategiami komunikacyjnymi do własnej produkcji językowej rozmówcy – to znaczy pominąć analizy procesów związanych z negocjowaniem znaczeń czy zyskiwaniem na czasie (dzięki temu można lepiej sprecyzować istotę działań strategicznych, a mechanizmy tego typu uczynić przedmiotem odrębnych badań);
- 2) należy uwzględnić zarówno strategie kompensacyjne, jak i strategie uniku, strategie niewerbalne, a także działania obejmujące rozmówców;

- 3) należy położyć nacisk na realizację działań strategicznych zarówno przy wykorzystaniu języka docelowego, jak i języka ojczystego – Pawlak wspomina, że jest to o tyle ważne, że prośba o pomoc czy też dodatkowe wyjaśnienie może być realizowana w obu tych językach, co ma daleko idące konsekwencje dla możliwości lepszego opanowania i automatyzacji tego pierwszego;
- 4) należy przyjąć, że trening strategii komunikacyjnych jest potrzebny, a wręcz niezbędny ze względu na założenie, że celem nauczyciela języka obcego jest zoptymalizowanie procesu dydaktycznego oraz umożliwienie uczącym się realizowania zamierzonych celów komunikacyjnych;
- 5) podczas rozważań nad strategiami komunikacyjnymi warto uwzględnić inne perspektywy badawcze, które wykraczają poza podejście interakcyjne i psycholingwistyczne – może to pokazać mechanizmy podejmowania tego typu działań i ich funkcjonowania w innym świetle; szczególne znaczenie mają teoria socjokulturowa¹³ oraz analiza dyskursu (Pawlak 2011).

Warto zwrócić także uwagę na ujęcie interakcji w ESOKJ. Autorzy tego dokumentu twierdzą, że:

interakcja polega na wspólnym tworzeniu znaczeń za pomocą ustalenia pewnego sposobu myślenia, określenia wspólnych założeń, określenia środowisk, z których pochodzą rozmówcy, zbliżania się do siebie lub utrzymywania dogodnego dystansu (ESOKJ 2003, 81).

Podczas interakcji użytkownik języka jest na zmianę rozmawiającym i słuchaczem lub piszącym i odpowiadającym. W związku z tym musi stosować liczne strategie, które dotyczą tylko interakcji, związane z zarządzaniem tym procesem czy też koordynowaniem wspólnego działania w rozmowie. W dokumencie wymieniono przykłady działań związanych z interakcją ustną i pisemną.

Interakcja ustna:

- transakcje,
- nieformalne rozmowy,

¹³ Lew Wygotski, rosyjski psycholog, twierdził, że dzieci rozwijają swoją naukę poprzez interakcje społeczne - uczenie się i zdobywanie wiedzy wynika z interakcji społecznych. Według teorii socjokulturowej Wygotskiego rola dorosłych lub bardziej zaawansowanych partnerów polega na wspieraniu, ukierunkowywaniu i organizowaniu uczenia się dziecka zanim będzie ono w stanie opanować dane aspekty. Badacze opierali swoje działania na metaforze rusztowania, która oznaczała zapewnienie tymczasowego wsparcia osób towarzyszących w realizacji zadania do momentu, w którym uczący się (dziecko) nie będzie w stanie wykonać go bez pomocy z zewnątrz. Wykorzystywano też powolne i udratyzowane prezentacje pokazujące, że wykonanie danego zadania jest możliwe. Pozwalano dzieciom odkrywać, jak rozwiązać/wykonać zadanie samodzielnie (van der Veer, Valsiner 1994; Yasnitsky, van der Veer, Aguilar, Garcia 2016).

- formalne dyskusje,
- debaty,
- wywiady,
- negocjacje,
- wspólne planowanie,
- rozmowy prowadzone w konkretnym celu.

Interakcja pisemna:

- przekazywanie i wymiana notatek, wiadomości itp.,
- prowadzenie korespondencji,
- negocjowanie tekstów umów, kontraktów, komunikatów itp.,
- uczestnictwo w konferencjach komputerowych on-line lub off-line (ESOKJ 2003, 82).

Zaproponowano także zestaw strategii interakcyjnych:

1) planowanie:

- wybór schematu ukazującego strukturę interakcji (wybór prakseogramu),
- określenie luki informacyjnej / stopnia rozbieżności poglądów (warunków powodzenia interakcji),
- ocena założeń,
- planowanie posunięć.

2) wykonanie:

- zabieranie głosu,
- współpraca interpersonalna,
- współpraca ideowa,
- radzenie sobie z niespodziewanym przebiegiem interakcji,
- prośba o pomoc.

3) ocena:

- monitorowanie wyboru schematu działania w interakcji (prakseogramu),
- monitorowanie efektu (skuteczności).

4) korekta:

- prośba o wyjaśnienie,
- udzielanie wyjaśnień,
- naprawa komunikacji (ESOKJ 2003, 81).

Anna Żurek w publikacji *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych* przedstawiła konkretne nurty badań nad strategiami komunikacyjnymi. Zaprezentowano je w poniższej tabeli.

Tabela 2. Zestawienie wybranych podejść w definiowaniu i klasyfikowaniu strategii komunikacyjnych

Ujęcie strategii komunikacyjnych			
	psycholingwistyczne	interakcyjne	funkcjonalne
definicja strategii komunikacyjnych	potencjalnie świadome plany rozwiązania tego, co dana jednostka uznaje za trudność w osiągnięciu zamierzonego celu komunikacyjnego	wzajemna próba negocjowania przekazywanych znaczeń przez obu rozmówców w sytuacji, gdy nie dzielą oni wspólnej wiedzy o języku	mechanizmy kompensujące wszelkie braki językowe i regulujące proces porozumiewania się
zakres występowania	głównie faza planowania językowego	faza wykonania językowego	faza planowania językowego i wykonania językowego
funkcje	rozwiązywanie problemów w sytuacji deficytów językowych	pokonywanie trudności podczas przekazywania informacji negocjowanie znaczeń podnoszenie efektywności komunikacji	kompensowanie braków językowych regulowanie procesu porozumiewania się
podstawy teoretyczne	model produkcji mowy	model interakcji społecznej	konstruktywistyczny model uczenia się języka
cel	opis procesów kognitywnych	opis produkcji językowej	opis mechanizmów regulujących porozumiewanie się (na poziomie

			indywidualnym, interpersonalnym i kulturowym)
wyodrębnione kategorie	strategie osiągnięć strategie redukcji lub strategie konceptualne strategie językowe	strategie kompensacyjne strategie uniku strategie interakcyjne strategie pozwalające zyskać na czasie	strategie samoregulujące strategie regulowane przez innych strategie regulowane przez interjęzyk

Źródło: Żurek 2018, 85-86.

3.2.1. Klasyfikacje strategii komunikacyjnych na gruncie zagranicznym

Według źródeł pierwszą, przedstawioną klasyfikacją strategii komunikacyjnych była klasyfikacja E. Tarone (1977). Miała ona charakter interakcyjny, obejmowała zachowania werbalne i niewerbalne. Zawierały się w niej:

- 1) unik (unikanie tematu, zaniechanie przekazu w przypadku braku środków językowych),
- 2) peryfraz (omówienie, przybliżenie, tworzenie słów),
- 3) transfer (dosłowne tłumaczenie, przełączenie kodu),
- 4) prośba o pomoc (skierowana np. do nauczyciela lub innego, bardziej zaawansowanego ucznia w języku docelowym lub ojczystym),
- 5) mimika i gesty (ilustrujące zamierzone znaczenie, np. wskazanie czegoś).

Drugą klasyfikację, tym razem o charakterze psycholingwistycznym, przedstawiła N. Poulish (1990). Podobnie jak w podejściu interakcyjnym również tutaj strategie obejmują działania o charakterze kompensacyjnym. Wyróżnia się:

- 1) strategie konceptualne:
 - a) analityczne (omówienie, opis, peryfraz),
 - b) holistyczne (użycie terminu o węższym lub szerszym zakresie znaczeniowym),
- 2) strategie językowe:
 - a) transfer z innego języka (zapożyczenie, dosłowne tłumaczenie itp.),
 - b) kreatywność morfologiczna (stworzenie nowego słowa) (Poulish 1990).

W kolejnych latach podejście interakcyjne było stale modyfikowane, głównie w kontekście samego celu i zakresu stosowania strategii komunikacyjnych. Trzecią,

zmodyfikowaną i poszerzoną o działania zyskiwania na czasie klasyfikację – o charakterze interakcyjnym – przedstawił Dorneyi (1995). Zasadniczo pokrywa się ona z tą zaprezentowaną przez Tarone, ale Dorneyi wyróżnia dodatkowo strategie przewidujące czas na zaplanowanie wypowiedzi lub przypomnienie sobie środków językowych (np. wypełniacze). Wszystkie strategie komunikacyjne klasyfikuje się następująco:

- 1) strategie uniku:
 - a) zaniechanie przekazu,
 - b) unikanie tematu,
- 2) strategie kompensacyjne:
 - a) omówienie (np. opis przedmiotu),
 - b) przybliżenie (np. użycie słowa o podobnym znaczeniu),
 - c) użycie słów wielofunkcyjnych (tj. takich, które mogą zastąpić konkretne słowa),
 - d) tworzenie nieistniejących słów,
 - e) użycie opanowanych częściowo wyrażeń,
 - f) użycie sygnałów niewerbalnych (np. mimika, gesty),
 - g) dosłowne tłumaczenie,
 - h) dostosowanie wymowy lub morfologii słowa do zasad języka obcego,
 - i) przełączanie kodów,
 - j) prośba o pomoc (tj. zwrócenie się bezpośrednio do rozmówcy),
 - k) strategie pozwalające zyskać na czasie (np. wypełniacze, powtórzenia) (Dorneyi 1995).

Czwartą, najszerszą, jest klasyfikacja Z. Dörnyeia i M. L. Scott (1997), w której wyróżniono trzy grupy. W głównej mierze nacisk jest położony na interakcje między uczącymi się i ich rozmówcami, a w szczególności na negocjowanie przez nich znaczeń. Strategie oprócz tego, że służą rozwiązywaniu problemów, pełnią tutaj także funkcję pragmatyczną, dzięki czemu podnoszą efektywność komunikacji: „Dörnyei i Scott (1997) łączą strategie komunikacyjne z trzema kategoriami problemów, z którymi muszą się zmierzyć uczący się, tj. trudności z wyrażeniem zamierzonych treści, zrozumieniem innych osób oraz brakiem czasu na zaplanowanie i odpowiednie sformułowanie wypowiedzi” (Pawlak 2021). Wyróżnia się:

- 1) strategie bezpośrednie – umożliwiają przekazanie informacji (np. omówienie),
- 2) strategie interakcyjne – polegają na negocjowaniu znaczeń wyrażanych przez rozmówcę (np. prośba o wyjaśnienie),
- 3) strategie pośrednie – pozwalają zyskać na czasie przez stosowanie powtórzeń czy wtrąceń (Dörnyei, Scott 1997 za: Pawlak 2021)

W tym samym roku G. Yule i E. Tarone (1997) wprowadzili klasyfikację, która jest przykładem próby integracji podejścia interakcyjnego i psycholingwistycznego. Proponują podział strategii komunikacyjnych na trzy kategorie:

- 1) strategie kompensacyjne:
 - a) strategie o charakterze konceptualnym:
 - analityczne,
 - holistyczne;
 - b) strategie funkcjonujące w oparciu o:
 - kod językowy,
 - transfer,
 - kreatywność morfologiczną;
- 2) strategie uniku – pozwalają ograniczyć groźbę występowania trudności w komunikacji (pomijanie form językowych, unikanie tematów);
- 3) strategie interakcyjne – umożliwiają uzyskanie pomocy innych, często bardziej zaawansowanych osób, niezależnie od języka, którego używa się w tym celu (Yule, Tarone 1997).

Nie jest to z pewnością jedyna możliwość integracji perspektyw w badaniach nad strategiami. Pawlak twierdzi, że ponadto:

możliwe jest również ograniczenie się do analizy jedynie pewnych aspektów takich działań bądź też przyjrzenie się ich funkcjonowaniu w bardziej precyzyjny sposób, na przykład przez uwzględnienie zarówno produkcji, jak i recepcji, czy może analizę ich użycia w odniesieniu do różnych rodzajów zadań komunikacyjnych. Nie jest też wykluczone badanie strategii komunikacyjnych jako elementu pewnej większej całości, tj. odwoływania się do działań strategicznych w celu usprawnienia nauki sprawności mówienia i zoptymalizowania jej faktycznego wykorzystywania. Spektrum istniejących możliwości jest szerokie (Pawlak 2021, 106).

A.F. Jimenez Jimenez w 2004 roku przedstawił klasyfikację strategii w ujęciu funkcjonalnym, uwzględniając wykładniki niepełności wypowiedzi, które zalicza do strategii komunikacyjnych. Zanalizował strategie w perspektywie teorii społeczno-kulturowej Lwa Wygotskiego. „W tym ujęciu atrycja językowa oznacza utratę jednego z poziomów samoregulujących języka pierwszego, obcego lub odziedziczonego w konkretnej czynności komunikacyjnej i chwilowy powrót do uprzedniego etapu regulacji przez innych lub język pośredni uczących się” (Jimenez Jimenez 2004, 69 za: Żurek 2018, 84). Nabywanie i uczenie się języka w kategoriach procesu samoregulującego (którego istotą jest rozwiązywanie sytuacji problemowych) jest częścią podejścia konstruktywistycznego, z którego wypływa omawiana klasyfikacja.

Tabela 3. Klasyfikacja strategii komunikacyjnych w ujęciu funkcjonalnym

Strategie samoregulacyjne	Strategie regulowane przez innych	Strategie regulowane przez interjęzyk
pauzy wypełnione pauzy niewypełnione przeciąganie brzemienia głosek wolniejsze tempo mówienia wypełniacze autopowtórzenia autokorekty przypominanie sobie zapomnianych struktur przeformułowanie własnej wypowiedzi metakomentarze mówienie do siebie	prośba o powtórzenie prośba o wyjaśnienie prośba o potwierdzenie kontrola zrozumienia wyrażanie nieporozumienia	omówienia słowa o podobnym znaczeniu słowa wielofunkcyjne neologizowanie dosłowne tłumaczenie przełączanie kodów mieszanie kodów onomatopeje zaniechanie przekazu

Źródło: Jimenez Jimenez 2004.

Elaine Tarone, kontynuując rozważania dotyczące strategii komunikacyjnych w późniejszych latach (2005), podkreśla konieczność rozpatrywania ich w kontekście teorii współpracy. Polega ona na tworzeniu „wspólnego gruntu” między rozmówcami. Jej zdaniem strategie komunikacyjne są przejawem woli i twórczości uczącego się. Ponadto nie zgadza się z psycholingwistami, którzy są przeciwni nauczaniu strategii komunikacyjnych, gdyż uważają procesy poznawcze leżące u podstaw przyswajania języka rodzimego oraz języka drugiego/kolejnego za takie same w obu przypadkach. Tarone jest zwolenniczką świadomego uczenia cudzoziemców strategii komunikacyjnych, ponieważ według niej procesy akwizycji języka różnią się od siebie.

Publikacje na temat strategii komunikacyjnych z pierwszej dekady XXI wieku mają głównie charakter empiryczny i w przeważającej części są ukierunkowane dydaktycznie. Autorzy wykorzystują opracowane wcześniej typologie w celu zbadania wpływu różnorodnych czynników na użycie strategii komunikacyjnych przez uczących się języków obcych (Nakatani 2010, Goh 2007). Dodatkowo opracowuje się narzędzia do badania strategii komunikacyjnych uczących się (Nakatani 2006), a także podejmuje się dyskusję nad celowością i efektywnością nauczania strategii komunikacyjnych w warunkach formalnych (Faucette 2001).

3.2.2. Klasyfikacje strategii komunikacyjnych na gruncie polskim

W polskich pracach językoznawczych strategia jest definiowana jako sposób osiągania celów komunikacyjnych (Wojtak 2001, 140), reguły i konwencje rządzące działaniami językowymi w określonej sytuacji komunikacyjnej (Gajda 2004, 145), środek do osiągnięcia określonego celu (Żydek-Bednarczuk 2005, 232) czy przemyślany plan działania językowego i pozajęzykowego (Małyska 2012, 51). Poświęca się sporo uwagi badaniom werbalnych zachowań strategicznych, a w związku z nimi wyróżnia się m.in. strategie językowe, konwersacyjne, pragmatyczne, tekstowe, argumentacyjne, dyskursywne, interakcyjne, społeczne kulturowe, grzecznościowe, czy – będące tematem niniejszej dysertacji – strategie komunikacyjne. Badacze odnoszą się do lingwistyki tekstu, analizy dyskursu, teorii aktów mowy, analizy konwersacji, pragmatyki językowej czy retoryki, jednocześnie przyjmując różne perspektywy w opisie i analizie wymienionych zachowań językowych. Większość opracowań poruszających problematykę strategii komunikacyjnych odnosi się do dyskursu politycznego, a konkretnie do kulturowych i społecznych uwarunkowań dyskursu (Duszak 1998), współczesnego języka komunikacji politycznej (Małyska 2012; Hess 2013), analizy konwersacji na płaszczyźnie gramatyki interakcyjnej (Adwiejew 1991, 2005), sztuki argumentowania (Lewiński 2010). Są traktowane jako narzędzie kształtowania postaw, poglądów i działań innych osób.

Warto zaznaczyć, że prowadzone w Polsce analizy strategii komunikacyjnych uczących się języków obcych nie obejmują zwykle języka polskiego. Wyjątek stanowią badania A. Żurek i G. Molik-Kubak (2013), a także ogólnie poruszona przez Grażynę Zarzycką problematyka strategii komunikacyjnych w pracy dotyczącej dialogu międzykulturowego przy okazji analizowania spontanicznych zachowań społeczno-językowych studentów arabskich biorących udział w lektoratach języka polskiego (Zarzycka 2000).

Na gruncie polskim – w efekcie badań empirycznych przeprowadzonych wśród dzieci azjatyckich - A. Żurek i G. Molik-Kubak zaproponowały model, w którym podzielono strategie komunikacyjne na trzy grupy: strategie upraszczania, unikania i osiągnięć. Ich podział przedstawia się następująco:

- 1) strategie upraszczania:
 - fonologiczne,
 - morfonologiczne,
 - syntaktyczne,
 - leksykalno-semantyczne,

- pragmatyczne;

2) strategię unikania:

- porzucenie tematu,

- unikanie tematu,

- unik leksykalno-semantyczny;

3) strategię osiągnięć:

- peryfrazowanie,

- uogólnienie,

- skonwencjonalizowane formuły językowe,

- prośba o pomoc,

- przełączanie kodu,

- komunikacja niewerbalna (Żurek, Molik-Kubak 2013, 510-512).

Część strategii używanych przez dzieci miała charakter rozwojowy, związany z ontogenezą mowy i myślenia, część zaś była wynikiem rozwijającego się u nich interjęzyka.

3.2.3. Propozycja własnej klasyfikacji strategii komunikacyjnych

Współpraca z obcokrajowcami może okazać się kluczowa w momencie, gdy chce się nauczyć ich radzenia sobie z deficytami leksykalnymi, które ujawniają się w istotnych dla nich sytuacjach. W części badawczej opisano kolejne etapy przeprowadzania badań, jednak w tym miejscu warto zaznaczyć, że przed zajęciami (i po nich), podczas których uczący się zaznajamiali się ze strategiami komunikacyjnymi, zaobserwowano różne sposoby tłumaczenia przez nich słów. Do identyfikacji strategii planowano początkowo wykorzystać klasyfikację A. Żurek i G. Molik-Kubak, jednak podczas treningu strategii komunikacyjnych zaobserwowano, że wspomniana taksonomia ma głównie wymiar naukowy, trudno ją zastosować w trakcie treningu. Podjęto zatem próbę stworzenia klasyfikacji, która byłaby odpowiednia do przeprowadzenia treningu strategii komunikacyjnych dla uczących się języka polskiego jako obcego.

Docelowo trening strategii komunikacyjnych miał obejmować:

1) synonimy,

2) antonimy,

3) peryfrazy,

4) hiperonimy,

5) hiponimy,

6) przykłady,

7) porównania.

Aby ułatwić uczącym się zrozumienie istoty poszczególnych strategii, wprowadzono ich uproszczone definicje. Podczas definiowania zastosowano poniższe kryteria:

- 1) definicja musi realizować założenia terminu językoznawczego,
- 2) definicja musi być zrozumiała dla obcokrajowca,
- 3) definicja musi pomóc w zastosowaniu danej strategii komunikacyjnej.

Podczas budowania definicji wykorzystano rozmaite słowniki i leksykony językoznawcze, m.in.:

- *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, M. Kucała, Wrocław 1999.
- *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 2003.
- *Szkolny słownik terminów gramatycznych*, red. Janowska A., Niewiara A., Katowice 2001.
- *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, red. A. Skudrzykowa, K. Urban, Kraków-Warszawa 2000.
- *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, red. A. Szulc, Warszawa 1984.

W efekcie zaproponowano cudzoziemcom następujące definicje strategii komunikacyjnych w klasyfikacji stosowanej podczas ich treningu:

- Synonim – wyraz o tym samym lub podobnym znaczeniu, np. *rozmowa – pogawędka*.
- Antonim – wyraz o znaczeniu przeciwnym, np. *mały – duży*.
- Peryfraz – wyrażenie czegoś innymi słowami, np. *schodzić – iść schodami w dół* ; definicja; opis.
- Hiperonim – wyraz, który ma szersze znaczenie, np. *kwiat (tulipan, róża)*.
- Hiponim – wyraz, który ma węższe znaczenie, np. *tulipan, róża (kwiat)*.
- Porównanie – zestawienie ze sobą dwóch zjawisk na zasadzie podobieństwa za pomocą łączników: jak, jakby, jakoby, niby, niczym, niż, podobnie, na kształt; np. *jasne jak słońce*.
- Przykład – zdanie, które jest ilustracją danego słowa, umieszcza je w kontekście; np. *chmura – Widzę chmurę na niebie, kiedy pada deszcz*.

3.3. Strategie komunikacyjne w nauczaniu języków

W warunkach naturalnych tzw. komunikacja przeżycia nastawiona jest na osiągnięcie celu

komunikacyjnego wszelkimi środkami. Aby uzyskać potrzebne informacje czy załatwić niezbędne formalności, w przypadku niewystarczających umiejętności językowych trzeba rozwijać cały szereg strategii, które pomogą w osiągnięciu celu (Morytz 2017, 196).

Wyłączając cytowane wcześniej publikacje, wiele przeprowadzonych dotychczas projektów badawczych nie eksponowało żadnej perspektywy dotyczącej strategii komunikacyjnej – interakcyjnej czy psycholingwistycznej, a czasem bardzo umiejętnie je łączyło. W omawianych projektach skupiono się na punktach wspólnych przeprowadzonych prób badawczych, a także uwzględniono kryterium chronologiczne.

Interesujący projekt przeprowadził M. Pawlak (2018). Dokonał on analizy szerzej rozumianych strategii związanych z mówieniem w języku obcym (pozwalających na lepsze opanowanie sprawności, a także na lepszą komunikację). Przyjął perspektywę mikro, ponieważ dane zebrał po wykonaniu przez uczestników, 20 studentów filologii angielskiej, dwóch zadań komunikacyjnych (tj. dyskusji oraz odnajdywaniu różnic). Wykorzystał krótkie kwestionariusze, które zawierały pytania otwarte i były wypełniane zaraz po zakończeniu każdej aktywności. Analiza odpowiedzi umożliwiła identyfikację stosowanych strategii, ocenę ich skuteczności, jak również zrozumienie wpływu parametrów danego zadania na ich wykorzystanie.

Za ciekawe można uznać badanie przeprowadzone przez Burcha (2014), który wykorzystał założenia analizy konwersacyjnej¹⁴. Poddane jej dane zebrano podczas trzydziestominutowej rozmowy między osobą uczącą się japońskiego od trzech lat a rodzimym użytkownikiem tego języka. Dzięki przyjętej perspektywie można było spojrzeć w inny sposób na procesy planowania i kompensacji, funkcje realizowane przez tego typu działania i możliwość ich kategoryzacji. Za istotne można uznać spostrzeżenie, że decyzje o użyciu technik kompensacyjnych są podejmowane w czasie rzeczywistym, istotną rolę odgrywa podejście rozmówcy, a mówiący stosuje rozległy repertuar działań o charakterze werbalnym i niewerbalnym – „wszystko to sprawia, że stosowanie istniejących klasyfikacji strategii ma spore ograniczenia i nie pozwala uchwycić całościowego obrazu działań podejmowanych w celu przezwyciężenia trudności, pojawiających się w komunikacji” (Pawlak 2021, 110).

¹⁴ Analiza konwersacyjna jest jedną z metod badań społecznych. Polega na bardzo szczegółowej analizie wcześniej nagranych rozmów, a następnie ich przetranskrybowanych za pomocą pewnych znaków standaryzujących zapisów. Tak przygotowany materiał służyć może do badań porównawczych (Rancew-Sikora 2007, 7).

Najważniejszym obszarem badawczym w kontekście strategii komunikacyjnych są badania dotyczące ich treningu:

Najważniejszym obszarem badawczym z punktu widzenia praktyki nauczania języków obcych są projekty, które weryfikowałyby skuteczność treningu strategii komunikacyjnych, tak w odniesieniu do sposobu ich użycia, jak i stopnia opanowania języka, ale niestety nie ma ich zbyt wiele. Na podkreślenie zasługuje fakt, że wyniki większości tego typu badań wskazują na pozytywny efekt interwencji dydaktycznej, choć trzeba sobie zdawać sprawę, że zastosowany trening miał bardzo różny zakres, koncentrował się na różnych strategiach i różnił się długością, a dane były pozyskiwane za pomocą odmiennych narzędzi. W związku z tym prezentowane rezultaty interwencji trudno jest nawet porównywać. Warto także podkreślić, że efekty treningu są zazwyczaj weryfikowane przez analizę nagrań wypowiedzi uczących się w różnego rodzaju zadaniach, a punktem odniesienia jest przyjęta przez badaczy klasyfikacja strategii (Pawlak 2021, 109).

Tego typu obserwacji dokonali:

- 1) Rabab'ah (2016) – badanie za pomocą standaryzowanego testu oraz nagrań wypowiedzi uczestników. Analiza danych i wyników potwierdziła związek między stosowaniem strategii a opanowaniem sprawności mówienia. Prowadził on interwencję przez czternaście tygodni i skupił się na bogatym spektrum działań strategicznych.
- 2) Benson (2013) – wykazał skuteczność treningu strategii komunikacyjnych, który jednak nie miał przełożenia na rzeczywiste umiejętności interakcyjne. Skupił się na strategiach prośby o wyjaśnienie i potwierdzenie oraz strategiach pozwalających na kontynuowanie rozmowy.
- 3) Teng (2012) – badania trwały piętnaście tygodni i obejmowały wiele działań strategicznych, otrzymał podobne wyniki co Pawlak (2005).
- 4) Pawlak (2005) – wykazał skuteczność treningu strategii, który odbył się w trakcie czterech lekcji języka angielskiego w szkole średniej; skupiał się na strategiach omówienia i prośby o pomoc formułowanej w języku docelowym (Pawlak 2005).

W koncepcji dydaktycznej autorów ESOKJ trening strategiczny jest niezwykle istotny:

Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategie najbardziej odpowiednie dla wykonania danego zadania (ESOKJ 2003, 20).

W drugiej dekadzie XXI wieku kontynuowane były badania empiryczne mające na celu identyfikację strategii komunikacyjnych. Badacze skupiali się na używaniu strategii na różnych poziomach edukacyjnych, w różnych środowiskach, w zróżnicowanych kontekstach: w

zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym w szkole podstawowej (Martínez-Adrián, Gallardo-del-Puerto, Basterrechea 2017), w środowiskach wirtualnych, opartych na odmiennych modalnościach (Shih 2014), z punktu widzenia języka angielskiego jako międzynarodowego – przegląd materiałów edukacyjnych (Vettorel 2018). Przeprowadzono także badanie w kontekście zależności strategii komunikacyjnych od zadania wykonywanego przez uczącego się. Tu warto wspomnieć o badaniu Rosas (2016), która skupiła się na spontanicznej rozmowie i aktywności wymagającej wymiany informacji, a interakcje odbywały się w parach między uczącymi się języka hiszpańskiego i rodzimymi jego użytkownikami. Hung i Higgins (2016) badali także różnice w użyciu strategii w zależności od wykonywanego zadania – poddali analizie stosowanie strategii w dwóch rodzajach komunikacji synchronicznej, tych opartych o tekst i tych wykorzystujących dźwięk i obraz, znajdując statystycznie istotne różnice w tym zakresie. Podobny charakter miało badanie Pawlaka i Chojnackiej-Gärtner (2015), w którym porównali stosowanie strategii komunikacyjnych przez studentów filologii angielskiej i filologii germańskiej podczas wykonywania dwóch typów zadań, tj. dyskusji i odnajdywania różnic między obrazkami (Pawlak 2021, 108). W tym aspekcie strategie badali także Poullisse i Schills (1989), o których będzie mowa w dalszej części pracy.

Wśród badań akcentujących nieco bardziej nowatorskie podejście do analizy strategii komunikacyjnych można wymienić przeprowadzone przez Pawlaka (2009), który przyjął za punkt odniesienia klasyfikację Yule’a i i Tarone. Tym samym pokazał możliwość integracji podejścia interakcyjnego i psycholingwistycznego w praktyce. Podczas tej próby badawczej zostały przeanalizowane zapisy 136 nagrań różnego rodzaju zadań komunikacyjnych wykonywanych w parach i małych grupach przez uczniów w polskiej szkole średniej. Dokonano analizy ilościowej, która polegała na przypisaniu zaobserwowanych działań strategicznych do poszczególnych kategorii, a także analizy jakościowej opierającej się na założeniach teorii socjokulturowej (por. Lantolf, Poehner, Swain 2018). Stwierdzono, że trudności komunikacyjne były najczęściej rozwiązywane za pomocą różnych rodzajów transferu językowego, zaś strategii konceptualnych było niewiele i charakteryzowały się niską jakością.

Istotne i nierzadko problematyczne w badaniach nad strategiami komunikacyjnymi są czynniki moderujące ich użycie: i te związane z różnicami indywidualnymi między uczącymi się, i te dotyczące kontekstów, w których język obcy jest używany. Pawlak pisze, że kluczowe znaczenie dla określenia przydatności używania, a także nauczania działań strategicznych ma związek między poziomem opanowania języka docelowego (będący zmienną o charakterze indywidualnym) a stosowaniem strategii (Pawlak 2009, 2021). Niektóre z badań wykazały

istnienie takiej zależności, jednak wyniki kolejnych poddały je w wątpliwość (Hsieh 2014, Nakatani 2006). Inne badania koncentrują się na funkcji typowych różnic indywidualnych w moderowaniu stosowania strategii, a pomiar czynników jest przeprowadzany zwykle przy pomocy kwestionariuszy. Wykazano między innymi, że dobór i skuteczność strategii komunikacyjnych są uzależnione od preferowanego stylu uczenia się, a dokładniej od tego, czy podejście uczących się jest analityczne, czy holistyczne (Littlemore 2003). Odkryto, że istnieje związek między stosowaniem takich strategii a obawą przed komunikacją, będącą jedną ze składowych lęku językowego (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986; Bijani, Sedaghat 2016). Dowiedziono także, że wykorzystywanie działań strategicznych może mieć pozytywny wpływ na gotowość komunikacyjną (Mesgarshahr, Abdollahzadeh 2014).

Badacze, którzy przeprowadzali projekty badawcze polegające na identyfikacji strategii, skupiali się na modyfikacjach interakcyjnych podczas rozmowy między rodzimymi i nierodzimymi użytkownikami języka na zajęciach z chemii (Williams, Inscoc, Tasker 1997), na porównywaniu negocjowania znaczeń w zadaniach z luką informacyjną oraz wymagających rozmowy, co pokazywało, że strategie służące zarządzaniu dyskursem były bardzo ważne (Nakahama i in. 2001). Działania strategiczne stosowane w trakcie narracji przeanalizował Dechert (1983), przeprowadzając studium przypadku, a ich wykorzystanie w mowie i piśmie porównali Yarmohammadi i Seif (1994).

W latach 80. XX wieku przeprowadzono badanie (Poulisse, Schills 1989), dzięki któremu można mówić o istnieniu dowodów na fakt, że stosowanie strategii komunikacyjnych jest zależne od wykonywanego przez uczących się zadania. Pokazało ono, że strategie holistyczne oraz te oparte na transferze są używane częściej podczas wywiadu i ponownego relacjonowania wydarzenia, a strategie analityczne są preferowane podczas opisywania obrazków.

Niezależnie od tego, którym podejściem były motywowane poszczególne badania, podstawowym celem większości projektów było zidentyfikowanie strategii komunikacyjnych w różnych kontekstach, co oczywiście zależało od tego, jak szeroka była przyjęta definicja. Wielość badań pokazuje, że dane mogą być zbierane w różny sposób, przykładowo przez nagrania wypowiedzi, które są później transkrybowane, a zaobserwowane strategie mogą być klasyfikowane na podstawie przyjętej taksonomii.

Możliwe jest także wykorzystanie w tym celu technik retrospektywnych, takich jak skrupulatnie zaprojektowane inwentarze (np. Yaman, Özcan 2015), raporty odnoszące się do wykonanego zadania (np. Pawlak 2018), czy połączenie kilku narzędzi poboru danych (np. Nakatani 2010), choć to ostatnie rozwiązanie nie jest niestety zbyt częstą praktyką (Pawlak 2021, 107).

3.3.1. Nauczanie strategii komunikacyjnych

Tylko dzięki treningowi rozłożonemu w czasie, uczący się może nabyć dane strategie i je zautomatyzować (Janowska 2011, 90).

Rodzimi użytkownicy języka lub użytkownicy języka odziedziczonego, którzy uczą się języka drugiego/obcego, często używają strategii komunikacyjnych w sposób nieświadomy lub nie w pełni uświadomiony. Dlatego wielu badaczy – w zależności od przyjętej perspektywy badawczej – zastanawia się na potrzebą i efektywnością nauczania strategii komunikacyjnych w warunkach formalnych (Żurek 2018; Dornyei, Thurrell 1994; Faucette 2001).

Psycholingwiści zajmujący się strategiami komunikacyjnymi traktują uczenie się języka obcego jako proces – rozwijanie własnego systemu językowego zachodzi za sprawą zachowania nastawionego na sukces, a nie unik. Większość zwolenników podejścia psycholingwistycznego jest zdania, że strategie komunikacyjne mają charakter wrodzony i nie trzeba ich nauczać (Białystok 1990; Poullisse 1990).

Badacze, którzy podkreślają socjolingwistyczny, pragmatyczny lub interakcyjny charakter strategii komunikacyjnych, są przeciwni przytoczonemu wyżej podejściu. Tarone twierdzi, że procesy poznawcze, które leżą u podstaw uczenia się języka pierwszego oraz drugiego, różnią się, dlatego należy „uczącym się uświadamiać stosowane przez nich strategie i wzmacniać je odpowiednim treningiem” (Żurek 2018, 87). Dornyei (1995) na podstawie badań zaznacza, że strategie, które są wykorzystywane w naturalny sposób w języku rodzimym, nie przenoszą się automatycznie na język drugi/obcy.

Faktem jest, że uczący się wykorzystuje procesy myślowe i jest świadomy tych procesów. To wystarczający argument, który pozwala stwierdzić, że warto uczynić takie procesy przedmiotem kształcenia.

Aby nauczyć się strategii uczenia się, zarówno tych ogólnych, jak i specyficznych dla danej dziedziny, musimy je traktować jako część programu nauczania. W rzeczywistości często twierdzi się, że nie tylko treści tematyczne, ale również strategie jako takie powinny stanowić zasadniczą część programu nauczania (Śliwerski 2006, 228).

Wobec tego stwierdzenia nauczyciele powinni częściej przeprowadzać trening strategii w trakcie całego procesu nauczania i uczenia się języka. Badania (Oxford 2004) pokazują, że wszyscy uczniowie stosują strategie tak samo często, aczkolwiek dobrzy uczniowie potrafią dostosować je do wykonywanego zadania, zdarza się zaś, że źli stosują strategie częściej niż ich odnoszący sukcesy koledzy, ale nieadekwatnie do wykonywanego zadania (Janowska 2011, 89).

Nauczyciele są odpowiedzialni nie tylko za realizację programu nauczania, ale także za skomplikowany proces nabywania przez uczących się różnorodnych kompetencji. „Jednym z celów wdrażania uczących się do stosowania strategii uczenia się jest rozwijanie autonomii, czyli zdolności wzięcia odpowiedzialności za własne uczenie się” (Janowska 2011, 89) – uczący się, dokonując refleksji nad procesem uczenia się, są w stanie bardziej precyzyjnie określić potrzeby i klarownie sformułować cele, które będą im przydatne do poznania stylu uczenia się i oceny własnych możliwości oraz niedoborów w zakresie konkretnych kompetencji. Podobną zależność można wskazać w kontekście strategii komunikacyjnych.

Anna Żurek zwraca uwagę, że:

zwolennicy treningu strategii komunikacyjnych czerpią między innymi inspirację z badań nad autonomią uczących się języka drugiego oraz strategiami uczenia się (np. Faucette 2001). Według nich świadome stosowanie strategii komunikacyjnych może wspierać nie tylko sam proces porozumiewania się, lecz również naukę języka docelowego (Żurek 2018, 88).

Aby wiedzieć, co trzeba skorygować, a co uzupełnić, nauczyciel powinien najpierw dokonać obserwacji, która pomoże mu określić, jakie strategie stosują uczący się. Warto zastanowić się, od czego zależy rodzaj strategii stosowanych przez uczniów. O ich wyborze może decydować wiele czynników, które są związane z osobowością uczącego się, czynniki natury osobistej, a także czynniki biologiczne, sytuacyjne, afektywne (Cyr 1998). Techniki najczęściej zalecane w konkretyzowaniu strategii stosowanych przez uczących się to:

- a) obserwacja uczących się przez nauczyciela w trakcie różnorodnych działań językowych,
- b) kwestionariusze specjalnie opracowane do tego celu,
- c) bezpośrednie rozmowy z uczącymi się na temat sposobów radzenia sobie z materiałem językowym.

Kiedy nauczyciel rozpozna strategie wykorzystywane przez uczących się, może zdecydować, jakiej strategii zamierza nauczyć – musi być ona nazwana i musi być wyraźnie określone, jak należy ją stosować i w jakim kontekście (w jakich warunkach). Następnie powinno się przedstawić uczącym się model strategii, czyli wyjaśnić, jakie działania trzeba zastosować, aby osiągnąć zamierzony cel.

Nauczyciel przeprowadza uczącego się przez wszystkie niezbędne etapy, dzięki czemu może on zastosować nowo poznaną strategię, i stale towarzyszy uczącemu się w trakcie wykonywania zadania. Może przypominać, jakie strategie powinien w danej chwili wykorzystać.

Ogólne reguły, które mogą pomóc nauczycielowi w czuwaniu nad treningiem strategii, powinny być przedstawione w sposób wyrazisty i nieskomplikowany. W tabeli (tab. 4) pochodzącej z artykułu Iwony Janowskiej zestawiono działania poprawne i niepoprawne, które mają za zadanie w tym pomóc.

Tabela 4. Ogólne reguły przeprowadzania treningu strategii.

CZEGO UNIKAĆ?	CO STOSOWAĆ?
Nauczanie strategii nie może stanowić odrębnej jednostki uczenia się (lekcji, zajęć lektoratowych), tzn. dłuższego odcinka czasu przeznaczonego wyłącznie na analizę strategii.	Nauczanie strategii musi być zintegrowane z innymi działaniami, które rutynowo wykonują uczący się.
Nie powinno się nauczać wielu strategii na raz, gdyż w takiej sytuacji istnieje małe prawdopodobieństwo przyswojenia ich przez uczących się.	Należy koncentrować się na jednej kompetencji, np. zapamiętywaniu słownictwa.
Nie należy rozpoczynać nauczania strategii od dyskusji z uczącymi się na temat ich sposobów uczenia się.	Lepiej jest polecić uczącym się wykonanie jakiegoś zadania bez przygotowania, które stanie się bodźcem do wypowiadania się na temat sposobów jego realizacji (powodzeń i niepowodzeń)
Nie można spodziewać się, by stosując tylko wykład czy wyjaśnienia teoretyczne nauczyciel był w stanie nauczyć strategii.	Każda omawiana strategia musi być zilustrowana, poparta licznymi przykładami.
Poznanie strategii nie jest jednoznaczne z nabyciem umiejętności ich stosowania (nie rozwiązuje problemu, kiedy i jak je stosować).	Umiejętność stosowania strategii zależy od ilości ćwiczeń wdrażających tę umiejętność.
Błędem jest przekonanie (nauczyciela), że z repertuaru poznanych strategii uczący się dokonują wyboru najskuteczniejszych, najbardziej efektywnych.	Przy wyborze odpowiednich strategii potrzebna jest pomoc nauczyciela wyjaśniającego, jakie trudności pokonać można za pomocą jakich strategii.
Nie powinno zakładać się, że od samego początku uczący się potrafią stosować	Poprawne stosowanie strategii wymaga wielu ćwiczeń rozłożonych w czasie.

właściwe strategie w odpowiednim momencie.	
Przekonanie, iż skuteczne nauczanie strategii może obejść się bez dyskusji samych uczących się na temat osobistych doświadczeń w ich stosowaniu jest błędne.	Należy zawsze odwoływać się do opinii uczących się, dowiadywać się, czy nauka strategii do czegoś się przydała. Nauczyciel powinien wskazywać na konkretne dowody pozytywnego efektu stosowania strategii, np. lepsze opanowanie kompetencji i lepsze wyniki w nauce.

Źródło: Janowska 2011, 90-91

Na podstawie powyższych rozważań w niniejszej pracy przyjmuję następującą definicję strategii komunikacyjnych: są to werbalne i niewerbalne działania, będące przejawem kompetencji strategicznej, mające miejsce w sytuacji, w której u nadawcy lub odbiorcy występują deficyty wynikające z niepełnych kompetencji komunikacyjnych; są to uzupełniające działania językowe, za pomocą których dąży się do osiągnięcia zakładanego celu komunikacyjnego.

4. Narzędzia wspomagające badania

W niniejszej dysertacji przyjęto definicję metod aktywizujących, uwzględniającą osobę uczącą się i jej potrzeby, do których należy dostosować ćwiczenia mające wywołać aktywność. Dzięki takiemu zabiegowi uczący się może bardziej zaangażować się w proces uczenia. Otrzymuje też możliwość poszukiwania, odkrywania, zaangażowania się emocjonalnego, samodzielnego przemyślenia problemu i zdobywania nowych doświadczeń. Zgodnie z takimi założeniami za aktywizujące można uznać sposoby działania wywodzące się z różnych dziedzin, które wykorzystano podczas zajęć podlegających obserwacjom w czasie prezentowanych tu badań. Mogą znaleźć zastosowanie na różnych etapach lekcji.

Iwona Janowska wyróżnia 5 etapów planowania lekcji:

- I. przygotowanie do zajęć,
- II. odkrywanie/prezentacja,
- III. przyswajanie/utrwalanie,
- IV. transfer,
- V. ewaluacja.

Pierwszy etap obejmuje czynności organizacyjne, jak sprawdzanie obecności czy zadań, a także działania przybliżające uczącym się treści nowej lekcji. Etap ten powinien zakończyć się decyzjami organizacyjnymi: „Podanie i sprecyzowanie tematyki zajęć, rozdanie materiałów, wyeksponowanie pomocy (np. mapa), podział na grupy, przydział zadań, zapis tematyki na tablicy, informowanie uczących się, na co powinni zwracać uwagę etc.” (Janowska 2022, 48). W etapie odkrywania ważne jest angażowanie uczących się w dochodzenie do wiedzy, ich aktywne uczestnictwo w procesie akwizycji języka. Istotne jest podanie kontekstu poznawanych treści. I. Janowska zwraca uwagę, że na trzecim etapie (przyswajanie, utrwalanie) bardzo ważny jest intensywny trening w celu przyswojenia materiału. Etap transferu jest nazywany ponownym użyciem w innym kontekście: „Etap ten opiera się łączeniu nowo nabytych z wiedzą już posiadaną” (Janowska 2022, 51). Podczas ewaluacji ma miejsce kontrola i ocena wiedzy i umiejętności nabytych przez uczniów – musi być ona jawna i oparta na jasno sformułowanych kryteriach. Dla nauczyciela jest to pierwszy etap przygotowania się do kolejnej lekcji (Janowska 2022, 48-52).

Na podstawie przytoczonej publikacji oraz własnych doświadczeń nabytych w toku przeprowadzania badań przyjęto poniższy podział etapów lekcji:

- 1) wprowadzenie do tematu lekcji,
- 2) prezentowanie materiału,

- 3) praktyczna część lekcji,
- 4) utrwalanie.

Pierwsze trzy etapy są rozumiane w ten sam sposób, co etapy 1, 2, 3 w podziale I. Janowskiej. Etap czwarty łączy w sobie utrwalanie, transfer i ewaluację, ponieważ niektóre z metod pozwalają na ich równoczesne przeprowadzanie (np. dydaktyka twórczości, warsztaty z dociekań filozoficznych). Każda z prezentowanych metod uznanych za aktywizujące zostanie opisana m.in. w oparciu o powyższy autorski podział i możliwość wykorzystania poszczególnych metod w kolejnych etapach zajęć.

4.1. Dydaktyka twórczości

Dydaktyka twórczości stanowi część pedagogiki twórczości, która koncentruje się na zasadach oraz metodach pobudzania i rozwijania zdolności twórczych. Cel to m.in. pobudzanie ciekawości poznawczej i motywacji protwórczej oraz rozwijanie sprawności związanych z działaniami twórczymi w różnych dziedzinach aktywności (Szmidt 2013). Odpowiada to przyjętej definicji MA, a także wiąże się z podejściem badaczy do strategii komunikacyjnych. Zdaniem Tarone strategie komunikacyjne są przejawem woli i twórczości uczącego się (Tarone 2005). Ta opinia badaczki łączy się z ogólnymi założeniami przedstawianymi przez pedagogów. W zależności od tego, jaki aspekt twórczości jest konstytutywny, teorie twórczości oraz ich klasyfikację można podzielić na cztery kategorie:

- teorie procesualne (twórczość jako proces),
- teorie atrybutywne (twórczość jako wytwór),
- teorie personologiczne (twórczość jako cecha czy postawa osoby),
- teorie ekologiczne (skupiające się na zewnętrznych uwarunkowaniach twórczości) (Szmidt 2007, 62, 79).

We współczesnej edukacji podkreśla się znaczenie kształtowania postaw, dlatego dla dydaktyki języków obcych, według Elżbiety Jastrzębskiej, jako najistotniejsze jawi się ujęcie personologiczne, a najbardziej pojęcie postawy twórczej.

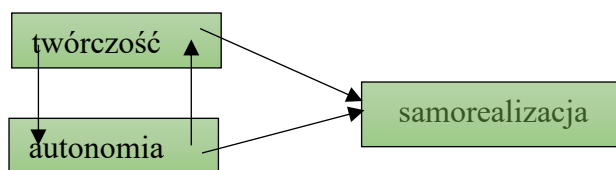
Odwołanie się dydaktyki języków obcych do koncepcji pedagogiki twórczości daje jej szansę niekonwencjonalnej realizacji celów formacyjnych nakreślonych w europejskich i polskich dokumentach programowych (Jastrzębska 2011, 64).

Krzysztof Szmidt zwraca uwagę na sfery, które tworzą postawę twórczą. Jest ona definiowana jako złożona struktura, zawierająca w sobie sferę poznawczą, emocjonalno-motywacyjną i działaniową (Szmidt 2013, 83). Popek wymieniała wcześniej także sferę poznawczą i charakterologiczną (Popek 2003).

W obu koncepcjach jest to zespół dyspozycji jednostki, który pozwala jej na reorganizowanie doświadczeń, przekształcanie świata i siebie, odkrywanie i tworzenie rzeczy dla niej wartościowych. (...) jeśli drogą do samorealizacji jest twórczość rozumiana jako postawa, to dla jej zaistnienia niezbędnym warunkiem jest autonomia (Jastrzębska 2011, 64-65).

W *Autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej* Weronika Wilczyńska przedstawia tezę o współzależności i wzajemnym przenikaniu się postaw twórczych i autonomicznych, twierdząc, że jest to niezmiennie istotne dla współczesnej dydaktyki języków obcych. Postuluje autonomizację ucznia rozumianą jako proces działania zmierzającego do zwiększenia zakresu jego autonomii przez włączenie go w planowanie, organizację i ewaluację zadań językowo-komunikacyjnych w ramach współpracy dydaktycznej z nauczycielem (Wilczyńska 2002, 318). Elżbieta Jastrzębska (2011) w *Strategiach psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)* w jednym z rozdziałów przedstawia podobieństwa natury i celów dydaktyki języków obcych oraz pedagogiki twórczości, ukazując związki tych dwóch dyscyplin, a także wspólne zakresy semantyczne kluczowych pojęć glottodydaktyki i twórczości. Obrazuje to schemat 2.

Schemat 2. Współzależność twórczości i autonomii



Źródło: Jastrzębska 2011, 65.

Zwraca uwagę, że w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* podkreśla się udział kompetencji ogólnych w działaniach językowych (są to wiedza, umiejętność uczenia się oraz uwarunkowania osobowościowe, obejmujące podstawy i cechy osobowości):

Działania językowe przejawiają się w rozumieniu i tworzeniu tekstów (działania receptywne i produktywne) oraz w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych. Pojęcie działań interakcyjnych implikuje spontaniczność i kreatywność. (...) W polskiej literaturze glottodydaktycznej również kładzie się nacisk na znaczenie procesu uczenia się języka obcego dla samorealizacji jednostki (Karpińska-Szaj 2005, 150 za: Jastrzębska 2011, 63).

Wydaje się więc, że aby umożliwić uczącym się wszechstronny rozwój osobowościowy, celem dydaktyki języków obcych powinno się uczynić rozwijanie twórczości i autonomii uczących się (Jastrzębska 2002, 51-53).

Twórczość, określana niegdyś jako myślenie twórcze, utożsamiane z myśleniem dywergencyjnym (Guilford 1978) lub z takimi operacjami intelektualnymi, jak: indukcja, dedukcja, metaforyzowanie, dokonywanie skojarzeń i transformacji, abstrahowanie (Nęcka 1995), dzisiaj jest pojęciem wieloznacznym i złożonym. Bywa definiowana jako:

zdolność, sposób rozwiązywania problemów, działalność, potencjalna możliwość, proces, stosunek do świata, postawa (Jastrzębska 2011, 63-63).

4.1.1. Strategie psychodydaktyki twórczości jako strategie optymalizujące kształcenie w zakresie języka obcego – koncepcja Elżbiety Jastrzębskiej

W przekonaniu Elżbiety Jastrzębskiej „pedagogika twórczości może być ważną nauką interwencyjną i jako swoista transversalna makrostrategia służyć optymalizacji procesu dydaktycznego w zakresie wielu przedmiotów, a w szczególności języka obcego” (Jastrzębska 2011, 167). Badaczka twierdzi, że wykorzystanie strategii psychodydaktyki twórczości w rozwijaniu sprawności produktywnych pozwoli na otwarcie sytuacji edukacyjnej oraz na wyeliminowanie niebezpieczeństwa wytwarzania przez uczniów tekstów zrytualizowanych czy banalnych treściowo przez zaoferowanie im możliwości autentycznej ekspresji własnej. Zwraca także uwagę na istnienie motywacyjnego potencjału strategii psychodydaktyki twórczości (Jastrzębska 2011, 167-168).

W proponowanej koncepcji uwzględnia się pojęcia teorii dydaktycznej, modelu i strategii dookreślone z perspektywy literatury francuskojęzycznej. Autorka rozumie teorię dydaktyczną „jako pojęcie nadrzędne wobec modelu, a jej konceptualizację jako proces wiodący od szeroko rozumianej obserwacji przedmiotu analizy, przez jego problematyzację w specyficznym kontekście edukacyjnym i refleksję wewnętrzną, aż do skonstruowania modelu działania, będącego narzędziem rozwiązywania problemów praktyki edukacyjnej” (Jastrzębska 2011, 168). Model z kolei jest rozumiany jako „schemat organizujący działanie dydaktyczne adaptujące strategie psychodydaktyki twórczości do wspierania i optymalizowania kształcenia językowego” (Jastrzębska 2011, 168). Za pojęcie konstytutywne dla modelu uznaje się strategię psychodydaktyki twórczości jako metodę rozwijania sprawności językowych. Jest ona rozumiana jako „zbiór wybranych metod oraz technik psychodydaktyki twórczości świadomie i celowo stosowanych do rozwijania sprawności mówienia i pisanie w języku obcym” (Jastrzębska 2011, 169).

Badania Elżbiety Jastrzębskiej wykazały występowanie konkretnych strategii psychodydaktyki twórczości w działaniach rozwijających sprawność mówienia i pisanie w języku francuskim. Są to: myślenie dywergencyjne, myślenie pytajne, myślenie asocjacyjne, myślenie analogiczne i myślenie metaforyczne, abstrakcje i transformacje oraz twórcze rozwiązywanie problemów.

Tabela 5. Strategie psychodydaktyki twórczości optymalizujące kształcenie w zakresie języka obcego

Strategie psychodydaktyki twórczości optymalizujące kształcenie językowe	Stosowane techniki
- myślenie dywergencyjne (płynność giętkość, oryginalność, wrażliwość na problemy, elaboracja)	ćwiczenia wzorowane na testach kreatywności (oryginalnych zastosowań i oryginalnych działań); ćwiczenia kategoryzacyjne
- myślenie pytajne (eksploracje), które bazuje zarówno na myśleniu dywergencyjnym, jak i na innych twórczych operacjach poznawczych, takich jak: analogie, metafory i transformacje	ćwiczenia redefinicyjne; techniki pytaniowe (ćwiczenia w stawianiu zwykłych pytań, zwłaszcza pytania przypuszczające i hipotetyczne)
- myślenie asocjacyjne	ćwiczenia w tworzeniu klas abstrakcyjnych; ćwiczenia asocjacyjne; techniki przypadku
- myślenie analogiczne i metaforyzowanie, abstrakcje i transformacje twórcze rozwiązywania problemów	techniki analogiczne; techniki oniryczne [R.E.D., rêve éveillé dirigé (marzenie wzbudzone kierowane, analogie fantastyczne)]; ćwiczenia projekcyjne (identyfikacje, personifikacje, metafory); techniki graficzne (rysunki, komiksy, kolaże słowno-plastyczne); techniki dramaturgiczne (prezentacja pantonimiczna, technika ról, symulacja)

Źródło: Jastrzębska 2011, 169.

W koncepcji Joya Paula Guilforda (1978) myślenie twórcze stanowi przede wszystkim myślenie dywergencyjne, czyli rozbieżne, takie, które polega na poszukiwaniu różnorodnych rozwiązań problemu lub znalezienia wielu odpowiedzi na jedno pytanie. Badacz wyodrębnił cztery składniki myślenia dywergencyjnego: trzy dotyczą osoby twórcy – to płynność, giętkość i wrażliwość, a jeden stanowi cechę wytworu – oryginalność. E. P. Torrance dodał elaborację jako piąty składnik, która także odnosi się do wytworu. Płynność definiuje się jako zdolność do wytwarzania wielu odpowiedzi (idei, pomysłów, słów) w krótkim czasie. Wolność wypowiedzania się i brak jakiejkolwiek cenzury czy przedwczesnej oceny jest główną zasadą płynności. Chcąc zdefiniować giętkość, warto zwrócić uwagę na dzieła Causson (1993), Stawinoga (2002) czy Szmidta (2008), z których wynika, że mówi się o niej w sytuacjach, kiedy

uczący się umie zmienić perspektywę lub kategorię idei, podać rozwiązanie należące do wielu klas, wytwarzać zróżnicowane jakościowo wytwory i być otwartym na zmianę kierunku poszukiwań. Kiedy twórca posiada umiejętność dostrzegania trudności, braków, wad przedmiotów, sytuacji czy stanów, można mówić o wrażliwości na problemy. Jest ona również istotna w doskonaleniu myślenia pytajnego czy twórczego rozwiązywania problemów. Z kolei oryginalność jest umiejętnością wyjścia poza zwyczajność i odszukania nietypowych rozwiązań, a elaboracja uwidacznia się w precyzji i dopracowaniu detali wytworu (pomysłu, sytuacji problemowej, projektu). Guilford wymienia cztery kryteria oryginalności: pomysłowość, niezwykłość, niepowtarzalność (rzadkość występowania) i odpowiedniość do danej sytuacji.

Myślenie pytajne, wykorzystujące składniki innych strategii, np. myślenia dywergencyjnego (w fazie pytań), abstrahowania i myślenia analogicznego (w redefiniowaniu pytań), jest transwersalną strategią psychodydaktyki twórczości. Szmidt definiuje je jako zespół „procesów poznawczych związanych z czynnościami dostrzegania, formułowania i reformułowania pytań problemowych, wynikających z zaciekawienia i konstruktywnego niepokoju poznawczego wywołanych przez sytuację problemową” (Szmidt 2008, 27). Zadawanie pytań stanowi bardzo ważny element doskonalenia sprawności produktywnych, ponieważ to dzięki niemu człowiek ma możliwość gromadzenia i organizowania informacji, a na wyższym poziomie znajomości języka – stosowania pytań rozwijających, umożliwiających wyrażanie siebie czy swoich przypuszczeń.

Formułowanie zabawnych, „dziecinnych” pytań lub zadawanie sobie zaskakujących zagadek może być alternatywą dla stereotypowych i często monotonicznych ćwiczeń utrwalających określone zagadnienia gramatyczne (Jastrzębska 2011, 175).

Badacze twórczości różnie traktują myślenie asocjacyjne – jest uważane za główną operację twórczego myślenia (Szymański 1987, Pare 1977, Szmidt 2008), przedkładane nad myślenie indukcyjne czy analogiczne (Nęcka 2001, Cusson 1993). Literatura przedmiotu określa skojarzenia jako wszelkiego typu związki między rzeczami – logiczne i konieczne, a także te z pozoru odległe czy niemożliwe. Badania Jastrzębskiej (2011) wykazały, że „dokonywanie asocjacji jest dość często stosowane w praktyce glottodydaktycznej” (Jastrzębska 2011, 176).

Emocje, marzenia i wyobrażenia stanowią istotne źródło inspiracji dla analogii i metafor, które dzięki temu są też nazywane technikami intuicyjnymi. Analogia stanowi podstawowy proces poznawczy - znalezienie analogii do znanego za pomocą kojarzenia

odległych od siebie idei pomaga poznać nieznane (Fustier, Fustier 2001, 145). Wyróżnia się analogię osobistą, prostą, symboliczną i fantastyczną.

Aby umożliwić procesy kategoryzacji, definiowania i redefiniowania wykorzystuje się abstrahowanie, które określane jest jako twórcza operacja poznawcza, polegająca na „wyróżnianiu w wybranych obiektach tylko pewnych ich aspektów czy cech, a pomijaniu innych” (Nęcka i in. 2005, 49). Abstrakcje są rezultatem abstrahowania (Szmidt 1996). Można je wykorzystywać w rozwijaniu sprawności mówienia i pisanie w sposób ludyczny (Jastrzębska 2011, 188).

Za istotną strategię twórczości uznaje się umiejętność myślenia transformacyjnego, ponieważ oryginalne wytwory ludzkie powstają także w wyniku ich modyfikacji – „polega ono na symbolicznej zmianie wybranych cech obiektów (przedmiotów, procesów, stanów, pojęć) lub ich wyobrażeń w taki sposób, aby końcowe rezultaty posiadały atrybut oryginalności i niezwykłości” (Jastrzębska 2011, 188-189).

Poniższa tabela (tab. 6) przedstawia przykładowe techniki zaproponowane przez autorkę koncepcji wykorzystywania strategii psychodydaktyki twórczości jako strategii optymalizujących kształcenie w zakresie języka obcego.

Tabela 6. Techniki wykorzystywane przy zastosowaniu konkretnych strategii psychodydaktyki twórczości

Strategia psychodydaktyki twórczości	Techniki
myślenie dywergencyjne	znajdowanie jak największej liczby rymów do wybranego słowa (płynność słowna), znalezienie jak największej liczby synonimów podanych słów (płynność skojarzeniowa), wymienianie jak największej liczby przedmiotów jednej kategorii (płynność ideacyjna), układanie zdań lub tekstów z narzuconymi słowami lub zawrotami (płynność ekspresyjna), przewidywanie konsekwencji: <i>Co by było, gdyby...?</i> (płynność antycypacyjna), test kół Torrance’a.

myślenie pytajne	stymulowanie niecodziennych hipotez, „punkt widzenia mieszkańca Syriusza” z generowaniem pytań „Dlaczego...”, symulacja wywiadu telewizyjnego, „dwadzieścia pytań”, „pytania do obrazka”.
myślenie asocjacyjne	gwiazda skojarzeń (kojarzenie automatyczne idei (pojęć), łańcuchy alternatywne (kojarzenie przemyślane), szukanie synonimów (kojarzenie rozumowe), szukanie antonimów (kojarzenie rozumowe), CETOCSIC ¹⁵ (listy kategorii).
myślenie analogiczne i myślenie metaforyczne	identyfikacja z obiektem lub z postacią, technika ról, prezentacje pantonimiczne, porównania – analogie proste (<i>A jest jak B, ponieważ...</i>), parabole, niezwykłe scenariusze.
abstrakcje	tysiąc definicji, archiwa, lista atrybutów.
transformowanie	pytania Osborna ¹⁶ (np. Zastosować inaczej? Zaadaptować? Ulepszyć?), kruszenie problemu ARTAIR ¹⁷ ,

¹⁵ Skrót od: culture, economique, technique, organization, commercial, social, individual, conditions de l'environnement – technika polega na szukaniu pomysłów na wypowiedź na określony temat z punktu widzenia różnych dziedzin życia społecznego, polityki i nauki.

¹⁶ Pytania Osborna to lista pytań pomocniczych, które służą do generowania innowacyjnych pomysłów i rozwiązywania problemów poprzez modyfikację istniejących koncepcji lub produktów

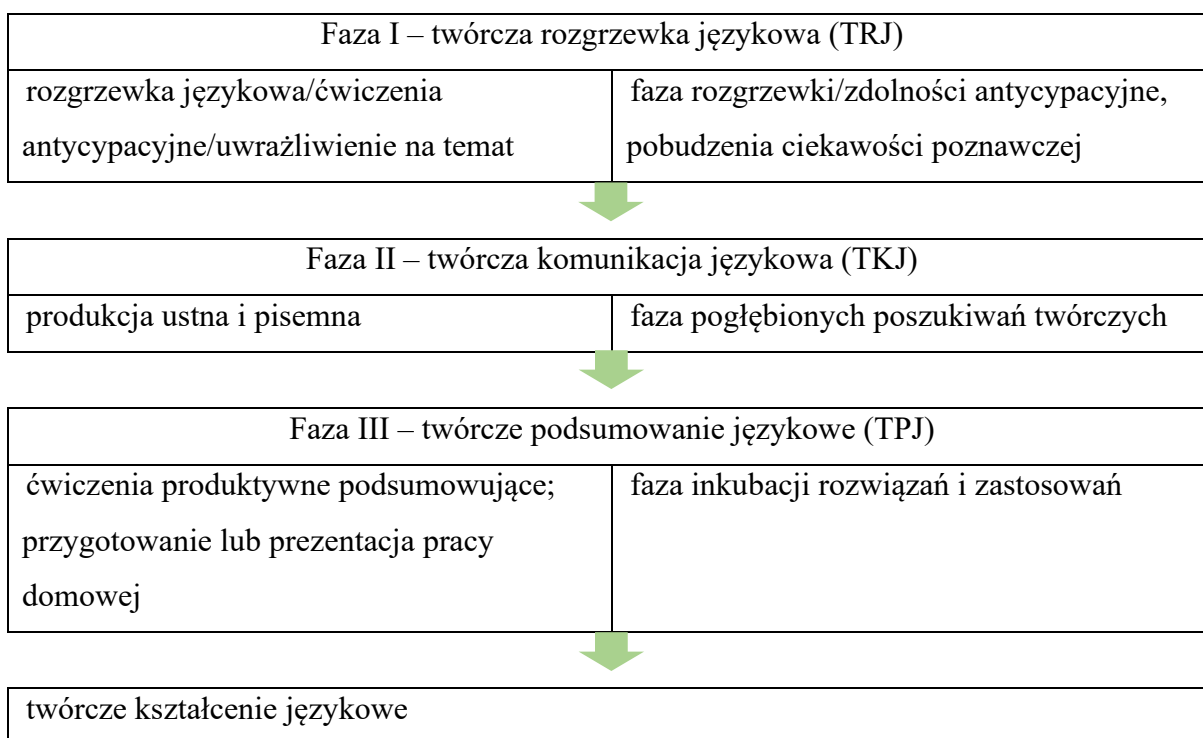
¹⁷ Skrót od: agrandir (le probleme), reduire, transformer, associer, inverser, reassemble (destructorer), po polsku: powiększyć (problem), zmniejszyć, przekształcić, połączyć, odwrócić, zreorganizować.

	10 przykazań kreatywności, zmiana typu (rodzaju) tekstu, zmiana stylu tekstu, powiększenia, eliminacje, ulepszenia.
--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Jastrzębska 2011, 170-197.

Elżbieta Jastrzębska, wskazując wybrane strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu sprawności produktywnych w języku obcym, stworzyła ogólny dynamiczny model twórczego kształcenia w zakresie języków obcych. Badaczka dokonała dwóch operacji: wyabstrahowała z typowych faz lekcji te, w których najczęściej występowały działania twórcze w mówieniu oraz pisaniu (schemat 3) i nałożyła na nie fazy modelu inkubacyjnego Torrance'a. W wyniku tej bisocjacji otrzymała własny model, który składa się z trzech głównych twórczych faz.

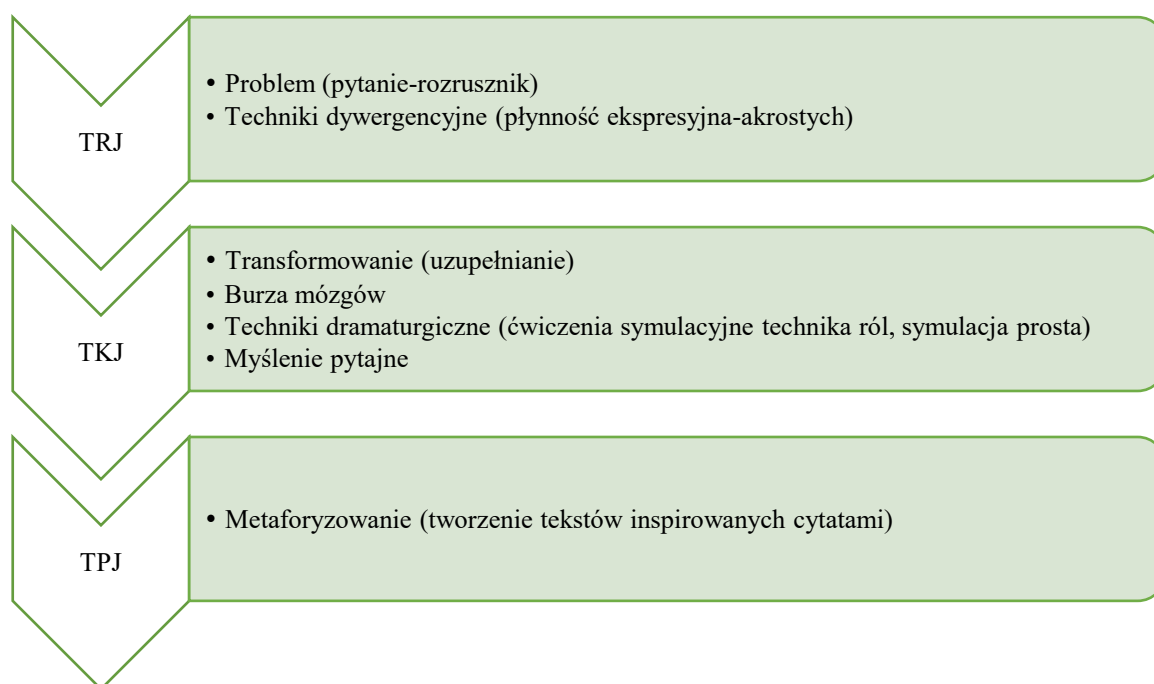
Schemat 3. Model twórczego kształcenia sprawności językowych



Źródło: Jastrzębska 2011, 198.

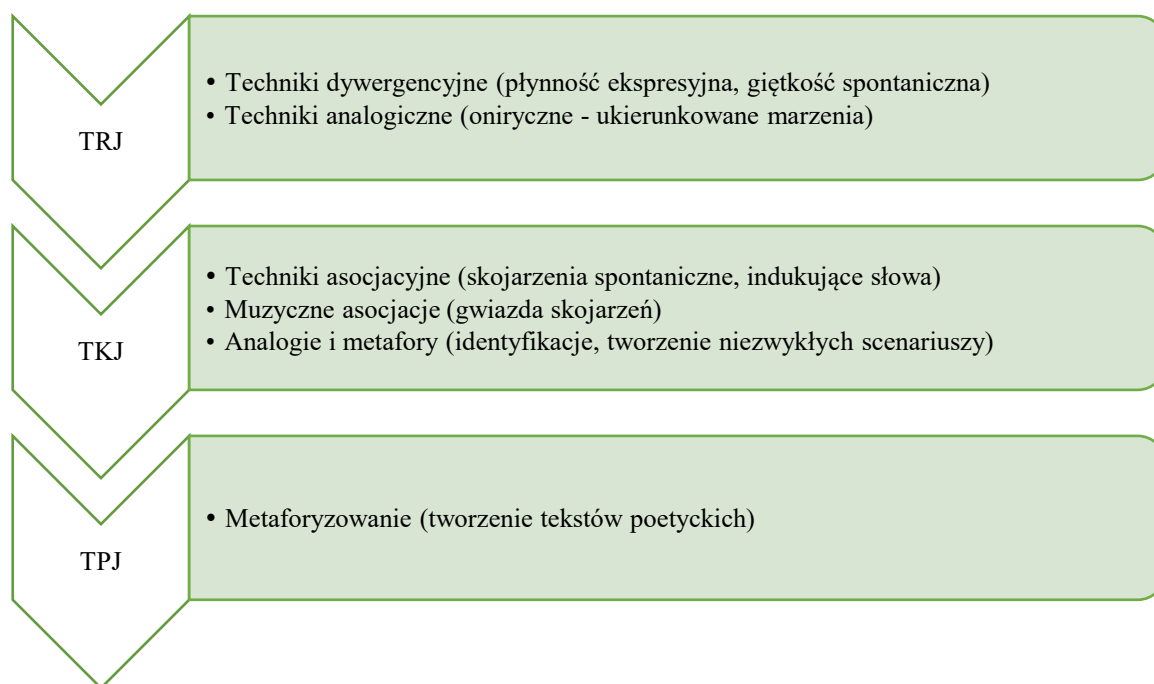
W autorskich propozycjach praktycznych aplikacji modelu ogólnego badaczka przedstawiła cztery propozycje (schematy 4, 5, 6, 7).

Schemat 4. Model szczegółowy I



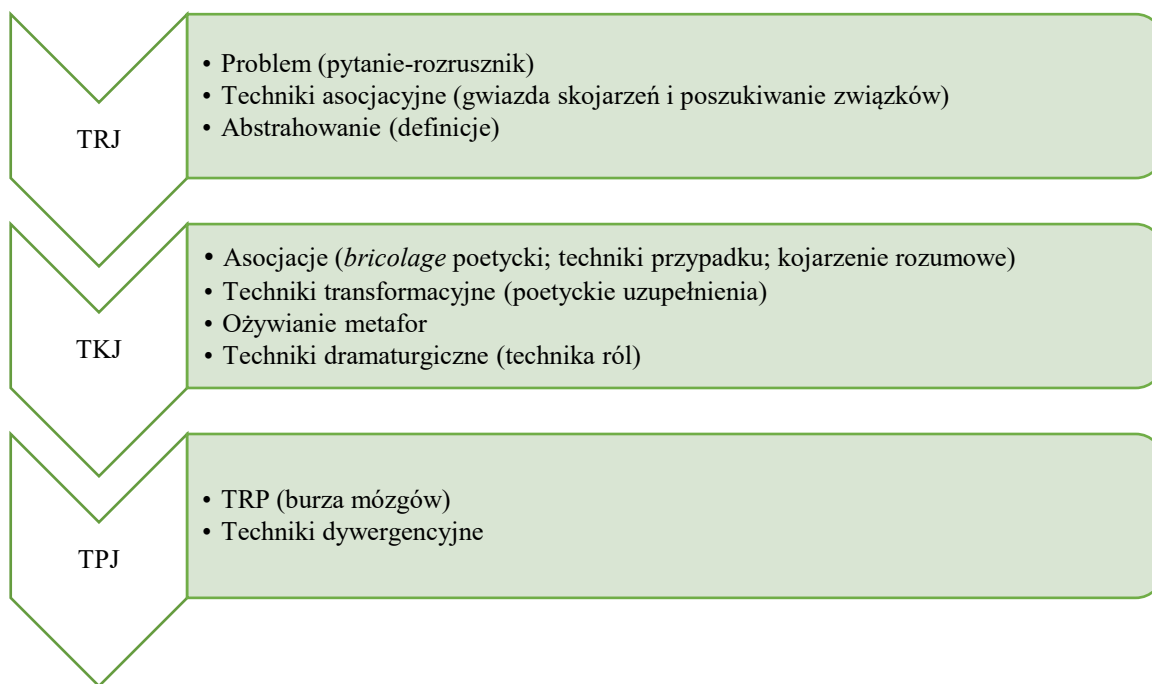
Źródło: Jastrzębska 2011, 198.

Schemat 5. Model szczegółowy II



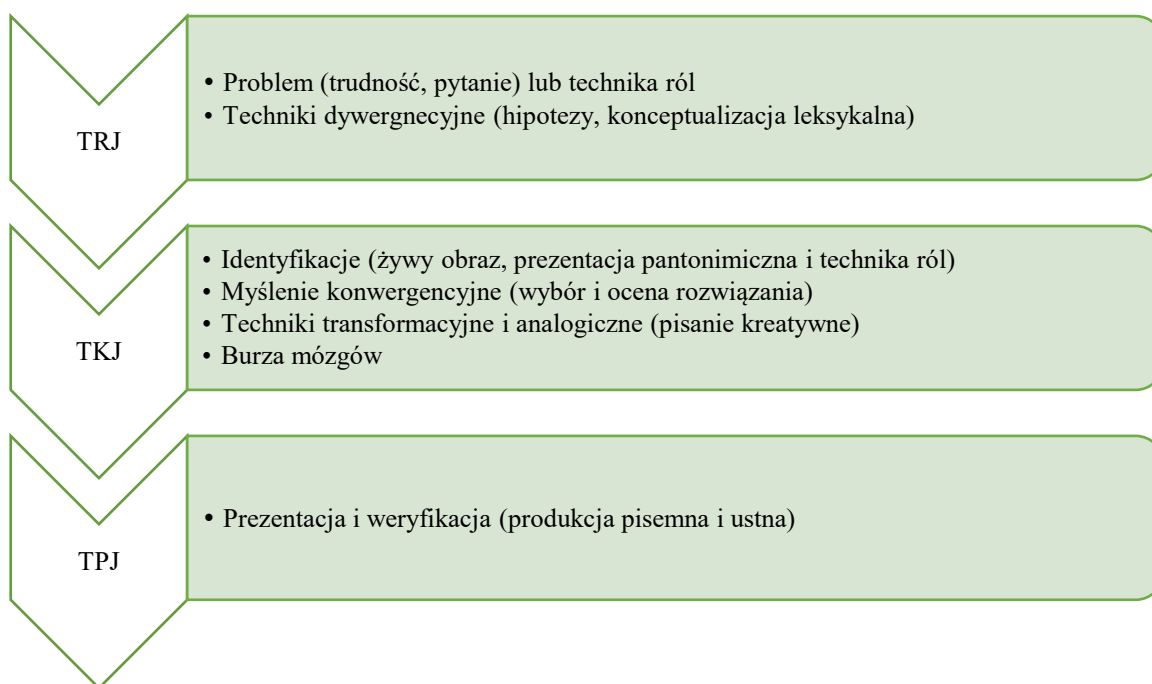
Źródło: Jastrzębska 2011, 200.

Schemat 6. Model szczegółowy III



Źródło: Jastrzębska 2011, 201.

Schemat 7. Model szczegółowy IV



Źródło: Jastrzębska 2011, 205.

Badaczka zaznacza, że przedstawiona propozycja jest adresowana przede wszystkim do młodzieży o poziomie znajomości języka A2 do B1, aczkolwiek każde ćwiczenia mogą być

zaadoptowane na poziomy wyższe lub wykorzystane na niższych: A0 lub A1, po odpowiedniej modyfikacji.

4.1.2. Systemowy model twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich Zofii Okraj

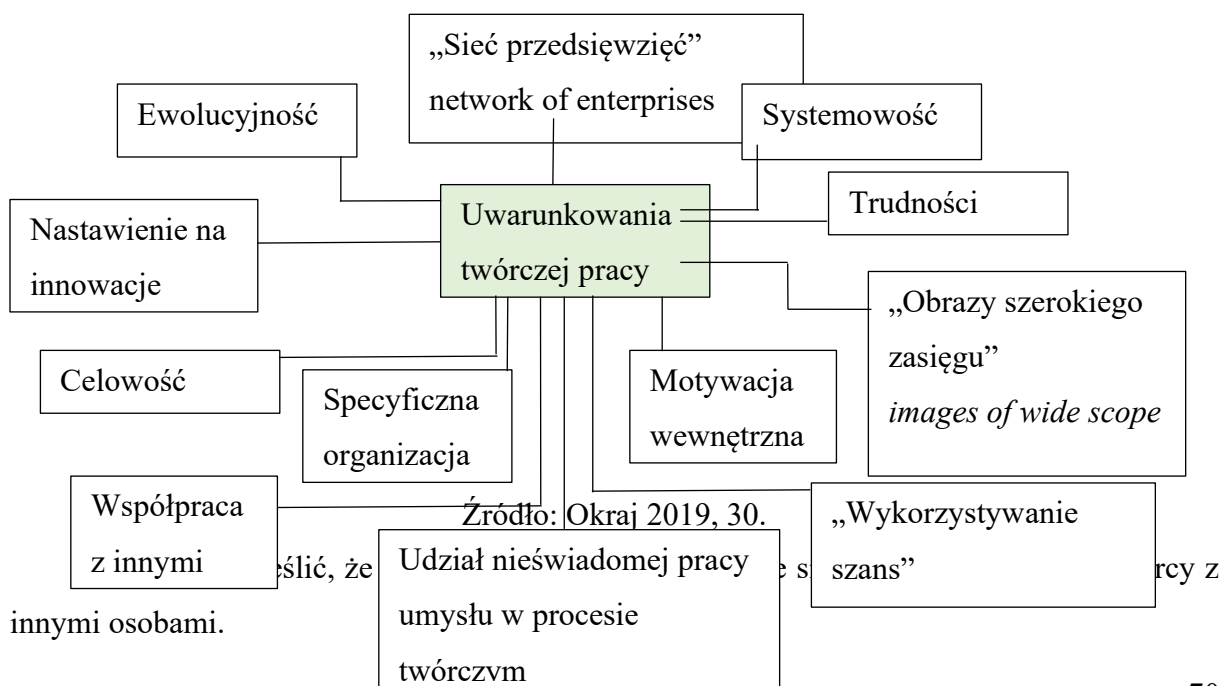
Miałam poczucie, że otwierając się na twórcze myślenie podczas zajęć, zamykaliśmy drzwi takim zjawiskom jak nuda czy narzekanie (Okraj 2019, 11)

Zofia Okraj to badaczka, która w bardzo starannych, wnikliwych i nowatorskich badaniach twórczości dydaktycznej nauczycieli akademickich wykorzystała po raz pierwszy w dydaktyce polskiej podejście badawcze psychologa amerykańskiego Howarda Grubera. Dzięki zastosowaniu pogłębionych studiów przypadków poddała jego teorię empirycznej weryfikacji, a także uzupełniła ją twórczo o nowe, autorskie elementy oraz sformułowała zasady i wskazówki dla ulepszenia pracy ze studentami żyjącymi w XXI wieku.

Sieć przedsięwzięć, rozumiana jako układ/zbiór świadomie realizowanych przez jednostkę projektów i zadań trwających w czasie (Wallace 1989, 51-52, za: Okraj 2019, 29), jest jednym z najważniejszych terminów koncepcji H.E. Grubera (schemat 8).

Wszystkie te aktywności połączone są wspólną nicią nadrzędnego celu (Gruber 1989, 25). Projekty i zadania w obrębie każdego przedsięwzięcia ewoluują i wchodzą ze sobą w interakcje. Sieć ta jest więc interaktywna i współzależna (Gruber 1989, 22). Jest też kluczowym aspektem środowiska twórczej pracy (Vidal 2003, 73). Dostarcza bowiem struktury, która organizuje kompleksowo życie twórcy i pozwala mu wybierać zadania tak, aby dopasować je do różnych potrzeb i możliwości działania” (Okraj 2019, 29).

Schemat 8. Główne uwarunkowania twórczej pracy w koncepcji H.E. Grubera

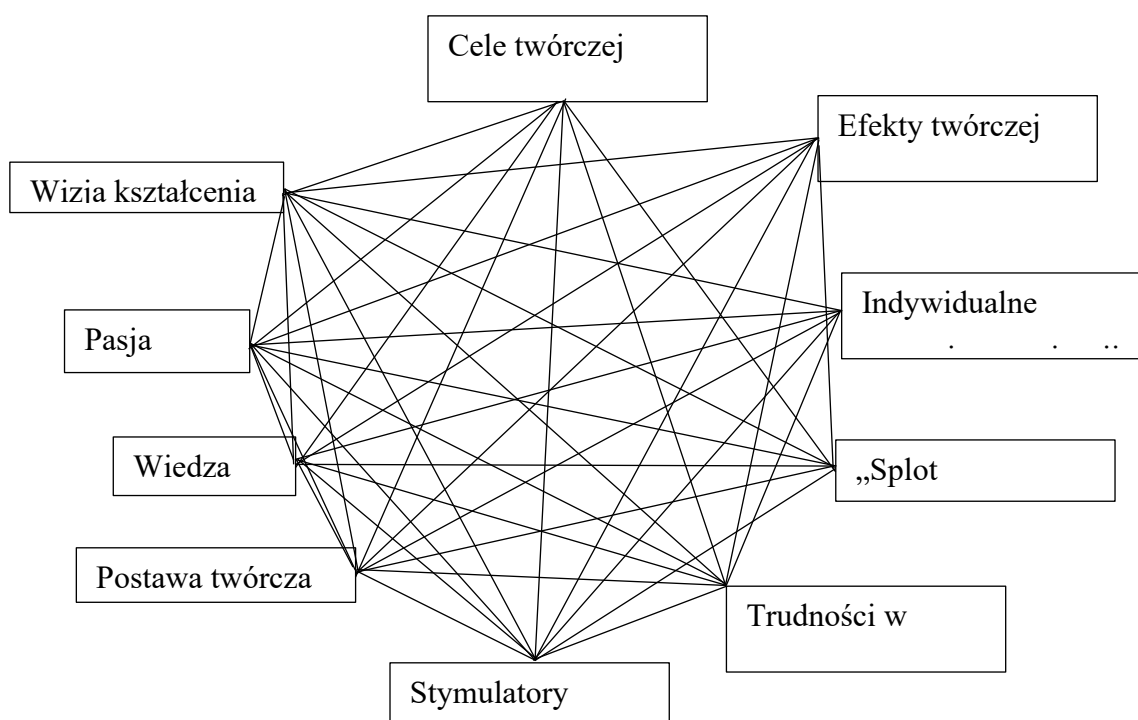


Zofia Okraj przeprowadziła badania studium indywidualnych przypadków, uwzględniając:

- nakładanie się na siebie inspirujących wpływów oraz aktywne przechodzenie pomiędzy rolami w pracy dydaktycznej z dramą Kamili Witerskiej,
- zbudowane na teorii uczenia się twórcze wykorzystywanie różnych inspiracji, humoru i absurdu w motywowaniu studentów do nauki i projektowaniu gier dydaktycznych przez Wojciecha Glaca,
- nasycone pedagogiką zabawy równoległe aktywizowanie studentów i seniorów w pracy dydaktycznej i środowiskowej Zofii Zaorskiej,
- inspirowane twórczością, biografistyką i sztuką refleksyjne odchodzenie od schematu w budowaniu modelu zajęć z odniesieniami autobiograficznymi przez Kamilę Lasocińską,
- pasję poszukiwania i odkrywania oraz eksperymentowanie z różnymi metodami i myśleniem wizualnym w „nauczeństwie” Stanisława Czachorowskiego,
- progresywne przejścia między rolami, systemową perspektywę wdrożeń i oscylowanie między satysfakcją a frustracją w pracy dydaktycznej z wykorzystaniem LARP-ów Michała Mochockiego,
- wieloaspektową afirmację pytań, niedyrektywność oraz łączenie wpływów z różnych metod w warsztatach z dociekań filozoficznych Aldony Pobjewskiej,
- pasję programowania kursów i wykorzystywanie narzędzi e-learningowych w pracy dydaktycznej Michała Kuciapskiego,
- zanurzone w inspirującym otoczeniu satysfakcjonujące pobudzanie studentów do twórczego myślenia w pracy dydaktycznej z wykorzystaniem *case study* Magdaleny Markiewicz,
- zabieranie studentów w refleksyjną podróż w głąb siebie i prowokowanie ich do kreatywności podczas warsztatów twórczych Eugeniusza Józefowskiego,
- refleksyjne i twórcze przetwarzanie inspiracji i budowanie z nich własnych koncepcji i rozwiązań w pracy dydaktycznej Stanisława Dylaka (Okraj 2019).

Analiza badań pozwoliła Zofii Okraj stwierdzić, że systemowy model pracy twórczej badanych nauczycieli akademickich obejmuje więcej elementów niż proponowany przez H.E. Grubera systemowy model twórczej pracy obejmujący głównie: cel, wiedzę i uczucia twórcy (Okraj 2019, 528-529).

Schemat 9. Schemat systemowego modelu twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich



Źródło: Okraj 2019, 528.

4.2. Warsztaty z dociekań filozoficznych

Współczesna edukacja musi sprostać zmianom globalnym zachodzącym w coraz szybszym tempie. W procesie kształcenia powinno wobec tego znaleźć się miejsce na działania, które pomogą uczącym się nabyć umiejętności odnajdywania się w zmieniającej się rzeczywistości. Jednym ze studiów indywidualnych przypadków przeprowadzonych przez Zofię Okraj są warsztaty z dociekań filozoficznych Aldony Pobjewskiej.

Jest to narzędzie stworzone w celu uzupełnienia metod kształcenia we współczesnej edukacji o taką, która będzie kształtować umiejętność samodzielnego myślenia i kompetencje prospołeczne (Pobjewska 2019).

Elementy warsztatów z dociekań filozoficznych stanowią:

- 1) lodołamacz,
- 2) materiał do dociekań (filmik, tekst, zdjęcie itp.),
- 3) zbieranie pytań i problemów zainspirowanych przedstawionym materiałem,
- 4) grupowanie pytań,
- 5) wybór pytania do dociekań,
- 6) dialog (wymiana opinii) dotyczący postawionego pytania,
- 7) ewaluacja.

Jest to modyfikacja projektu Matthew Lipmana „Filozofia dla dzieci”. Uzupełniono w niej tok zajęć zaproponowany przez Lipmana – wzmocniono warsztatowy charakter spotkań, wprowadzając dodatkowe etapy: rozpoczynający zajęcia „lodołamacz” oraz kończąca je ewaluację. Nie naruszono trzonu metody – tworzą go: realizacja materiału inicjującego dociekania, zbieranie problemów i pytań, do których zainspirował on uczestników, wybór problemu do dociekań, same dociekania i zakończenie zajęć (Pobojewska 2019, 116).¹⁸

Za szczególnie istotne elementy dla zajęć komunikacyjnych, kształtowane przez warsztaty z dociekań filozoficznych, można uznać:

- zdolność operowania posiadaną wiedzą (umiejętność syntezy, analizy, wnioskowania),
- sprawność w formułowaniu i argumentowaniu własnego stanowiska oraz odwagę w wyrażaniu go (...),
- wiarę we własne możliwości intelektualne i wzmocnienie poczucia własnej wartości,
- śmiałość w tworzeniu rozwiązań teoretycznych (w rozwiązywaniu problemów) (...),
- wyobraźnię, kreatywność, innowacyjność (co redukuje stereotypowość myślenia),
- otwartość na inność, empatię i tolerancję (Pobojewska 2019, 15-16).

Cechą dodatnią warsztatów jest fakt, że kształcą one wszystkich w podobnym stopniu, nie tylko bardziej uzdolnionych czy bardziej aktywnych uczestników zajęć – pomaga to znieść edukacyjne nierówności. Zdecydowanie jest to również metoda, która uatrakcyjniła zajęcia i polepsza atmosferę w grupie (Pobojewska 2019).

Twórczyni tej koncepcji zaznacza, że „można [je] wykorzystywać na wszystkich poziomach nauczania od przedszkola do uniwersytetu trzeciego wieku, we wszystkich typach szkół i uczelni, jak też w innych placówkach edukacyjnych czy wychowawczych. (...) Można prowadzić tą metodą zarówno odrębne lekcje, jak i używać tylko jej elementów” (Pobojewska 2019, 17). Warto dodać, że te warsztaty „są metodą prowadzenia zajęć, która łączy filozofowanie z zasadami warsztatowej pracy z grupą. Splecenie ich skutkuje odejściem od tradycyjnego schematu komunikacji: nie przebiega ona bowiem na linii nauczyciel-uczeń, lecz pomiędzy wszystkimi uczestnikami zajęć” (Pobojewska 2019, 17). Warsztaty z dociekań filozoficznych mogą odbywać się w formie otwartej, kiedy uczestnicy są naprowadzani na główny temat, a także w formie zamkniętej, kiedy temat jest im narzucony.

Zaobserwowano, że wykorzystanie warsztatów z dociekań filozoficznych na zajęciach językowych może mieć zastosowanie w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych uczących

¹⁸ Tematowi warsztatów z dociekań filozoficznych w kontekście treningu strategii komunikacyjnych poświęciłam artykuł *Trening strategii komunikacyjnych z wykorzystaniem warsztatów z dociekań filozoficznych* (Syrek 2022). Z niego też pochodzi większość ustaleń zamieszczonych poniżej.

się języka polskiego jako obcego (jpjo). Warsztaty spełniają także założenia przyjętej definicji metod aktywizujących.

4.3. Emisja głosu

Emisja głosu jest procesem wydobywania i wysyłania go. O jej prawidłowym przebiegu decydują takie czynniki jak: prawidłowa postawa (wyprostowane plecy), prawidłowe osadzenie miednicy czy stabilne ustawienie się na dwóch nogach. Każdy z tych elementów wpływa na odpowiedni, sprzyjający mówieniu (lub śpiewaniu) przepływ powietrza. Nauka emisji głosu to innymi słowy nauka o funkcjonowaniu i zdrowym wykorzystywaniu narządu głosu, poprawnym oddychaniu oraz rezonowaniu (Guzy, Ochwat 2014). Wraz z praktyką nabiera się świadomości narządu głosu, wie się, jak gospodarować oddechem i co można głosem osiągnąć.¹⁹ Na proces kształtowania poprawnej – istotnej w zrozumiałym wypowiedzianiu się – dykcji składają się czynności automatyczne (wrodzone) i wykonywane nieświadomie (np. oddychanie). Można też mówić o czynnościach nabytych, ale zautomatyzowanych (np. ruchy artykulacyjne narządów mowy). Praca nad dykcją polega na objęciu świadomością czynności oddychania, artykulacji, poprawności wymowy, czy stosowania się do reguł gramatycznych. Walory słowa są istotne dla efektywności komunikacji i zależy to od obu stron (Pietroń 2016, s. 14).

Współcześnie pojęcie dykcji należy rozumieć jako ‘sposób wymawiania wyrazów i zdań’ (SJP PWN). Tomasz Prichacz, autor *Dykcji w śpiewie - dlaczego jest tak ważna?* nieco rozszerza tę definicję i nazywa dykcję sztuką pięknego i wyraźnego wymawiania słów (Prichacz, *Dykcja w śpiewie - dlaczego jest tak ważna?*, online).

Barbara Kamińska podkreśla, że poprawna dykcja to staranne, ale nie hiperpoprawne wymawianie wyrazów, pozbawione wad wymowy, błędów językowych oraz uproszczeń czy upodobnień, które utrudniałyby odbiór mowy (*Encyklopedia logopedii*, online). Dobra dykcja obejmuje również umiejętne wykorzystanie elementów prozodycznych (akcentowych) podczas mówienia.

Powszechnie wiadomo, że należy dbać o poprawność językową oraz o dokładność wypowiedzianych (artykułowanych) słów, nie tylko występując przed publicznością, ale także podczas rozmów. Dobrą komunikację warunkuje wzajemne zrozumienie się. Wiele osób błędnie utożsamia dykcję z hiperpoprawną wymową wyrazów. Warto pamiętać, że w obrębie

¹⁹ Zagadnienie to zaprezentowałam w tekście *Przygotowanie wystąpienia naukowego: audytorium, trema i próby*. Z niego też pochodzi większość ustaleń zamieszczonych poniżej. Współautorem jest Jakub Sroka (Syrek, Sroka 2023).

słów oraz na ich granicy zachodzą różne zjawiska fonetyczne, np. rozmaite upodobnienia (udźwięcznienia, ubezdźwięcznienia). Wynika z tego, że warto stosować ćwiczenia fonetyczne rozluźniające aparat mowy, dzięki którym odpowiednia wymowa będzie umożliwiała i/lub ułatwiała komunikację. Nie muszą być one zbyt intensywne, by uniknąć wytworzenia się uczucia presji u uczącego się.

Bogumiła Toczyska wspomina o istocie dykcji:

Dobra dykcja jest zjawiskiem kulturalnym, a więc przeciwnym temu, co naturalne. Kultura to z łaciny “uprawa”. Uprawianie słowa to specjalne prowadzenie “hodowli” słowa. Dobra dykcja jest więc słowem uprawianym, a niekoniecznie naturalnym, powstałym wyłącznie z natury i tak sobie “dziko” funkcjonującym. Oczywiście, są osoby, które mają dobrą dykcję z natury. Mają - ale czy pielęgnują, dbają o nią? Nieuprawiana potrafi po prostu “zarastać” (Toczyska 2007, 278).

Ćwiczenia doskonalące emisję głosu wykorzystane w odpowiedni sposób mogą albo pobudzać (co ma szczególne znaczenie na porannych lub wieczornych zajęciach), albo uspokajać. Wzmacniają też poczucie pewności siebie podczas wypowiedzania fraz – łatwiejszych lub trudniejszych – na różne sposoby (np. cicho, głośno, szeptem, krzycząc).

II CZĘŚĆ BADAWCZA

1. Projekt badań własnych – opracowanie procedury badawczej

1.1. Cel i problematyka badań

Podstawowy cel badań to zbadanie zależności między wykorzystaniem metod aktywizujących a poziomem językowej kompetencji komunikacyjnej uczących się języka polskiego jako obcego. Obserwacji poddano przede wszystkim częstotliwość używania działań strategicznych. Badania miały także na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie dotyczące skuteczności treningu strategii komunikacyjnych z wykorzystaniem metod aktywizujących.

Pierwszym etapem było przeprowadzenie badań pilotażowych. W ich trakcie dokonano jakościowego opisu strategii komunikacyjnych (dalej SK) używanych przez obcokrajowców. W badaniu tym wykorzystano ankietę pisemną²⁰ oraz indywidualne rozmowy uczących się jppo z Polakami. Następnie przeprowadzono trening SK, a po jego zakończeniu sprawdzono zmiany w zakresie używania strategii komunikacyjnych.

Drugi etap to badania właściwe, podczas których także dokonano jakościowego opisu SK używanych przez obcokrajowców – tym razem na podstawie realizacji zadań z części *Pisanie i Mówienie* egzaminów certyfikatowych języka polskiego jako obcego.

Postawiono następujące pytania badawcze:

- Czy wykorzystanie metod aktywizujących przyczynia się do zmian w zakresie językowych kompetencji komunikacyjnych?
- Jakie elementy językowych kompetencji komunikacyjnych można wzmacniać przy zastosowaniu metod aktywizujących?
- Czy stosowanie metod aktywizujących wpływa na zmianę w zakresie wykorzystywania strategii komunikacyjnych?
- Jakie strategie komunikacyjne można wzmacniać przy zastosowaniu metod aktywizujących?²¹

²⁰ Ankieta zawierała klauzulę RODO - uczestnicy zgodzili się na udział w badaniu.

²¹ W początkowej fazie badań zastanawiano się również, jakie zmiany w zakresie językowych kompetencji komunikacyjnych można zaobserwować z wykorzystaniem wywiadów dotyczących kompetencji komunikacyjnych przeprowadzanych z nauczycielami, którzy aktualnie prowadzili regularny kurs dla uczestnika badania. Zrezygnowano z tego, kiedy doszło do zmiany metodologii i uczestnikami badania zostawali kursanci badaczki.

W przestrzeni dydaktycznej brakuje badań opisujących wpływ metod aktywizujących na zmiany w kompetencji komunikacyjnej uczących się, zwłaszcza w zakresie wykorzystania przez nich SK. Z tego względu uznano wyznaczony cel badań za istotny dla glottodydaktyki.

1.2. Procedura badań

Badania rozpoczęto w 2020 roku. Pierwszy etap stanowiło opracowanie narzędzi, które miały umożliwić zbadanie, jakie zmiany zachodzą w zakresie językowych kompetencji komunikacyjnych pod wpływem stosowania metod aktywizujących oraz sprawdzić, jakich strategii komunikacyjnych (i czy w ogóle) używają cudzoziemcy uczący się języka polskiego. Założono bowiem, że stosowanie strategii komunikacyjnych pokazuje rozwój kompetencji komunikacyjnych – kompetencja strategiczna jest określana jako komponent kompetencji komunikacyjnej wpływający na rozwój w zakresie umiejętności podejmowania działań, które warunkują osiągnięcie zamierzonego celu [komunikacyjnego] (por. s. 31; Janowska 2011, 81-82). W tym celu zorganizowano warsztaty komunikacyjne z wykorzystaniem metod aktywizujących, m.in. treningu strategii komunikacyjnych, które były dostosowywane do potrzeb uczestników. Ponieważ równolegle uczęszczali oni na intensywny kurs języka polskiego, aby maksymalnie uwiarygodnić pomiar, jednym z narzędzi badawczych był wywiad z nauczycielem uczącym badanych. Celem wywiadu było uzyskanie informacji na temat prowadzonych zajęć kursowych, wykorzystania na nich SK, a także ocena zmian w zakresie kompetencji komunikacyjnych uczących się.

W marcu 2020 roku w Polsce wybuchła pandemia COVID-19, co miało wpływ na przebieg prowadzonych badań. Pierwsze warsztaty odbywały się w formie zdalnej, następne w stacjonarnej. Tylko spotkania integracyjne za każdym razem przeprowadzano stacjonarnie. W formie zdalnej w badaniu pilotażowym wzięło udział 48 osób, w stacjonarnej – 29 osób. Zajęcia pozalekcyjne nie były obowiązkowe – badani brali w nich udział dobrowolnie.

Kolejnym narzędziem były ankiety pisemne (por. Aneks zał. 1) dla uczestników badania, które sprawdzały sposób tłumaczenia słów. Istotnym elementem badania były rozmowy cudzoziemców z rodzimymi użytkownikami języka. Aby cechował je charakter jak najbardziej naturalny, zorganizowano spotkanie integracyjne uczestników warsztatów z Polakami²², z którymi miały później odbyć się rozmowy. Zaplanowano ich przeprowadzenie w formie zdalnej, w programie MS Teams, który umożliwiał nagranie spotkania. Kolejnym

²² Tę grupę stanowili wolontariusze, rodzimi użytkownicy języka polskiego, w wieku od 20 do 35 roku życia.

narzędziem była ankieta obserwacyjna dotycząca kompetencji komunikacyjnej, którą wypełniała lektorka prowadząca warsztaty.

Drugi etap stanowiło przeprowadzenie właściwych badań. Poprzedzono je spotkaniem integracyjnym, podczas którego uczestnicy warsztatów (badani) mogli poznać się z Polakami, z którymi odbywali później rozmowy indywidualne. Cudzoziemcy wypełnili również ankietę sprawdzającą sposób tłumaczenia słów²³, natomiast ich nauczyciele kursowi wypełnili arkusze wywiadu dotyczące każdego (por. Aneks zał. 2) z uczestników. Następnie odbyły się pierwsze warsztaty komunikacyjne, po których badaczka uzupełniła indywidualne arkusze obserwacji (por. Aneks zał. 3). Po zrealizowaniu założonego programu nastąpiło ponowne wypełnienie ankiet, wywiadów oraz arkuszy, a także ponownie przeprowadzono rozmowy indywidualne z Polakami. Według przedstawionego schematu prowadzono badania przez pierwsze trzy semestry (w ostatnim z wyłączeniem spotkania integracyjnego).

Po przeanalizowaniu wyników ankiet i nagrań rozmów cudzoziemców z Polakami stwierdzono, że dalsze postępowanie według przyjętego planu nie rokuje badawczo – głównie ze względu na wydarzenia globalne w latach 2020-2022 i czynnik ludzki, które uniemożliwiły realizację badań według początkowego zamysłu, dlatego postanowiono zmienić schemat postępowania badawczego.

Zmodyfikowana metodologia badawcza zakładała prowadzenie zajęć językowych z wykorzystaniem metod aktywizujących i badanie ich wpływu na zmiany w zakresie językowych kompetencji komunikacyjnych. Dla uzyskania jak najbardziej ustandaryzowanych efektów do badania wykorzystano zadania z egzaminu certyfikатовego z części *Mówienie* i części *Pisanie*. Zaobserwowano bowiem, że uzyskanie certyfikatu poświadczającego znajomość jpjo to najczęstszy powód podejmowania nauki polszczyzny przez uczestników badania. Badanie odbywało się według poniższego schematu:

- 1) Realizacja zadania z egzaminu certyfikатовego z części *Pisanie*.
- 2) Obserwacja strategii komunikacyjnych użytych przez badanego w czasie realizacji zadania z części *Pisanie*.
- 3) Realizacja zadań z egzaminu certyfikатовego z części *Mówienie*.
- 4) Obserwacja strategii komunikacyjnych użytych przez badanego w czasie realizacji zadania z części *Mówienie*.
- 5) Ocena kompetencji komunikacyjnej na podstawie arkusza obserwacji.

²³ Ankieta była jednocześnie zgłoszeniem na warsztaty.

- 6) Zajęcia językowe z wykorzystaniem metod aktywizujących prowadzone przez badaczkę.
- 7) Ocena kompetencji komunikacyjnej na podstawie arkusza obserwacji.
- 8) Realizacja zadania z egzaminu certyfikатовego z części *Pisanie*.
- 9) Obserwacja strategii komunikacyjnych użytych przez badanego w czasie realizacji zadania z części *Pisanie*.
- 10) Realizacja zadań z egzaminu certyfikатовego z części *Mówienie*.
- 11) Obserwacja strategii komunikacyjnych użytych przez badanego w czasie realizacji zadania z części *Mówienie*.

W części *Mówienie* zadaniem uczącego się było stworzenie wypowiedzi ustnej w oparciu o różnorodne materiały – tekstowe i ikonograficzne, a w części *Pisanie* napisanie tekstów zgodnie z poleceniem.

Badanie przeprowadzono w pięciu grupach. Badaczka uczyła w nich języka polskiego jako obcego. Zajęcia z wykorzystaniem metod aktywizujących stanowiły 20 godzin lekcyjnych, zadania certyfikатовe zostały zrealizowane na pierwszych oraz na ostatnich zajęciach. Po rozwiązaniu zadań egzaminacyjnych następowała zindywidualizowana ocena kompetencji komunikacyjnych badanych z wykorzystaniem autorskiego arkusza obserwacji (por. Aneks zał. 3).

Podjęte działania zaowocowały zebraniem materiału badawczego, dzięki któremu można było opisać zmiany zachodzące w zakresie językowych kompetencji komunikacyjnych osób badanych.

2. Metodologia badań pilotażowych

2.1. Kryteria doboru grup badawczych

Zgodnie z założeniami projektu proces badawczy obejmuje obserwację zmian w zakresie językowych kompetencji komunikacyjnych u obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego oraz ocenę wpływu zajęć językowych z wykorzystaniem metod aktywizujących na te zmiany. Badanie pilotażowe przeprowadzono w czterech grupach (A, B, C, D).

Badani w pierwszych dwóch grupach (A, B) musieli spełniać następujące kryteria:

- 1) bycie obcokrajowcem,
- 2) znajomość języka polskiego na poziomie co najmniej A2²⁴,
- 3) wyrażenie gotowości udziału w pozalekcyjnych warsztatach komunikacyjnych.

W grupach C i D objętych badaniem pilotażowym zmienione zostało trzecie kryterium ze względu na zmianę metodologii. Kryteria doboru próby wyglądały wówczas następująco:

- 1) bycie obcokrajowcem,
- 2) znajomość języka polskiego na poziomie co najmniej A2,
- 3) udział w kursie językowym prowadzonym przez badaczkę.

Polacy, którzy brali udział w rozmowach indywidualnych z obcokrajowcami, to osoby w wieku 20-35 lat, które wyraziły wolę zięcia udziału w indywidualnych rozmowach z badanymi w formie wolontariatu.

W badaniach pilotażowych, które trwały od stycznia 2021 roku do stycznia 2022 roku, wzięło udział 77 cudzoziemców. W sumie przeprowadzono 180 godzin lekcyjnych.

Pierwsza grupa badawcza (A) liczyła 48 cudzoziemców. Warsztaty komunikacyjne odbywały się zdalnie (ze względu na pandemię Covid-19) jako pozalekcyjne i obejmowały 30 godzin lekcyjnych. W drugim badaniu (grupa B) wzięło udział 11 osób – warsztaty odbywały się stacjonarnie, również jako zajęcia pozalekcyjne, w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego i trwały także 30 godzin. Wszystkie kolejne badania odbyły się w trybie stacjonarnym. Trzecia grupa (C) uczestniczyła w zajęciach językowych z wykorzystaniem metod aktywizujących, które były częścią trwającego kursu językowego prowadzonego przez badaczkę. Wzięło w nich udział 6 osób. Kurs obejmował 60 godzin. Tyle samo godzin obejmował kurs językowy, podczas którego przeprowadzono badanie w czwartej

²⁴ Poziom został określony na podstawie deklaracji obcokrajowca, oceny mówienia i rozumienia komunikatów oraz na podstawie opinii nauczyciela prowadzącego kurs językowy, na który uczęszczał badany.

grupie badawczej (D). Brało w nim udział 12 osób. Były to także zajęcia językowe z wykorzystaniem metod aktywizujących. Zajęcia w grupie C odbywały się w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, natomiast w grupie D w prywatnej szkole językowej Progress w Łodzi.

Jednostką analizy w przeprowadzonych badaniach była grupa. Dobór grup był losowy. W badaniach pilotażowych w przypadku grup A, B wystosowano prośbę do lektorów pracujących w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ o przekazanie uczącym się od poziomu A2 informacji o organizowanych warsztatach. Zainteresowani wypełnili zgłoszenie zawarte w linku przekazanym przez nauczyciela. Z tego względu wpływ na reprezentatywność próby był niewielki – uzależniony od liczby zgłoszeń. Liczebność prób była przejściowa (grupa A) i mała (grupy B, C, D).

W przypadku grupy C i D dobór również był losowy, ponieważ były to grupy prowadzona przez badaczkę odpowiednio w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców oraz w prywatnej szkole językowej. Wobec tego wpływ na ich reprezentatywność był również niewielki (por. Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010, 186-189).

2.2. Analiza ilościowa badań pilotażowych

2.2.1. Ankieta sprawdzająca sposób tłumaczenia słów

Inicjalny element badania to wypełnienie przez cudzoziemca zgłoszenia przygotowanego w aplikacji Microsoft Forms (por. Aneks zał. 1). Pierwsza sekcja zawierała pytania o podstawowe dane, jak imię i nazwisko, wiek, narodowość, a także o znajomość, czas nauki języka polskiego²⁵. W drugiej sekcji umieszczono ankietę sprawdzającą sposób tłumaczenia dwudziestu słów. Do każdego słowa zadawano dwa pytania:

- 1) Czy rozumie pan/i słowo X²⁶?
- 2) Co znaczy słowo X?

Pierwsze pytanie było pytaniem wyboru – można było zaznaczyć „tak” lub „nie”. Drugie było pytaniem otwartym.²⁷

Cudzoziemcy biorący udział w badaniach wypełniali taką ankietę na początku i na końcu badania.

²⁵ Ankieta zawierała klauzulę RODO - uczestnicy wyrazili zgodę na badanie.

²⁶ Symbol „X” symbolizuje słowo wskazane w ankiecie.

²⁷ W opcjach ankiety Microsoft Forms można wprowadzić lub zablokować możliwość udzielenia długiej odpowiedzi – w tym przypadku można było udzielić jedynie odpowiedzi krótkiej.

2.2.2. Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem uczącym cudzoziemca

Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem wykorzystano tylko przy dwóch pierwszych grupach uczestniczących w badaniu. Byli to studenci ze Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, którzy – oprócz udziału w pozalekcyjnych warsztatach komunikacyjnych – uczestniczyli także w kursach językowych ogólnych lub przygotowujących do studiów. Były to zajęcia online. W kolejnych próbach, z uwagi na fakt, że zajęcia nie były już pozalekcyjne i prowadziła je badaczka, nie używano tego narzędzia.

Kwestionariusz wywiadu został przygotowany w aplikacji Microsoft Forms (por. Aneks zał. 2) Nauczyciele zostali poproszeni o wypełnienie go na początku oraz na końcu badania. Wystosowano prośbę, by obserwować badanego w ciągu trzech dni we wskazanym tygodniu na początku i na końcu badania – nauczyciele mogli wskazać w ciągu ilu dni rzeczywiście udało się obserwować danego cudzoziemca (było to utrudnione ze względu na sytuacje losowe wpływające na frekwencję²⁸).

Kwestionariusz zawierał następujące pytania:

- 1) W ciągu ilu dni badany był obecny na Pani/a zajęciach w okresie obserwacji?
- 2) Jak ocenia Pan/i otwartość na komunikację u badanego?
- 3) W jakim stopniu badany podejmuje próby radzenia sobie z deficytami językowymi?
- 4) Jakie strategie komunikacyjne obserwuje Pan/i u badanego w mowie?
- 5) Jak często badany unika radzenia sobie z deficytami leksykalnymi?
- 6) Jak często badany prosi o pomoc, żeby poradzić sobie z deficytami leksykalnymi?
- 7) Czy badany używa mimiki i gestów w celu poradzenia sobie z deficytami leksykalnymi?
- 8) Czy zaobserwował/a Pan/i inne sposoby radzenia sobie z deficytami leksykalnymi u badanego w mowie lub w piśmie?
- 9) Jak ocenia Pan/i poziom językowy badanego?
- 10) Na jakiej podstawie określa Pan/i poziom językowy badanego?
 - a) test plasujący (napisany nie wcześniej niż...²⁹),
 - b) wypowiedzi ustne (w okresie obserwacji),
 - c) prace pisemne (w okresie obserwacji),
 - d) ćwiczenia gramatyczne (w okresie obserwacji);
 - e) inne (jakie)?

²⁸ Należy pamiętać, że badania przeprowadzano w czasie pandemii Covid-19.

²⁹ Tu podawano konkretną datę - test plasujący musiał być przeprowadzony maksimum miesiąc przed rozpoczęciem obserwacji.

Nauczyciele mogli ocenić w skali od 1 do 5:

- otwartość na komunikację,
- stopień radzenia sobie z deficytami leksykalnymi,
- unikanie radzenia sobie z deficytami leksykalnymi,
- częstotliwość w proszeniu o pomoc w celu poradzenia sobie z deficytami leksykalnymi,
- używanie mimiki i gestu w celu poradzenia sobie z deficytami leksykalnymi.

Odpowiadając na pytanie o strategie komunikacyjne, można było wybrać spośród następujących: peryfrazę, synonim, język obcy (j. angielski lub inny/rodzimy), podanie kategorii słowa, podanie przykładu użycia lub odpowiedź: „nie używa strategii komunikacyjnych”³⁰. Pytanie o to, czy zaobserwowano inne sposoby radzenia sobie z deficytami leksykalnymi, było pytaniem otwartym, na które odpowiedź nie była wymagana.

2.2.3. Arkusz obserwacji kompetencji komunikacyjnej

Narzędziem, które miało wspomóc zbadanie potencjalnych zmian zachodzących w kompetencji komunikacyjnej uczących się jpjo, był arkusz obserwacji, zastosowany w przypadku każdej grupy badanych (A, B, C, D). Arkusz został podzielony na trzy części, wyznaczone przez poszczególne kompetencje wchodzące w skład kompetencji komunikacyjnej, istotne w kontekście przeprowadzanych badań (por. Aneks zał. 3).

Część A dotyczyła umiejętności tworzenia logicznych i poprawnych pod względem gramatycznym różnych wypowiedzi ustnych, umiejętnego rozpoczynania, podtrzymania i kończenia rozmowy. Zbudowano ją na podstawie definicji kompetencji dyskursywnej i lingwistycznej. Obejmowała trzy podpunkty:

- 1) logiczne wypowiadanie się,
- 2) spójne wypowiadanie się,
- 3) poprawność gramatyczna.

Przez logiczne wypowiadanie się rozumie się umiejętność tworzenia usystematyzowanych, wypowiedzi ustnych, będących efektem czyjegoś prawidłowego rozumowania. Spójne wypowiadanie się traktuje się jako umiejętne rozpoczynanie, podtrzymywanie i kończenie rozmowy, która jest uporządkowaną całością.

³⁰ Kwestionariusz wywiadu był tworzony po wstępnej analizie ankiet sprawdzających sposób tłumaczenia słów, dlatego wśród opcji odpowiedzi pojawiają się niektóre nazwy SK, które znajdują się w autorskiej propozycji ich kwalifikacji.

Część B dotyczyła umiejętności dostosowania wypowiedzi do sytuacji oraz znajomości norm socjokulturowych obowiązujących w polskiej społeczności. Zbudowano ją na podstawie definicji kompetencji socjolingwistycznej. Obejmowała dwa podpunkty:

- 1) dostosowanie wypowiedzi do sytuacji,
- 2) wypowiadanie się z uwzględnieniem polskich norm kulturowych i społecznych.

Każdy element w częściach A i B oceniany był punktowo (por. Aneks zał. 3). Punkty przyznawano w odniesieniu do poziomu językowego, który badany reprezentował. Był to subiektywny osąd.

W ostatniej części arkusza odnotowywano takie informacje, jak:

- określony poziom językowy badanego,
- podstawa określenia poziomu językowego badanego,
- liczba dni, w których badany został poddany obserwacji (1-3),
- ocena otwartości na komunikację badanego,
- stopień podejmowania prób radzenia sobie z deficytami językowymi (1-5),
- strategie komunikacyjne obserwowane w wypowiedziach badanego.

Powyższe informacje odnoszą się zarówno do kompetencji strategicznej, jak i do kompetencji ogólnych osób badanych.

2.3. Analiza jakościowa badań pilotażowych

Podczas udziału w warsztatach i w lekcjach z wykorzystaniem metod aktywizujących uczestnicy badań byli zaznajamiani z nazwami stosowanych metod, dzięki czemu mogli je później ocenić. Do analizy jakościowej posłużył kwestionariusz przygotowany w aplikacji Microsoft Forms. Pytania w nim zawarte przedstawiono w tabeli (por. Aneks zał. 4) Badani mieli za zadanie określić swój stopień satysfakcji wynikający z udziału w warsztatach komunikacyjnych lub zajęciach z wykorzystaniem metod aktywizujących.

Uczestnicy badań przed przystąpieniem do wypełniania kwestionariusza zapoznali się definicjami metod aktywizujących oraz kompetencji komunikacyjnych przyjętych w tej rozprawie, które zostały spreparowane odpowiednio do poziomu językowego odpowiadających cudzoziemców. Prezentuje je tabela 8.

Tabela 8. Definicje zawarte w kwestionariuszu oceny metod aktywizujących dla uczestnika badania
(por. Aneks zał. 4)

A) W metodach aktywizujących najważniejsza jest osoba, która się uczy. Aktywizacja musi być dopasowana do jej potrzeb. Musi ona czuć się zmotywowana do aktywnego

wykonywania zadań, a także coraz bardziej samodzielna w ich wykonywaniu. Taka nauka musi pomagać uczniom poszukiwać, odkrywać, być zaangażowanym emocjonalnie w lekcję, samodzielnie myśleć o problemie i zdobywać nowe doświadczenia, a dzięki temu zdobywać wiedzę i umiejętności.

B) Kompetencje komunikacyjne to elementy ważne między rozmówcami. Należą do nich: logika, budowa komunikatu, poprawność gramatyczna, znajomość kultury, wiedza, dojrzałość i doświadczenie. Dzięki kompetencjom komunikacyjnym rozmówcy potrafią mówić w sposób zrozumiały i rozumieć to, co inni mówią. Częścią kompetencji komunikacyjnych jest kompetencja strategiczna, w której **strategie komunikacyjne** to mówione i niemówione działania, które są wtedy, kiedy rozmówcy nie pamiętają słów. Dzięki strategiom komunikacyjnym chcą być zrozumiani przez drugą osobę.

Źródło: opracowanie własne

2.4. Założenia warsztatów komunikacyjnych

Uwzględniając indywidualne profile uczących się oraz specyfikę wykonywanych przez nich zadań czy aktywności, starano się program każdego warsztatu dostosować do danej grupy badawczej.³¹ Każdorazowo podczas zajęć uwzględniano przyjęte przez autorkę badania założenia metod aktywizujących:

- 1) Uczący się jest odpowiedzialny za swój proces edukacyjny.
- 2) Proces dydaktyczny uwzględnia myślenie twórcze.
- 3) Podczas zajęć jest przestrzeń na uczenie się od siebie nawzajem.
- 4) Podczas zajęć jest przestrzeń na popełnianie błędów.
- 5) Granica pomiędzy uczącym się a nauczycielem ma prawo się zatrzeć.
- 6) Nauczyciel wchodzi w rolę mediatora (partnera, doradcy, animatora, obserwatora i słuchacza lub uczestnika procesu dydaktycznego).

Są to założenia, których znaczenie podkreśla Anna Rabczuk w publikacji *Działania mediacyjne przeznaczone dla poziomu C1 – implikacje praktyczne*. W dużej mierze odpowiadają założeniom działań mediacyjnych, takich jak:

- ułatwianie współdziałania i interakcji w pracy zespołowej,
- wspólne tworzenie znaczeń,
- zarządzanie interakcją,
- zachęcanie do podejmowania dialogu (Rabczuk 2023, 51).

³¹ Rozeznania w potrzebach grupy dokonano na pierwszych zajęciach, podczas rozmowy.

Istotną kwestią było także przesunięcie akcentów z poprawności językowej w kierunku osiągnięcia celu, jakim zwykle jest wsparcie komunikacji między osobami niemającymi dostępu do tych samych źródeł informacji.

W dwóch próbach pilotażowych warsztaty komunikacyjne z założenia były zajęciami pozalekcyjnymi, co miało sprawić, że charakter dyskursu będzie bliższy naturalnemu niż szkolnemu. Założono, że w sytuacji pozalekcyjnej łatwiej będzie wykorzystać wiedzę zdobytą na zajęciach. Miały się do tego również przyczynić spotkania integracyjne z Polakami (z którymi odbywały się później rozmowy indywidualne) oraz z osobą przeprowadzającą warsztaty.

Zajęcia były treningiem strategii komunikacyjnych z wykorzystaniem metod aktywizujących, ponieważ chciano sprawdzić, jak trening SK wpływa na kompetencję komunikacyjną uczących się. Stanowiły 30 jednostek lekcyjnych³², odbywających się w cyklu 15 spotkań po dwie godziny, dwa lub trzy razy w tygodniu (regularnie, w zależności od grupy). W związku z tym jeden cykl warsztatów trwał od 5 do 8 tygodni.

W trzeciej próbie zmieniono charakter zajęć z pozalekcyjnych na lekcyjne.

Analizy wyników z badań pilotażowych w trzech pierwszych grupach (A, B, C) spowodowała weryfikację hipotez i zmianę założeń. Zrezygnowano z przeprowadzania treningu strategii komunikacyjnych, a zaczęto przeprowadzać zajęcia językowe z wykorzystaniem metod aktywizujących (tabela 8.). Strategie komunikacyjne nadal stanowiły jeden z punktów odniesienia w obserwacji wpływu wykorzystywania metod aktywizujących na kompetencję komunikacyjną osób badanych.

Tabela 9. Schematy badań

Początkowy schemat badań	Schemat badań po modyfikacji
1) Ankieta pisemna sprawdzająca tłumaczenie słów.	1) Realizacja zadania z egzaminu certyfikatowego z części <i>Pisanie</i> .
2) Wywiad z nauczycielem badanego.	2) Realizacja zadań z egzaminu certyfikatowego z części <i>Mówienie</i> .
3) Rozmowy indywidualne cudzoziemców z Polakami.	3) Ocena na podstawie arkusza obserwacji dotyczącego kompetencji komunikacyjnej.
4) Arkusz obserwacji kompetencji komunikacyjnych.	
5) Warsztaty komunikacyjne.	

³² Jednostka lekcyjna jest rozumiana w niniejszej dysertacji jako 45 minut.

6) Rozmowy indywidualne cudzoziemców z Polakami. 7) Arkusz obserwacji kompetencji komunikacyjnych. 8) Wywiad z nauczycielem badanego. 9) Ankieta pisemna sprawdzająca tłumaczenie słów. 10) Kwestionariusz oceny metod aktywizujących wykorzystywanych podczas zajęć.	4) Zajęcia językowe z wykorzystaniem metod aktywizujących. 5) Ocena na podstawie arkusza obserwacji dotyczącego kompetencji komunikacyjnej. 6) Realizacja zadania z egzaminu certyfikатовego z części <i>Pisanie</i> . 7) Realizacja zadań z egzaminu certyfikатовego z części <i>Mówienie</i> . 8) Kwestionariusz oceny metod aktywizujących wykorzystywanych podczas zajęć.
---	---

Źródło: opracowanie własne

2.4.1. Metody aktywizujące wykorzystane podczas warsztatów komunikacyjnych

Badanie przeprowadzone z wykorzystaniem metod aktywizujących podczas warsztatów komunikacyjnych składało się z czterech części.

Jak już wspomniano wcześniej, cudzoziemcy, którzy chcieli wziąć udział w zajęciach, wypełniali najpierw formularz zgłoszenia na warsztaty (por. Aneks zał. 2). Jednym z jego elementów była ankieta, w której należało wytłumaczyć znaczenia słów (bez podawania ich ekwiwalentów leksykalnych w języku ojczystym).

2.4.1.1. Badania nr 1 – część pierwsza

Pierwsza część badania poprzedzona była spotkaniem integracyjnym z Polakami, którego celem było zapoznanie i przełamanie barier komunikacyjnych. Podczas spotkania przeprowadzono pięć ćwiczeń integracyjnych. Pomysły na owe ćwiczenia zostały zaczerpnięte z publikacji Jadwigi Krzyżewskiej, traktującej o metodach aktywizujących (Krzyżewska 1998). Były to:

- a) zabawa piłką połączona z zadawaniem pytań;
- b) powtarzanie imion;
- c) powtarzanie imion wraz z informacjami o danej osobie;
- d) odgadywanie autora opisu zapisanego na kartce;
- e) gra „Niestety – na szczęście”.

Pierwsze ćwiczenie polegało na rzucaniu piłki do kolejnych osób stojących w kole i zadawaniu im pytań z puli następujących:

- a) Jak masz na imię?
- b) Skąd jesteś?
- c) Co lubisz robić?
- d) Czego nie lubisz?
- e) Jakim zwierzęciem albo przedmiotem chciałbyś być?

Na tej podstawie uczestnicy mogli zgromadzić informacje potrzebne do ćwiczenia drugiego (powtarzanie imion) oraz trzeciego (powtarzanie imion oraz informacji o danej osobie).

W ćwiczeniu czwartym każdy z uczestników miał napisać na kartce dwie informacje o sobie. Następnie kartki zebrano, wymieszano i rozdano w przypadkowej kolejności uczestnikom. Każdy musiał odczytać informacje i dopasować je do kogoś z grupy.

Ostatnia faza spotkania integracyjnego, gra „Niestety – na szczęście”, bazowała na wspólnym tworzeniu opowiadania rozpoczynającego się od słów: *Kiedy Ewa była dzieckiem, dostała gitarę*. Kolejno uczestnicy dopowiadali wydarzenia, rozpoczynając swoje wypowiedzi na przemian od słów „niestety” i „na szczęście”.

2.4.1.2. Badania nr 1 – część druga

Drugi etap badania to rozmowy indywidualne cudzoziemców z Polakami, w trakcie których wykorzystywano kolejne metody aktywizujące. Były to:

- a) fabuła z kubka;
- b) organizacja wydarzenia;
- c) rozmowa na temat: *Czy możesz mnie nauczyć czegoś ciekawego?*

Równolegle przeprowadzono wywiad z nauczycielami badanych osób (por. 2.3., 3.3.).

Rozmowy były przeprowadzane przez Polaków, którzy przed spotkaniem otrzymali dokładne instrukcje – miały one zminimalizować stres i spowodować, by rozmowa przebiegała jak najbardziej swobodnie. Podstawowe wskazówki wiązały się z nieużywaniem języka obcego (dopuszczonego jedynie w sytuacji absolutnego braku porozumienia), w miejsce ekwiwalentów obcojęzycznych należało używać synonimów, antonimów, opisów etc., by wyjaśnić niezrozumiałe słowo. Zasugerowano również, by Polacy byli cierpliwi w oczekiwaniu na odpowiedź cudzoziemca (postulat ten pojawił się bezpośrednio po spotkaniu integracyjnym, podczas którego dało się zauważyć brak cierpliwości wśród polskich uczestników badania).

Z kolei cudzoziemcy otrzymali przed rozmową linki do dwóch słowników języka polskiego (*Słownik języka polskiego PWN* oraz *Wielki słownik języka polskiego*) z sugestią, by korzystali z nich podczas rozmowy.

Rozmowę poprzedzała „rozgrzewka językowa”, czyli odpowiedź na proste pytania typu: „Jak się masz?”; „Co lubisz robić” etc. Po nich następowała faza zasadnicza badania.

Fabula z kubka³³ to ćwiczenie polegające na wspólnym tworzeniu opowiadania. Uczestnicy losują kartkę z zapisanymi słowami, które wplatają w fabułę opowieści. Ponieważ rozmowy między Polakami i cudzoziemcami przeprowadzone były w trybie zdalnym, zamiast kubków wykorzystano aplikację internetową Random Name Picker, za pomocą której losowano poszczególne elementy świata przedstawionego:

Zdjęcie 1. Przykładowe koło losujące z aplikacji Random Name Picker w „Fabule z kubka”



Źródło: https://www.classtools.net/random-name-picker/24_eDiBVE

Podczas opisywanego badania wykorzystano zestawy słów przedstawione w tabeli 10.

Tabela 10. Zestawy słów wykorzystane w ćwiczeniu „Fabuła z kubka”

zestaw A				
a. postacie	b. fabuła	c. miejsce akcji	d. cechy charakterystyczne	e. komplikacje
fotograf, barman, mama, dziadek, siostra,	musi ugotować zupę, chce wracać do domu,	kuchnia, park, koncert, łąka, salon gier	zwykle się uśmiecha, jest kreatywny, jest wesoły, umie tańczyć,	nie ma portfela, wszystkie sklepy są zamknięte,

³³ Inspirację dla tego ćwiczenia stanowiła wspomniana publikacja J. Krzyżewskiej (1998).

przyjaciół	musi kupić prezent, chce pomóc, chce jeździć na rowerze		lubi dobrą kuchnię	nie ma ciepłej wody, ciągle pada deszcz
zestaw B				
a. postacie	b. fabuła	c. miejsce akcji	d. cechy charakterystyczne	e. komplikacje
pielęgniarka, barman, wróżka, dziadek, kosmita, przyjaciółka, wolontariusz	niech dokona kontroli, niech pocieszy, niech kupi prezent, niech pomoże, niech zrobi niespodziankę	dom nad jeziorem, park, pokład samolotu, koncert charytatywny, polna droga	znajdujący pozytywne strony, zwykle uśmiechnięty, kreatywny, sprytny, łatwo znajdujący rozwiązania, dobra dusza	zgubiony portfel, wszystkie sklepy są zamknięte, nie ma ciepłej wody, ciągle pada deszcz, jego/jej telefon go/jej nie rozpoznaje
zestaw C				
a. postacie	b. fabuła	c. miejsce akcji	d. cechy charakterystyczne	e. komplikacje
położna, czarownica, zakonnica, dziadek, strażak, prababcia	niech uratuje planetę, niech będzie duszą towarzystwa, niech zorganizuje wycieczkę, niech włoży kij w mrowisko,	leśniczówka, pokład promu, festiwal roślin, biblioteka uniwersytecka, klub muzyczny	znajdujący pozytywne strony, zwykle uśmiechnięty, kreatywny, sprytny, łatwo znajdujący rozwiązania,	zgubiony telefon, wszystkie restauracje są zamknięte, nie działa klimatyzacja, ciągle pada śnieg,

	niech siedzi jak mysz pod miotłą		mający duże poczucie humoru	zaspał/a do pracy
--	--	--	--------------------------------	----------------------

Źródło: opracowanie własne

Druga faza rozmowy była zogniskowana wokół organizacji wydarzenia – uczestnicy mieli przygotować scenariusz spotkania dla dzieci lub młodzieży albo scenariusz święta nocnego marką. Należało uwzględnić następujące elementy:

- a) zapisanie własnych pomysłów (3 min.);
- b) prezentacja pomysłów i wybór najciekawszych (5 min.);
- c) wybór miesiąca, dnia tygodnia, pory roku oraz miejsca wydarzenia;
- d) opisanie przewidzianych aktywności;
- e) wybór zdjęcia do umieszczenia na plakacie promującym wydarzenie;
- f) - w przypadku spotkania z dziećmi/młodzieżą: określenie grupy docelowej wydarzenia;
- w przypadku święta nocnego marką: określenie, za co będzie przyznana nagroda;

Trzeci etap to rozmowa na temat: Czy możesz mnie nauczyć czegoś ciekawego?

2.4.1.3. Badanie nr 1, część trzecia

Podczas warsztatów komunikacyjnych (WK) postanowiono sprawdzić, czy trening strategii komunikacyjnych z wykorzystaniem MA wpływa na zmiany w zakresie językowych kompetencji komunikacyjnych. Program warsztatów był zogniskowany wokół problematyki wybranej przez uczestników podczas wypełniania formularza zgłoszeniowego.

Po dwójgu pierwszych zajęć badaczka wypełniła arkusz oceny kompetencji komunikacyjnych osobno dla każdego uczestnika (por. 3.2.).

Pierwotnie warsztaty miały zachęcić uczestników do udziału w konkursie recytatorskim i pomóc w przygotowaniu się do niego. Z tego powodu przy konstruowaniu ćwiczeń odwołano się do wierszy: „Kropelki i sopelki” Hanny Zdzitowieckiej, „Proszę dzwonić” Mirona Białoszewskiego, „Deszczowa muzyka” Joanny Kulmowej oraz „Labirynt” Wisławy Szymborskiej³⁴ (Knaflowska 1998). Wykorzystano narzędzia powiązane z emisją głosu, a także z dydaktyką twórczości, ponieważ jej istota to inspirowanie, usuwanie (barier), rozwijanie (wiedzy i umiejętności), dzięki czemu osoby wykonujące ćwiczenia mogą wykorzystać kreatywne myślenie, co zachęca do mówienia i do szukania rozwiązań.

³⁴ Grupa była zróżnicowana pod względem poziomu zaawansowania językowego (A2-B2), stąd wiersze o różnym stopniu trudności.

Pierwsze ćwiczenie w tej fazie doskonaliło płynność skojarzeniową (por. I 5.1.1.). Uczestnikom prezentowano kolejno slajdy ze zdjęciami: kropli wody, domu, napisu „lód”. Każdorazowo należało skomentować fotografię, wykorzystując schemat zdaniowy: „Kiedy widzę ... , myślę ...”.

W drugim ćwiczeniu doskonalono myślenie pytajne (por. I 5.1.1.). Uczestnikom został wyświetlony fragment wypowiedzi wyrwany z kontekstu: „W tym czasie nikt nie umiał policzyć (1, 2, 3, 4, ...), ile ich naprawdę było. Wszyscy czekali, aż przestanie padać”. Należało zadać jak najwięcej pytań, które w następnej kolejności pozwolą stworzyć całe opowiadanie.

W kolejnym ćwiczeniu badanym zaprezentowano cztery fotografie (biedronki, lasu, lwicy i kwiatu). Realizacja tego zadania polegała na podaniu jak największej liczby skojarzeń, a potem na uzupełnieniu zdań pod fotografiami przedstawiającymi konkretne osoby:

- Dla lekarza natura to
- Dla malarza natura to
- Dla barmana natura to
- Dla barmanki natura to
- Dla mnie natura to

W następnym ćwiczeniu rozwijano płynność słowną (por. 5.1.1.). Należało uzupełnić wersy nieznanych jeszcze wierszy dowolnymi słowami łączącymi się leksykalnie z wcześniejszym ćwiczeniem:

- Co to za ? A to w tej ! A to płynie!
- Tam na siadła
- Głośno czarna - zachwycona!

W odmienny sposób zapoznano uczestników z wierszem „Drzwi mamy” – zostali poproszeni o uzupełnienie zdań dotyczących drzwi lub komunikacji:

- Jeśli rozmawiam, to z
- Jeśli dzwonię, to do
- Ktoś, kogo pamiętam, to
- Ktoś, kogo nie pamiętam, to
- Jeśli dzwonię do drzwi, to do

Kolejnym etapem było wypełnienie luk w historii:

- Dzwonię do drzwi W przedpokoju zostawiam W salonie rozmawiam Po rozmowie czuję

W warunkach stacjonarnych wykonanie następnego zadania polegało na narysowaniu na kartonie drzwi. Każdy z uczestników warsztatów komunikacyjnych (dalej jako WK) miał napisać na swoich drzwiach jedną nazwę emocji. Można było korzystać ze słowników języka polskiego dostępnych online, wskazanych w poleceniu (sjp.pwn.pl, wsjp.pl). Ponieważ kolejne warsztaty z uwagi na pandemię COVID-19 musiały odbyć się w trybie zdalnym, używano grafik dostępnych w sieci internetowej i gromadzono je we współdzielonym z grupą dokumencie Microsoft Word. Za pomocą dostępnych w programie opcji każdy zmieniał coś w wyglądzie swoich drzwi i pisał na nich nazwę emocji. Podczas ewaluacji dzielono się uzasadnieniem dopasowanej do drzwi emocji, a cała grupa tłumaczyła sposób połączenia ze sobą drzwi.

2.4.1.4. Badanie nr 2, część pierwsza i druga

Drugie badanie przeprowadzono analogicznie do pierwszego i użyto tych samych ćwiczeń podczas integracji i rozmów indywidualnych. Przeprowadzono także wywiady z nauczycielami uczącymi języka polskiego osoby badane oraz wypełniono arkusze obserwacji kompetencji komunikacyjnych dla każdego uczestnika.

2.4.1.5. Badanie nr 2, część trzecia

Ze względu na zmianę trybu przeprowadzania warsztatów ze zdalnego na stacjonarny (w porównaniu do pierwszego badania) oraz na brak zainteresowania uczestników przygotowaniami do konkursu recytatorskiego (por. 2.4.1.3.) zmodyfikowano ćwiczenia wykorzystywane podczas WK. Uczestnicy kursu w formularzu zgłoszenia wskazali interesujące ich tematy i na tej podstawie przygotowano program. Tematyka dotyczyła marzeń, podróży, szczęścia i człowieka.

Dla trzech obszarów tematycznych (marzenie, podróż, szczęście) przygotowano karty pracy (por. Aneks zał. 5, 6, 7). Każda z nich zawierała ćwiczenia w typie rozgrzewki językowej, rozwijające kompetencję strategiczną oraz ćwiczenia utrwalające. Czwarta karta dotycząca człowieka została opracowana według schematu zainspirowanego warsztatami z dociekań filozoficznych.

2.4.1.6. Badanie nr 3, część pierwsza i druga

Badanie przeprowadzono w czasie trwającego kursu językowego prowadzonego przez badaczkę, czyli jako zajęcia językowe (dalej: ZJ) z wykorzystaniem metod aktywizujących. Odbywało się ono według schematu pierwszego i drugiego badania z pominięciem wywiadu z nauczycielem badanego. Pozostawiono jednak arkusz oceny kompetencji komunikacyjnych.

2.4.1.7. Badanie nr 3, część trzecia

Zajęcia językowe odbywały się w trybie stacjonarnym. Wykorzystano podczas nich m.in. karty pracy z drugiego badania (por. Aneks zał. 5-7). Wybrane zadania z materiałów kursowych przekształcono, by móc je zrealizować za pomocą metod aktywizujących. Dobór tematów był uzależniony od potrzeb uczestników ZJ. Wykorzystano zadania z takich pozycji, jak „Mówię po polsku B1, B2”, „Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo”, „Polskie czytanki”, a także przykładowe arkusze egzaminacyjne na poziomie B1 i B2 ze strony Państwowej Komisji do Spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego oraz materiały własne.

Z lekcji *Na sam koniec świata*³⁵ wykorzystano po przekształceniu dwa ćwiczenia, które rozwiązano w fazie realizacji zajęć oraz dwa ćwiczenia, które posłużyły do utrwalenia materiału (por. Aneks zał. 8). W ćwiczeniu 1D³⁶ użyto techniki odwróconej lekcji. Uczestnicy zajęć najpierw przygotowali w grupach, a później omówili sposoby wyrażania zadowolenia i zachwytu, wątpliwości, wahania, zastanawiania się, niezadowolenia oraz krytyki - wykorzystali do tego schemat dołączony do ćwiczenia. Potem przedstawili materiał na forum. Zadanie, które uczestnicy przygotowywali w parach (1E), dotyczyło przygotowania oferty wakacyjnej promującej miejscowość, region lub kraj, z którego pochodzą obie osoby lub jedna z nich.

Po wykonaniu ćwiczeń utrwalono materiał leksykalny również za pomocą metod aktywizujących. Uczestnicy zajęć zaznaczali słowa, które chcieliby zapamiętać i które uważają za potrzebne. Każdy z nich w sposób niewerbalny przedstawiał wybrane słowo, a pozostała część grupy próbowała je odgadnąć – zastosowano pantomimę jako MA.

Pracując w grupach i wykorzystując nowopoznane słowa, uczestnicy ZJ pisali fragment o nowej treści do wybranego nagłówka z ćw. 1. Kolejnym przekształconym ćwiczeniem było 4D, które zostało wykonane po realizacji wersji podręcznikowej. Każdy uczestnik dostał jeden fragment zamieszczonego w tym ćwiczeniu artykułu „Zobaczyć więcej, pojechać dalej – podróżniczy konsumpcjonizm czy potrzeba nomady?” i musiał opowiedzieć go, przekształcając jedną, wybraną informację na nieprawdziwą. Zadaniem pozostałych uczestników było wskazanie, która informacja mijała się z prawdą. W ten sposób zastosowano MA – uczestnicy zostali poproszeni o zastosowanie omówienia i angażowali się we wzajemne słuchanie i grę. Podczas realizacji lekcji *Potrzeba matką wynalazku* z tej samej pozycji³⁷

³⁵ Lekcja pochodzi z podręcznika MpP2, s. 92-98.

³⁶ Numery ćwiczeń odnoszą się do numerów zastosowanych przez autorów MpP2.

³⁷ MpP2, s. 169-175.

przeprowadzono warsztaty z dociekań filozoficznych z wykorzystaniem tekstu umieszczonego w ćwiczeniu 3C pt. „Czy książka to wynalazek ponadczasowy?”³⁸ (por. Aneks zał. 9).

Ćwiczenie aktywizujące poprzedzające następną lekcję: „W świecie kultury” to układanie słów z liter tworzących wyraz „kultura”. Musiały być one powiązane z obszarem semantycznym tego słowa. Przed wyjaśnianiem zwrotów i wyrażeń z ćwiczenia 1B uczestnicy zajęć dostali karteczki z losowo wybranym słowem (por. Aneks zał. 10). Każdy musiał wyjaśnić je indywidualnie za pomocą słów lub gestów. Pozostała część grupy miała za zadanie odgadnąć, o które wyrażenie lub o który zwrot chodzi. W ramach utrwalenia materiału uczestnicy w parach musieli stworzyć rebusy do słów z ćwiczenia 5B³⁹ (por. Aneks zał. 10). Były to wyrazy z rejestru oficjalnego i potocznego o tym samym znaczeniu. Każdej parze przydzielono do wyboru słowa z jednego rejestru. Po stworzeniu rebusu przekazywano go do pary obok do rozwiązania. Określiwszy, o które słowo chodzi, należało dopisać jego odpowiednik w rejestrze oficjalnym lub nieoficjalnym, co było uzależnione od przynależności do konkretnego rejestru danego słowa.

Materiał własny stanowił scenariusz lekcji przygotowany z wykorzystaniem fragmentu filmu z serwisu YouTube, z programu Tedx Talks „Pełna moc możliwości”⁴⁰ (por. Aneks zał. 11). W pierwszej kolejności wyjaśniono tytuł i zaznajomiono uczestników z sylwetką przemawiającego – Jacka Walkiewicza – oraz z wybranymi pięcioma słowami: przypuszczać, knajpa, kasa, szwagier, wstrzelić się. Proces ten przebiegał w połączeniu z wyszukiwaniem przez uczestników znaczeń w *Wielkim słowniku języka polskiego* dostępnym online, indywidualnie lub w parach, co odbyło się w ramach aktywizacji. W pierwszym ćwiczeniu należało wysłuchać podanego fragmentu bez podejmowania dodatkowych czynności. Podczas drugiego odtworzenia należało wypisać minimum 3 słowa, które są zrozumiałe i powodują miłe skojarzenia. W trakcie trzeciego oglądania poproszono o zapisanie lub zapamiętanie kontekstu podanych zwrotów i wyrażeń: *życie ucieka, no to polej, żeśmy jeszcze z imprezy nie wyszli*. Kolejny etap zajęć to odpowiedzi ustne na pytanie: „Co można zrobić z życiem, kiedy kończy się lockdown?”. Następnie należało stworzyć dwie listy pomysłów na życie – pierwszą zawierającą szalone koncepcje, a drugą zawierającą bardziej stateczne inicjatywy. Podczas realizacji ostatniego ćwiczenia wykorzystano karty Dixit. Jest to gra skojarzeń autorstwa Jean Louis Roubira, w której stosowane są karty z abstrakcyjnymi obrazkami. Uczestnicy zajęć mieli zdecydować, które z nowych słów, zwrotów kojarzą się z przedstawionymi kartami. Karty

³⁸ MpP2, s. 171.

³⁹ MpP2, s. 94.

⁴⁰ Wystąpienie Jacka Walkiewicza: <https://www.youtube.com/watch?v=ktjMz7c3ke4&t=392s>.

aktywizowały uczestników do myślenia skojarzeniowego i pytajnego, powiązanych z dydaktyką twórczości, którą w tej rozprawie traktuje się jako metodę aktywizującą. Po dopasowaniu ich do obrazków zapisano wymyślane zdania z danymi zwrotami na tablicy – z założeniem, że im bardziej śmieszne wypowiedzenie, tym lepsze.

Podczas kolejnych zajęć bazowano na lekcji z książki „Polskie czytanki”⁴¹ o tytule „Sekret rodziny Skowronków” (por. Aneks zał. 12). W jej centrum znajduje się tekst opisujący sekrety dwóch osób z rodziny. Przed przystąpieniem do realizacji ćwiczeń zaproponowanych przez autorów podręcznika, przekazano uczestnikom zajęć pocięte fragmenty tekstu, bez nagłówków i pytań umieszczonych w przestrzeniach śródtekstowych. Należało w parach lub większych grupach przygotować ustne streszczenie wylosowanego fragmentu, co stanowiło element aktywizacji. Po wszystkich prezentacjach uczestnicy zajęć wspólnie próbowali ułożyć spójny tekst. Następnym etapem było zaznajomienie się z nagłówkami i pytaniami oraz umieszczenie ich w odpowiednich miejscach pomiędzy fragmentami tekstu. Po tych czynnościach rozpoczęto realizację tematu zaproponowaną przez autorów książki.

Aby zastosować metody aktywizujące w trakcie kolejnych zajęć, podczas zaznajamiania uczestników z zasadami gramatyki oraz wykonywania ćwiczeń gramatycznych czy rozwiązywania zadań z arkuszy egzaminacyjnych wykorzystywano akcesoria ludyczne, takie jak kostka do gry, piłeczka, karty obrazkowe itp. Realizując materiał poświęcony miejscownikowi z książki GDP-fs, podejmowano następujące czynności:

- 1) rzucanie kostką przez każdego uczestnika w celu określenia, ile słów musi uzupełnić,
- 2) rzucanie kostką, by wybrać uczestnika, który ma wykonać konkretne zadanie,
- 3) rzucanie kostką, by określić, z iloma podanymi rzeczownikami należy utworzyć zdanie/a z miejscownikiem,
- 4) rzucanie piłką przez uczestników zajęć między sobą, by wskazywać osobę, która ma wykonać następny przykład,
- 5) rzucanie piłką przez nauczyciela, by wskazać osobę, która ma wykonać następny przykład,
- 6) losowanie kart Dixit i dopasowywanie przykładów z danego ćwiczenia do każdej z nich,
- 7) losowanie karty Dixit i pytanie o przykład z miejscownikiem, który kojarzy się z nią uczestnikom zajęć (bez pomocy notatek z zajęć).

⁴¹ PCz, s. 45-47.

2.4.1.8. Badanie nr 4, część pierwsza

Wcześniejsze obserwacje sprawiły, że czwarte badanie odbyło się w nieco zmienionym schemacie: bez spotkania integracyjnego z Polakami oraz bez arkusza wywiadu z nauczycielem, ponieważ były to zajęcia językowe prowadzone przez badaczkę. Użyto tych samych kart pracy na temat: marzeń, szczęścia i podróży (por. Aneks zał. 5, 6, 7). Używane były inne materiały kursowe, dlatego forma pozostałych zadań była przekształcona tak, aby wykorzystać metody aktywizujące, co również stanowiło element odróżniający to badanie od poprzednich.

2.4.1.9. Badanie nr 4, część druga

Kurs odbywał się w trybie stacjonarnym. Jedną z wykorzystanych lekcji to „W wolnym czasie nie robię nic” z książki „Mówię po polsku B1 B2”⁴². Przeprowadzono burzę mózgów ze zwrotami *mój zwykły dzień* i *mój weekend*, zaproponowaną przez autorów podręcznika. Do ćwiczenia 5 (por. Aneks zał. 13) wprowadzono modyfikacje w częściach A, B i C. Zamiast pracować z zaproponowanymi plakatami wydarzeń, uczestnicy zajęć musieli poszukać w Internecie⁴³ informacji w języku polskim o wydarzeniach, w których wzięli udział, chcieli wziąć lub będą chcieli. Pracując w parach lub w większych grupach, należało skonstruować pytania do wybranego plakatu, a potem przekazać cały zestaw innej grupie⁴⁴. W międzyczasie każda grupa przysyłała plakat na adres mailowy prowadzącej, a następnie – po przygotowaniu odpowiedzi na pytania przez wszystkie grupy – wyświetlono plakaty za pośrednictwem rzutnika multimedialnego lub laptopa/komputera stacjonarnego. Grupy krótko przedstawiały swoje plakaty, by każdy uczestnik zajęć mógł wybrać najciekawszy w swojej opinii. Po wykonaniu pozostałych ćwiczeń z podręcznika podczas ewaluacji przeprowadzono burzę mózgów i na tablicy wypisano wszystkie słowa i zwroty, które uczestnicy określili jako nowe. Następnie rzucano kostką i w ten sposób określano, ile sytuacji użycia należy znaleźć do każdego ze słów i zwrotów.

Zastosowane metody aktywizujące pozwoliły na rozwijanie sprawności językowych dzięki interakcji z osobami, które miały wyższy poziom językowy. W ten sposób rozwiązano problem w różnicach zaawansowania posługiwania się językiem.

⁴² MpP2, s. 13-18.

⁴³ Każdy z uczestników posiadał telefon komórkowy z dostępem do Internetu.

⁴⁴ Można było to zrobić za pośrednictwem komunikatorów internetowych typu Viber, WhatsApp lub Messenger lub przekazując telefon z wyświetlonym plakatem.

3. Analiza badań pilotażowych

Na zmiany w zakresie kompetencji komunikacyjnych wpływa praca nad ich składowymi, ukierunkowana na przykład na kompetencję mediacyjną i strategiczną. Jeśli przyjąć, że niezbędne⁴⁵ jest zapoznanie uczących się z działaniami strategicznymi, które umożliwiłyby rozwiązywanie napotykanymi trudności w języku docelowym, warto mieć na uwadze, że:

z całą pewnością niezbędny będzie skuteczny trening strategii komunikacyjnych, który ogniskowałby się na technikach polegających na używaniu języka docelowego. Taka interwencja powinna być w miarę systematyczna i może obejmować takie elementy jak uświadamianie uczącym się roli działań strategicznych, zapoznanie ich z przykładami użycia strategii w różnych sytuacjach, wykorzystywanie głównie języka obcego przy wyjaśnianiu nowych słów (chyba że jest to trudne bądź wręcz niemożliwe) i wymaganie tego samego od uczniów, nakłanianie ich do wyrażania prośb o pomoc również w tym języku oraz stosowanie zadań, w których niezbędne jest wyjaśnianie nieznanymi pojęć (Pawlak 2005).

Kompetencja strategiczna jest jedną z wielu składających się na kompetencje komunikacyjne, a z uwagi na fakt, że w literaturze przedmiotu poświęca jej się niewiele miejsca, została uwypuklona w badaniach zaprezentowanych w niniejszej dysertacji.

3.1. Analiza ilościowa

3.1.1. Analiza ankiet wypełnianych przez cudzoziemców

Na początku warto zaznaczyć, że dany sposób radzenia sobie z tłumaczeniem słów czy pokonywaniem deficytów leksykalnych klasyfikowano jako strategię komunikacyjną bez względu na to, czy została użyta poprawnie w kontekście semantycznym i/lub gramatycznym. W niektórych odpowiedziach uwidoczniła się więcej niż jedna strategia, dlatego zdarza się, że jeden sposób tłumaczenia jest klasyfikowany do kilku grup. Strategia była także klasyfikowana – jeśli słowo zostało wytłumaczone – pomimo zaznaczenia przez badanego, że go nie rozumie. W ankietach wypełnianych przez pierwszą grupę badawczą (grupa A) przed warsztatami pojawiło się 5 typów strategii komunikacyjnych: peryfraza, synonim, język obcy, przykład i hiperonim (por. Aneks zał. 14). Najwięcej odnotowano peryfraz – stanowiły 48%⁴⁶ wszystkich sklasyfikowanych strategii. Przykładowo były to: przyswajać – „**wziąć rzecz**”, fotel – „**to jest jak ławka, ale miękki**”, być parą – „**pracować w parach**”. Języka angielskiego użyto 5 razy,

⁴⁵ Badacze strategii komunikacyjnych w podejściu interakcyjnym postulują, że aby przeprowadzić skuteczny trening (SK), uczestnicy muszą być zaznajomieni z pojęciami, które go dotyczą.

⁴⁶ Wskaźniki procentowe we wszystkich analizach ankiet odnoszą się do ogólnej liczby SK użytych w konkretnym badaniu.

co stanowiło 24% SK (np. żołądek – „**stomach**”, być parą – „**to be in relationship**”), a synonimu 3 razy (14% SK) (np. samochód – „**auto**”, odważnie – „**dzielnie**”). Pozostałe strategie stanowiły 10% (użycie przykładu, np. fotel – „**siedzimy i pijemy herbatę, czytamy książki**”) i 5% (hiperonim, np. pomidor – „**warzywa**”).

Po warsztatach w ankietach pisemnych użyto zdecydowanie mniej strategii (por. Aneks zał. 15), bo jedynie 8 (o połowę mniej). Najwięcej wystąpiło peryfraz (75%) i synonimów (25%). Przykładowe użyte peryfrazy to: mądrze – „**kogos kto ma mózg**”, podsłuchiwać – „**tajnie słuchać czyjeś rozmowy**”, mądrze – „**mądry człowiek**”; a synonimy to: elegancki – „**delikatny, piękny**”, elegancki – „**ona jest bardzo elegancką kobietą (ładna, piękna)**”.

W drugiej grupie badawczej (B) można zaobserwować podobne tendencje. W ankietach wypełnianych przed warsztatami pojawiło się 7 typów SK: peryfraz (np. fotel – „**ludzie siedzą na nim w domu**”), synonim (np. przyswajać – „**coś rozumieć**”), język obcy (np. żołądek – „**Желудок**”), przykład (np. samochód – „**środek transportu. Dużo ludzi posiada samochód**”), porównanie (np. fotel – „**jak kanapa, tylko mniej**”), hiperonim (np. samochód – „**to pojazd**”) i hiponim (np. pomidor – „**czerwona warzywa**”) (por. Aneks zał. 16). Ponownie odnotowano najczęściej peryfraz (55%). Na drugim miejscu pod względem częstotliwości użycia plasuje się język obcy (18%), na trzecim synonim (14%), a dalej hiperonim (8%), hiponim i porównanie (po 2%) oraz przykład (1%). Po warsztatach, podobnie jak w grupie badawczej A, liczba używanych strategii zmalała (por. Aneks zał. 17). Odnotowano tylko peryfrazę, język obcy, hiperonim i synonim. Najwięcej zastosowano peryfraz (52%) (np. odważnie – „**niczego się nie bać**”, przyswajać – „**brać coś bez prawa na to**”, zaniedbany – „**to może być jakaś stara, brudna rzecz**”), potem synonimów (24%) (np. przyswajać – „**zaakceptować**”, zaniedbany – „**opuszczony**”, języka obcego (14%) (np. być parą – „**Встречаться**”), hiperonimów (10%) (np. pomidor – „**warzywa**”).

Peryfraz była także najczęściej stosowaną strategią w trzeciej próbie badawczej (grupa C). Przed warsztatami w ankietach pisemnych stanowiła 58% (np. odważnie – „**człowiek który może robić coś ekstremalnie**”, być parą – „**to znaczy mieć ukochaną osobę, spotykać się i mieszkać z nim**”), a po warsztatach 56% (np. krzesło – „**mebel dla siedzenia**”). Przed warsztatami pojawiły się także: synonimy (np. zaniedbany – „**niewystarczający**”, odważnie – „**bez strachu, śmiało**”) i język obcy (np. fotel – „**wallet**”) (po 13%), hiperonimy (8%) (np. żołądek – „**element człowieka**”), przykłady (6%) (np. fotel – „**siedzimy i pijemy kawę, czytamy**”) i porównanie (2%) (np. fotel – „**to jest jak ławka, mała**”) (por. Aneks zał. 18). Po warsztatach odnotowano mniej SK: wspomniane już peryfrazy (np. szukać parkingu – „**Gdzie może zostawic samochod**”), synonimy (16%) (np. elegancki – „**wyszukany, wytworny**”),

przykłady (np. telefon – „**Możemy rozmawiać po telefonu. Teraz wiek informacyjne, wszystko można zrobić po telefonu**”) i hiperonimy (np. wątroba – „**Organ człowieka**”) (po 12%) oraz język obcy (5%) (np. krzesło – „**chair (po angielsku)**”) (por. Aneks zał. 19).

W ostatniej grupie badawczej (grupa D) utrzymywała się podobna tendencja. Przed WK badani w ankietach używali peryfraz (55%) (np. żołądek – „**to jest organ, tam trawimy jedzenie**”), synonimów (np. przyswajać – „**uczyć się**”) i języka obcego (np. pomidor – „**potato**”) (po 15%), przykładu (np. być parą – „**być ze sobą, na przykład ci kobieta i mężczyzna to wspaniała para**”) (6%) i hiperonimu (np. samochód – „**transport**”) (9%) (por. Aneks zał. 20). Po warsztatach ponownie najczęściej pojawiała się peryfraz (np. krzesło – „**mebel z oparciem, służący do siedzenia**”) (60%), w następnej kolejności synonim (np. elegancki – „**wytworny**”) i język obcy (np. telefon – „**phone**”) (po 20%) (por. Aneks zał. 21). Podobnie jak w każdej z powyższych prób, również tutaj po warsztatach pojawia się mniej SK niż przed nimi.

3.1.2. Analiza arkuszy obserwacyjnych dotyczących kompetencji komunikacyjnych

Arkusz obserwacji kompetencji komunikacyjnych to narzędzie badawcze stosowane w celu uwierzytelnienia pozostałych obserwacji. Początkowo był używany równolegle z arkuszem wywiadu dla nauczyciela kursowego, a od trzeciej próby badawczej (grupa C) funkcjonował samodzielnie. Z uwagi na przyjętą definicję kompetencji komunikacyjnych (por. s. 115) w arkuszu pojawiły się konkretne kryteria (por. Aneks zał. 3) (por. s. 76).

W Aneksie (por. Aneks zał. 22-35) zaprezentowano wyniki analizy ankiet z badań pilotażowych. Kolorem zielonym lub czerwonym zaznaczono zmiany w wartościach punktowych. Można je odnotować zarówno w kontekście otwartości na komunikację u badanego, jak i w kontekście podejmowania prób radzenia sobie z deficytami językowymi. Na zielono zaznaczono zmiany, które mogą wynikać z pozytywnego wpływu treningu strategii komunikacyjnych na kompetencje komunikacyjne, natomiast kolorem czerwonym zmiany, które mają wartość odmienną.

W grupie badawczej A (por. Aneks zał. 22-29) widać pozytywny wpływ WK na kompetencje komunikacyjne u większości osób (88%), u trzech nie wpłynęły one na zmianę (7%), u dwóch odnotowano mniejszą liczbę punktów niż przed warsztatami (5%). Widać, że po WK badani w lepszy sposób dostosowują komunikat do sytuacji, a ich sposób wypowiedzania się jest zwykle bardziej spójny i logiczny. Zmieniały się też strategie komunikacyjne, które wybierali badani – część z nich zrezygnowała w ogóle z SK, część zminimalizowała ich użycie. Osoby, u których nie zaobserwowano przyrostu kompetencji komunikacyjnych, reprezentują poziom językowy C1 i B1. Osoby, u których odnotowano zmniejszenie wartości punktowej w

ocenie ich kompetencji komunikacyjnych, były na poziomach A2 (dwie osoby) oraz B1. Dla porównania: osoby, które rozwinęły KK, były głównie na poziomie B1. Część z nich reprezentowała inne poziomy: B2 (dwie osoby) i A2 (dwie osoby).

W grupie badawczej B także odnotowano przyrost kompetencji komunikacyjnych u zdecydowanej większości osób i jednocześnie rzadsze używanie strategii komunikacyjnych (por. Aneks zał. 30, 31). U 82% osób widać rozwój, szczególnie w kontekście spójności wypowiedzi i otwartości na komunikację, a u pozostałych 18% niewiele się zmieniło. Warto zauważyć, że również nie zmieniły się rodzaje strategii komunikacyjnych, których (stałe) używali. W grupie, w której odnotowano wzrost w zakresie kompetencji komunikacyjnych, sześć osób znajdowało się na poziomie B1, dwie na A2 i jedna na B2. Wśród osób, u których nie odnotowano zmian, jedna znajdowała się na poziomie B1 i jedna na poziomie C1.

Podobne tendencje obserwuje się w grupie badawczej C (por. Aneks zał. 32, 33) i grupie badawczej D (por. Aneks zał. 34, 35). W każdej z nich zaobserwowano przyrost KK u 83 % badanych i zmiany w obrębie spójności i logiki wypowiedzianych, jak i otwartości na komunikację. Przyrost nastąpił u czterech osób na poziomie B1, czterech na A2 i u sześciu na poziomie A1, natomiast zmiany nie zostały odnotowane u jednej osoby na poziomie C1, jednej na A2 i jednej na A1.

W żadnej z badanych grup warsztaty nie wpłynęły znacząco na poprawność gramatyczną. Zakres badań nie pozwala stwierdzić, czy zachodzące zmiany są warunkowane narodowością badanych. Trudno jednoznacznie określić, czy zależą one od poziomu badanych – wydaje się, że nie, ponieważ brak przyrostu KK obserwuje się zarówno u osób na poziomie C1, B1, A2 jak i A1. Można zaobserwować, że najwięcej osób, które rozwinęły KK, było na poziomie B1, z czego może wynikać wniosek, że na tym poziomie zaawansowania językowego warsztaty komunikacyjne przynoszą najlepsze rezultaty.

3.1.3. Analiza kwestionariuszy wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami

Dane z analizy kwestionariuszy wypełnianych przed warsztatami oraz po nich, przedstawiono w Aneksie (por. Aneks zał. 36-43). To narzędzie badawcze zostało użyte w badaniu 1 i 2 (grupa A i B). Kolorem zielonym zaznaczono odpowiedzi, które interpretuje się jako wskaźnik przyrostu kompetencji komunikacyjnych, a czerwonym te, w których nie odnotowano zmiany lub odnotowano takie, które nie świadczą o przyroście KK.

W obu próbach w wywiadzie przed warsztatami nauczyciele najczęściej określali poziom językowy badanego na podstawie wypowiedzi ustnych i testu plusującego, a badani byli obecni na zajęciach w ciągu trzech dni obserwacji. Otwartość na komunikację u badanych

była oceniana średnio na 3 w skali od 1 do 5. Podobnie kształtowała się ocena stopnia podejmowania prób radzenia sobie z deficytami językowymi. Strategie, których używali badani w mowie, to peryfraz, przykład, język obcy. Średnia ocena tego, jak często badany unika radzenia sobie z deficytami leksykalnymi, wynosi 3, podobnie jak ocena tego, jak często badany prosi o pomoc, żeby poradzić sobie ze wspomnianymi deficytami. Według oceny nauczycieli badani często używali mimiki i gestów przed warsztatami w celu zażegnania deficytów językowych (średnia ocena 4 na 5). W obu próbach badawczych nie zaobserwowano innych sposobów radzenia sobie z deficytami leksykalnymi przez badanych. Ocena poziomu językowego badanych przeprowadzona przez nauczyciela zbiegała się z oceną badaczki, którą zanotowano w arkuszu obserwacji kompetencji komunikacyjnych (por. Aneks zał. 22-25, 30, 32, 34).

W pierwszej grupie badanych można zaobserwować, że w przypadku dziesięciu osób (około 20%) nauczyciele zaobserwowali wzrost otwartości na komunikację (por. Aneks zał. 36-39). Można to odczytywać jako pozytywny wpływ warsztatów komunikacyjnych na KK. U jednej osoby (2%) otwartość ta zmalała – była to osoba na poziomie B1. Trzy osoby (7%) w ocenie nauczyciela w większym stopniu podejmowały próby radzenia sobie z deficytami językowymi, natomiast osiem robiło to rzadziej (20%). Kolejne sześć osób rzadziej podejmowało próby radzenia sobie z deficytami oraz przestało używać strategii komunikacyjnych w mowie. Odnotowano też, że cztery osoby rzadziej unikają radzenia sobie z deficytami leksykalnymi, czyli częściej stosują SK, a cztery robią to częściej. Nauczyciele zaznaczyli także, że pięć osób (3%) rzadziej prosi o pomoc w radzeniu sobie z deficytami leksykalnymi, a kolejne pięć (3%) osób częściej. Siedem osób (17%) zaczęło częściej używać mimiki i gestów po warsztatach niż przed nimi, a sześć (15%) zaczęło robić to rzadziej.

W drugiej z badanych grup (B) według nauczycieli otwartość na komunikację wzrosła u siedmiu cudzoziemców, co stanowi 64% wszystkich badanych, a u czterech osób spadła lub nie zmieniła się (36%) (por. Aneks zał. 40-43). Zaznaczono, że siedem osób rzadziej podejmuje próby radzenia sobie z deficytami językowymi (64%). U jednej osoby stopień ten nie zmienił się (9%), a u trzech - zwiększył (27%). Jedna osoba, która nie używała SK przed warsztatami, według nauczyciela zaczęła używać peryfraz, a dwie osoby stosowały SK w mniejszym stopniu (18%). Cztery osoby zaczęły częściej unikać radzenia sobie z deficytami leksykalnymi (36%), a jedna (9%) zaczęła robić to rzadziej. Trzy osoby po warsztatach rzadziej prosiły o pomoc w radzeniu sobie z deficytami (27%), kolejne trzy zaczęły robić to częściej, u pozostałych (45%) nie odnotowano zmiany. Dwie osoby (18%) zaczęły rzadziej używać mimiki i gestów, a trzy (27%) częściej.

Większość danych wskazuje na to, że w wyniku udziału w warsztatach komunikacyjnych u badanych zwykle wzrasta otwartość na komunikację, a używanie strategii komunikacyjnych zanika lub się zmniejsza. Dane, które można poddać weryfikacji przez zestawienie z informacjami w arkuszu obserwacji kompetencji komunikacyjnych, są zwykle zgodne.

3.1.4. Obserwacje podczas rozmów indywidualnych

Rozmowy indywidualne, czyli spotkania zdalne cudzoziemca z Polakiem lub Polką, odbywały się dwukrotnie: przed warsztatami komunikacyjnymi i po nich. W trakcie rozmów korzystano ze stale ulepszanych zadań (patrz: rozdział 2.5.1.). Dane zgromadzone w wyniku ich analizy przedstawiono w Aneksie (por. Aneks zał. 44-51).

Rozmowy trwały średnio 30 minut. Podczas pierwszego badania (grupa A) w rozmowach przed warsztatami (por. Aneks zał. 44) cudzoziemcy stosowali dwie strategie: peryfrazę (np. „**do piętnastu lat** zawsze tańczyłam” [przez piętnaście lat / do piętnastego roku życia]) (50%) i synonim (np. „Kto będzie **niezaśpany**” [niezaspany]) (50%). Po przeprowadzeniu WK powtórzono rozmowy – odbywały się one w doborze losowym, to znaczy, że cudzoziemiec nie musiał rozmawiać z tym samym Polakiem, ale mogło się to zdarzyć. Odnotowano w nich jedynie peryfrazę (np. „Nie widziałyśmy się **od czasu około miesiąc**” [od około miesiąca/od długiego czasu]). Przed warsztatami użyto więcej SK (6) niż po nich (1) (por. Aneks zał. 45).

Grupę badawczą B cechowały podobne tendencje. W rozmowach przed warsztatami odnotowano pięć strategii komunikacyjnych: peryfrazę, synonim, język obcy, przykład i hiponim (por. Aneks zał. 46). Najczęściej używano synonimów (np. „Znam też święta, np. **urodzenie Chrystusa**” [Boże Narodzenie]) (29%) i języka obcego („**mnoga** razy oglądałam garry potter”) (29%). Następne w kolejności były: peryfrazę (np. „Mama **jest Polką na powiniu..** na pół. A! **Pół Polka.**”) (21%), przykład (np. „Znam też święta, np. urodzenie Chrystusa” [Boże Narodzenie]) (14%), hiponim (np. „_Jakie książki czytasz? - **Detektywne i kryminalne**”) (7%). Po warsztatach w rozmowach indywidualnych pojawiły się: peryfrazę (np. „**komedyjne wideo**” [stand up]) (33%), synonim (np. „Ukończyłem szkołę **muzykalną**” [muzyczną]) (33%), język obcy (np. „Mój ulubiony film to jest... nie znam jak to będzie po polsku, ale znam co ono nazywa się „**Reservation dogs**” Quentina Tarantino”) (33%) (por. Aneks zał. 47). Utrzymała się tendencja malejąca w używaniu SK w wyniku udziału w przeprowadzonych WK.

Rozmowy indywidualne przed WK dla grupy badawczej C pokazały, że cudzoziemcy używają najczęściej peryfrazy (np. „Mogłaby być teraz... jak to powiedzieć. **Ona mogłaby być zamknięta, ale są centra, teatry....**”) (28%), w drugiej kolejności synonimu (np. „dwa lata, ale miałem **pauzę** w nauce języka polskiego” [przerwę]) i języka obcego (np. - ... **dusz.** - Dusz? - Aaa... łazienka.”) (po 25%) (por. Aneks zał. 48). Następnie pojawiały się: przykład (np. „**W internecie przeczytałem, że Pałac Poznańskiego jest jak łódzki Luwr.**”) (13%), porównanie (np. 21 marc... a luty, luty... mamy to jak nowy rok, to nowy rok, to jest kultura (...) to święto nazywa się no ruz, a Kazachowie nazywają no wruz - to jest **jak nowy rok**”) (6%) i antonim (np. „**Odessa nie jest bardzo droga**”) (3%). W rozmowach po warsztatach komunikacyjnych odnotowano mniejszą liczbę strategii: najczęściej występującą był język obcy (np. „ale oglądam z **subtytlami** po rosyjsku”) (52%), następnie synonim (np. „myślę, że w Niemczech, we Francji tam będzie **inna sprawa** [inaczej]”) (33%), przykład (np. „**a znasz jakieś inne języki, np. hiszpański albo rosujski?**”) i porównanie (np. „coś takiego **jak zeszyt**”) (po 5%) (por. Aneks zał. 49). Można zauważyć, że w tej grupie badawczej odnotowuje się częstsze użycie peryfrazy po warsztatach niż przed nimi, co nie miało miejsca wśród wcześniej badanych osób. Możliwe, że ma na to wpływ charakter grupy (C) – byli to młodzi naukowcy, a w pozostałych grupach (A, B, D) były to osoby mniej wykształcone.

W ostatniej grupie badawczej (D) podczas badań pilotażowych najczęściej pojawiającymi się strategiami w wypowiedziach osób badanych były synonimy (np. „Poszłam do banku, żeby **położyć pieniądze na kartę**” [wpłacić]) i język obcy (np. „coś podobnego do... **Turkey**”) (po 29%), niewiele mniej pojawiło się peryfraz (np. „Może być **prowiету, która pracowała w domu dla dziecko i później wzięła dziecko z sobą, żeby mieszkać**” (opisuje książkę)) i przykładów (np. „to **jak Wojna i mir ale o drugiej wojnie światowej**”) (po 21%) (por. Aneks zał. 50). Po warsztatach ponownie zaobserwowano użycie mniejszej liczby SK, najczęściej występowały peryfraz (np. „dzisiaj ona **pila**, jak powiedzieć... **wypila herbatę**”) i synonim (np. „mój główny cel to **rozszerzenie** języka” [poszerzenie znajomości]) (po 40%), a następny w kolejności był język obcy (np. „**interesna**” [interesująca]) (20%) (por. Aneks zał. 51).

Stwierdza się, że im mniejsza liczebność grupy, tym zwielokrotnione użycie strategii komunikacyjnych przed warsztatami. Natomiast, podobnie jak wynikało z ankiet, użycie SK po warsztatach spada.

3.2. Analiza jakościowa badań pilotażowych

Po przeprowadzeniu warsztatów komunikacyjnych lub zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących każdy uczestnik badania wypełniał kwestionariusz dotyczący metod aktywizujących, które pojawiły się na lekcjach. Został on przygotowany w aplikacji Microsoft Forms. W każdej grupie pojawiły się te same metody aktywizujące, dlatego każdy badany wypełniał ten sam kwestionariusz. Nauczyciel prowadzący warsztaty lub zajęcia (tu: badaczka) był obecny podczas pracy z kwestionariuszami i odpowiadał na pojawiające się w trakcie pytania, uściślając, której metody lub którego ćwiczenia dotyczy pytanie. Poniższe tabele (11 i 12) przedstawiają uśrednioną ocenę MA uczestników wszystkich grup badawczych (A, B, C, D) z badań pilotażowych.

Tabela 11. Opinie badanych o metodach aktywizujących wykorzystanych na lekcjach – badania pilotażowe

PYTANIA	Średnia ocena w skali 1-5
W jakim stopniu zajęcia z metodami aktywizującymi zwiększyły Twoją motywację do nauki języka polskiego?	4,33
W jakim stopniu miałeś ochotę uczestniczyć w lekcji języka polskiego, jeśli były wykorzystywane metody aktywizujące?	4,62
W jakim stopniu czuleś/aś, że metody aktywizujące pomagają zaangażować ci się w lekcję języka polskiego?	4,49
Co dał ci udział w lekcji polskiego, na której pojawiły się metody aktywizujące?	"na tej lekcji było fajnie bo nie tylko siedzieli i słuchali ale też robili różne rzeczy razem to pomaga mi lepiej uczyć się i nie bać się mówić nawet jak robię błędy" "interesna" "ciekawy"

	spotkanie, fajni mówienie i zadania"
--	--------------------------------------

Źródło: opracowanie własne

W tabeli 11. przedstawiono uśrednioną ocenę dotyczącą trzech pytań skupionych wokół motywacji do nauki i zaangażowania oraz chęci uczestnictwa w zajęciach oraz odpowiedzi na otwarte pytanie na temat indywidualnych opinii płynących z udziału w zajęciach z wykorzystaniem metod aktywizujących. Z danych wynika, że uczestnicy wysoko ocenili (4,62) swoją chęć udziału w prowadzonych w ten sposób zajęciach. Pokrywa się to z odnotowaną na zajęciach frekwencją. Badani chętniej też zawczasu usprawiedliwiali swoją nadchodzącą nieobecność na zajęciach, jeśli wiedzieli, że będą wykorzystywane MA, co także świadczy o ich zaangażowaniu. Ocena dotycząca zaangażowania w lekcję (4,49) pokazuje, że uczestnicy zauważają różnicę w swoim zaangażowaniu w zajęcia lekcyjne. Swoją motywację ocenili w podobny sposób (4,33).

Tabela 12. Ocena metod aktywizujących uczestników badań pilotażowych – dane uśrednione

PYTANIA	Średnia ocena w skali 1-5
Jak chętnie wykonywałeś/aś te zadania?	
ćwiczenie oddechowe, dykcyjne i artykulacyjne	3,79
ćwiczenia z wykorzystaniem kart Dixit	3,94
ćwiczenia z tworzeniem pytań rozwijających historię	4,12
ćwiczenia z burzą mózgów	4,09
ćwiczenia z wykorzystaniem kostek do gry	4,29
ćwiczenia z tworzeniem pytań inspirowanych tekstem lub zdjęciami	4,28
ćwiczenia z rozwiązywaniem problemów	4,25
ćwiczenia ze skojarzeniami	4,33

przygotowywanie planu podróży w grupach	4,29
odgrywanie scenek	4,21

Źródło: opracowanie własne

W tabeli 12. przedstawiono, jak badani oceniają w skali 1-5 metody aktywizujące używane na warsztatach lub zajęciach. Spośród nich najlepiej ocenili ćwiczenia ze skojarzeniami (4,33), podobnie przygotowywanie planu podróży w grupach i ćwiczenia z wykorzystaniem kostek do gry (4,29). Najgorzej oceniono ćwiczenia z emisji głosu (3,79), a tuż przed nimi ćwiczenia z wykorzystaniem kart Dixit (3,94). Za wysokie można uznać oceny ćwiczeń z tworzeniem pytań inspirowanych⁴⁷ (4,28), z rozwiązywaniem problemów (4,25), odgrywaniem scenek (4,21), z tworzeniem pytań rozwijających historię (4,12) czy z burzą mózgów (4,09).

W opiniach stanowiących odpowiedzi na ostatnie pytanie uczący się wyrażają się głównie pozytywnie na temat aktywizacji, pisząc, że zajęcia z jej wykorzystaniem dały im możliwość zwiększenia częstotliwości mówienia na lekcji. W sceptycznych opiniach pojawiały się głosy osób, które czasami miały poczucie chaosu i nie do końca wiedziały, co należy robić w danym momencie.

3.5. Wnioski

Wyniki analiz przeprowadzonych na początku warsztatów pokazują, że strategie komunikacyjne występują w mowie obcokrajowców. Podejrzewano, że częstsze stosowanie strategii komunikacyjnych będzie skorelowane z rozwojem kompetencji komunikacyjnych, natomiast z badań wynika, że dzieje się odwrotnie. Badania pilotażowe przeprowadzone według pierwszego schematu pokazują, że im rzadziej obcokrajowcy używają strategii komunikacyjnych, tym lepiej rozwijają się ich kompetencje komunikacyjne. Badani używają mniejszej liczby strategii komunikacyjnych po zajęciach językowych będących treningiem SK z wykorzystaniem metod aktywizujących, jednak w arkuszach obserwacji kompetencji komunikacyjnych odnotowuje się ich przyrost. Także większość nauczycieli zaznaczyła odpowiedzi, z których wynika, że osoby, które wzięły udział w WK, rzadziej muszą radzić sobie z deficytami językowymi, a ich komunikowanie (się) jest na wyższym poziomie.

Biorąc pod uwagę wyniki analizy wywiadów z nauczycielami, arkuszy oceny kompetencji komunikacyjnych oraz ankiet pisemnych, można zaobserwować, że wraz z rzadszym stosowaniem strategii komunikacyjnych następuje przyrost kompetencji

⁴⁷ Są to ćwiczenia oparte o warsztaty z dociekań filozoficznych.

komunikacyjnych, a wpływa na to trening strategii komunikacyjnych z wykorzystaniem metod aktywizujących.

4. Metodologia badań właściwych

Przeprowadzając badania właściwe, ponownie wykorzystano arkusz oceny kompetencji komunikacyjnych (patrz: 2.4.) i te same narzędzia analizy jakościowej. Pozostałe narzędzia badawcze uległy zmianie.

4.1. Kryteria doboru grup badawczych

Badania obejmowały obserwację zmian w zakresie językowych kompetencji językowych u cudzoziemców, którzy uczą się języka polskiego jako obcego oraz wpływ zajęć językowych z wykorzystaniem metod aktywizujących na zmiany w zakresie tych kompetencjach. Badania właściwe przeprowadzono w pięciu grupach (1, 2, 3, 4, 5).

Badani musieli spełniać następujące kryteria:

- 1) bycie cudzoziemcem,
- 2) znajomość języka polskiego na poziomie co najmniej A2,
- 3) udział w kursie językowym prowadzonym przez badaczkę.

Wnioski płynące z badań pilotażowych pozwoliły określić, że zmienne takie jak wiek, płeć i narodowość nie są kluczowe, dlatego pominięto je przy doborze próby.

Badania właściwe trwały od lutego 2022 roku do czerwca 2023 roku, wzięło w nich udział 50 cudzoziemców. Każdy kurs obejmował 30 godzin dydaktycznych, odbywających się stacjonarnie w cyklu 15 spotkań po dwie godziny, raz lub dwa razy w tygodniu (regularnie, w zależności od grupy). W sumie przeprowadzono 150 godzin lekcyjnych. Uczestnicy wypełnili ankietę osobową⁴⁸, w której umieszczono pytania o podstawowe dane, jak imię i nazwisko, wiek, a także o znajomość i czas nauki języka polskiego.

Badanie nr 1 odbywało się podczas kursu językowego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, którego celem było opanowanie umiejętności językowych na poziomie B1. Rozpoczęto je w momencie, w którym uczestnicy byli w trakcie realizacji materiału z poziomu docelowego. Wzięło w nim udział 8 osób.

Badanie nr 2 odbywało się podczas kursu językowego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ dla Młodych Naukowców. Jego celem było osiągnięcie poziomu B2. Schemat badań był taki sam jak w przypadku pierwszego badania. Wzięły w nim udział 3 osoby.

⁴⁸ Ankieta zawierała klauzulę RODO, w której uczestnicy wyrazili zgodę na badanie.

Badanie nr 3 odbywało się podczas wakacyjnego kursu językowego w Centrum Językowym Politechniki Łódzkiej, którego celem było opanowanie umiejętności językowych na poziomie B1. Rozpoczęto je w momencie, w którym uczestnicy byli w trakcie realizacji materiału z poziomu docelowego. Schemat badań był taki sam jak w przypadku pierwszego badania. Wzięło w nim udział 12 osób.

Badanie nr 4 odbyło się podczas zajęć o nazwie *Warsztaty komunikacyjne* z dodatkowego bloku przedmiotów na kierunku studia polskie z językiem angielskim na Uniwersytecie Łódzkim. Ich celem było rozwijanie kompetencji językowych z naciskiem na kompetencje komunikacyjne dzięki wykorzystaniu metod aktywizujących i treningu strategii komunikacyjnych. Wzięło w nim udział 13 osób.

Badanie nr 5 odbyło się w trakcie zajęć o nazwie *Praktyczna nauka języka polskiego - sprawności zintegrowane* na kierunku studia polskie z językiem angielskim na Uniwersytecie Łódzkim. Ich celem było integrowanie wszystkich sprawności nauczanych podczas różnych przedmiotów z programu studiów. Wzięło w nim udział 14 osób. Podręcznikiem kursowym był *Polski krok po kroku 2* Iwony Stempek i Anny Stelmach, a dodatkowo realizowano materiały autorskie.

Tak jak w przypadku badań pilotażowych, jednostką analizy w przeprowadzonych badaniach była grupa. Dobór był losowy. Badania właściwe przeprowadzano w grupach prowadzonych przez badaczkę w niezależnych od niej jednostkach edukacyjnych, dlatego wpływ na ich reprezentatywność był znikomy. Były to grupy na poziomie minimum A2, w których uczący się wyrazili chęć na udział w badaniach. Liczebność grup była mała, ponieważ były to grupy poniżej 30 osób (por. Wilczyńska, Mochońska-Stadnik 2010, 186-189).

4.2. Kryteria doboru zadań egzaminacyjnych

Wyjściowym elementem badania była realizacja dwóch części egzaminu certyfikatowego⁴⁹: *Pisanie* i *Mówienie*. Odbywała się ona stacjonarnie podczas zajęć językowych lub w trakcie konsultacji. Cudzoziemcy biorący udział w badaniach realizowali obie części na początku i na końcu badania.⁵⁰ Moduł *Pisanie* przeprowadzono jednocześnie dla wszystkich, natomiast *Mówienie* odbywało się indywidualnie.

Podczas gromadzenia materiału badawczego korzystano z pozycji udostępnionych na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz z zadań utworzonych samodzielnie.

⁴⁹ Wykorzystano zadania z Państwowych Egzaminów Certyfikatowych: <https://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/przykladowe-testy-zbiory-zadan/>

⁵⁰ Początek i koniec badania często pokrywał się z początkiem i końcem kursu językowego.

4.2.1. Zadania z przykładowych arkuszy egzaminacyjnych

Pozycje udostępnione przez Komisję w testowaniu *Pisania* wykorzystano we wszystkich grupach badawczych (1, 2, 3, 4, 5), a w testowaniu *Mówienia* - w dwóch (1, 2).

W części *Pisanie* wykorzystano przykładowe arkusze egzaminacyjne na poziomie B1⁵¹ i B2⁵² z 2019 roku oraz na poziomie B1 z 2020 roku⁵³. Badani mieli za zadanie wybrać jeden z zestawów i napisać dwie prace (krótką i długą). W krótkich formach pojawiły się: ogłoszenie, e-mail z zaproszeniem, życzenia, SMS, opinia (poziom B1) oraz list motywacyjny, zaproszenie, podanie (poziom B2), a w długich: list nieoficjalny, opinia, charakterystyka, sprawozdanie, esej, opowiadanie (poziom B1) i recenzja, rozprawka, opowiadanie (poziom B2).

W części *Mówienie* wykorzystano zadania z przykładowych arkuszy z lat 2019⁵⁴ i 2020⁵⁵ na poziomie B1 i z 2017⁵⁶ roku na poziomie B2. Zadania z poziomu B1 dotyczyły gotowania, rodziny, rozmowy z informacją PKP, zainteresowań, niezbędnych rzeczy oraz rozmowy z cukiernią, natomiast te z poziomu B2 - aspektów życia studenckiego, roli telewizji w życiu człowieka oraz roli ZOO w ochronie zwierząt.

4.2.2. Zadania autorskie

Zadania utworzone samodzielnie obejmowały część *Mówienie* i zostały przygotowane dla trzech grup badawczych (3, 4, 5) na poziomie B1. Łącznie powstało sześć zestawów (tabela 13). Dotyczyły one sportów zimowych, wakacji na łonie natury i w mieście, okoliczności rodzinnych, rozmów telefonicznych, życia w mieście oraz wolnego czasu.

⁵¹ https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2019/09/B1_test.pdf (data dostępu: 15.02.2021)

⁵² https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2019/09/B2_test.pdf (data dostępu: 15.02.2021)

⁵³ https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2020/12/B1_przykladowy_test_2020_03.pdf (data dostępu: 15.02.2021)

⁵⁴ https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2019/09/B1_test.pdf (data dostępu: 15.02.2021)

⁵⁵ https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2020/12/B1_przykladowy_test_2020_03.pdf (data dostępu: 15.02.2021)

⁵⁶ https://certyfikatpolski.pl/wp-content/uploads/2017/03/5_B2_test.pdf (data dostępu: 15.02.2021)

Tabela 13. Przykładowe zestawy (I-VI) zadań autorskich dla modułu *Mówienie* na poziomie B1

I	1. Proszę opisać zdjęcie i przedstawioną na nim sytuację.  2. Jakie jest idealne miejsce na rodzinne przyjęcie? Proszę uzasadnić odpowiedź. 3. Dzwoni Pan/i do restauracji, żeby zarezerwować salę na rodzinne przyjęcie. Proszę ustalić szczegóły (np. liczba osób, termin, menu).
II	1. Proszę opisać zdjęcie i przedstawioną na nim sytuację.  2. Jakie jest idealne miejsce na rodzinne przyjęcie? Proszę uzasadnić odpowiedź. 3. Proszę zadzwonić do biura podróży i zapytać o ofertę wakacyjną dla rodziny 3-osobowej.
III	1. Proszę opisać zdjęcie i przedstawioną na nim sytuację.  2. Małżeństwo/życie z dziećmi czy bez dzieci? Proszę uzasadnić. 3. Proszę zadzwonić do kina dla dzieci i zapytać o bilety dla rodziny 3-osobowej na wybrany seans.

IV	1. Proszę opisać zdjęcie i przedstawioną na nim sytuację.  2. Czy można miło spędzać czas wolny w domu? Proszę uzasadnić odpowiedź. 3. Dzwoni Pan/i do kawiarni, żeby zamówić tort dla przyjaciółki/przyjaciela. Proszę ustalić szczegóły.
V	1. Proszę opisać zdjęcie i przedstawioną na nim sytuację.  2. Czy sport to zdrowie? Proszę uzasadnić odpowiedź. 3. W przerwie w pracy rozmawia pan/i z kolegą/koleżanką o najbliższym meczu. Proszę umówić się na wspólne wyjście na mecz i omówić szczegóły organizacyjne (czas, miejsce, bilety, dojazd itp.)
VI	1. Proszę opisać zdjęcie i przedstawioną na nim sytuację.  2. Czy warto oszczędzać? Proszę uzasadnić odpowiedź. 3. Chce pan/i oszczędzić pieniądze na wakacje w przyszłym roku. Proszę porozmawiać z koleżanką, z którą pan/i pojedzie o szczegółach finansowych wycieczki, żeby wiedzieć, ile zaoszczędzić.

Źródło: opracowanie własne

4.3. Założenia prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących

Program każdych zajęć językowych, w czasie których autorka prowadziła badania, uwzględniał indywidualne profile uczących się oraz ich motywację do nauki języka polskiego. Każdorazowo podczas zajęć uwzględniano założenia metod aktywizujących, które w znacznej mierze odpowiadają założeniom działań mediacyjnych (zob. 2.5.). Istotnym elementem wszystkich zajęć było wspieranie komunikacji między osobami, których stopień opanowania kompetencji językowych był różnorodny.

Wszystkie badania odbywały się podczas trwającego kursu językowego, nie na zajęciach pozalekcyjnych. W ich trakcie realizowano zadania komunikacyjne z wykorzystaniem metod aktywizujących, z których część stanowiła trening strategii komunikacyjnych.

Schemat badań, który został powtórzony we wszystkich grupach, prezentuje tabela 14.

Tabela 14. Schemat badań właściwych

Schemat badań
1) Realizacja zadania z egzaminu certyfikatowego z części <i>Pisanie</i> .
2) Realizacja zadań z egzaminu certyfikatowego z części <i>Mówienie</i> .
3) Ocena na podstawie arkusza obserwacji dotyczącego kompetencji komunikacyjnej.
4) Zajęcia językowe z wykorzystaniem metod aktywizujących.
5) Ocena na podstawie arkusza obserwacji dotyczącego kompetencji komunikacyjnej.
6) Realizacja zadania z egzaminu certyfikatowego z części <i>Pisanie</i> .
7) Realizacja zadań z egzaminu certyfikatowego z części <i>Mówienie</i> .
8) Kwestionariusz oceny metod aktywizujących wykorzystywanych podczas zajęć

Źródło: opracowanie własne.

4.3.1. Metody aktywizujące wykorzystane na zajęciach

Badania dotyczyły obserwacji wpływu zajęć językowych prowadzonych przy użyciu metod aktywizujących na kompetencje komunikacyjne. Wykorzystywano je podczas realizacji zadań z podręcznika kursowego lub w realizacji zadań autorskich, które korespondowały z materiałem podręcznikowym. Zarówno elementy pochodzące z podręczników kursowych, jak i z własnych zasobów obejmowały ćwiczenia oparte na metodach aktywizujących (tab. 15).

Tabela 15. Metody aktywizujące wykorzystane w badaniach właściwych

Dyskusja	Wchodzenie w rolę	Analizowanie i rozwiązywanie problemów	Uczenie się w małych zespołach	Wizualizacja
Debata „za” i „przeciw” Sześć kapeluszy wg de Bono Warsztaty z dociekań filozoficznych	Gry i zabawy dydaktyczne Odgrywanie scenek Przeprowadzanie wywiadów i ankiet	Burza mózgów	Układanie pytań i odpowiedzi Rozwiązywanie zadań w grupach Plakat podsumowujący zajęcia	Mapa myśli Mapy skojarzeń

Źródło: opracowanie własne.

4.3.1.1. Badanie nr 1

Badanie odbywało się podczas kursu językowego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, którego celem było opanowanie umiejętności językowych na poziomie B1. Rozpoczęto je w momencie, w którym uczestnicy byli w trakcie realizacji materiału z poziomu docelowego. Na pierwszych zajęciach uczestnicy wypełnili ankietę (por. Aneks zał. 1) oraz zrealizowali moduł *Pisanie*. Następnie, podczas konsultacji, odbyła się część *Mówienie*. W trakcie drugich zajęć miała miejsce ocena kompetencji komunikacyjnej na podstawie arkusza obserwacji. Równolegle prowadzono zajęcia z wykorzystaniem metod aktywizujących.

Program zajęć był zogniskowany wokół komunikacji oraz strategii komunikacyjnych dotyczących języka ogólnego. Podręcznikiem kursowym był *Polski krok po kroku 2* Iwony Stempek i Anny Stelmach, a dodatkowo realizowano materiały autorskie (por. Aneks zał. 5-7, 11).

4.3.1.2. Badanie nr 2

Badanie odbywało się podczas kursu językowego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ dla Młodych Naukowców. Jego celem było osiągnięcie poziomu B2. Schemat badań był taki sam, jak w przypadku pierwszego badania.

Program zajęć był zogniskowany wokół komunikacji oraz strategii komunikacyjnych dotyczących języka nauki. Podręcznikiem kursowym była *Studiologia* Izabeli Kugiel-Abuhasna, a dodatkowo realizowano materiały autorskie (por. Aneks zał. 5-7, 11). Owocem pracy metodami aktywizującymi na tych zajęciach była mapa myśli, która powstawała podczas kolejnych lekcji (por. Aneks zał. 72).

4.3.1.3. Badanie nr 3

Badanie odbywało się podczas wakacyjnego kursu językowego w Centrum Językowym Politechniki Łódzkiej, którego celem było opanowanie umiejętności językowych na poziomie B1. Rozpoczęto je w momencie, w którym uczestnicy byli w trakcie realizacji materiału z poziomu docelowego. Schemat badań był taki sam, jak w przypadku pierwszego badania.

Program zajęć był zogniskowany wokół komunikacji oraz strategii komunikacyjnych dotyczących języka ogólnego. Podręcznikiem kursowym było *Z polskim w świat 1* Róży Ciesielskiej-Musameh, Barbary Guziuk-Świcy i Grażyny Przechodzkiej, a dodatkowo realizowano materiały autorskie (por. Aneks zał. 5-7, 11).

4.3.1.4. Badanie nr 4

Badanie odbyło się podczas zajęć o nazwie *Warsztaty komunikacyjne* z dodatkowego bloku przedmiotów na kierunku studia polskie z językiem angielskim na Uniwersytecie Łódzkim. Ich celem było rozwijanie kompetencji językowych z naciskiem na kompetencje komunikacyjne dzięki wykorzystaniu metod aktywizujących i treningu strategii komunikacyjnych.

Program zajęć był zogniskowany wokół komunikacji oraz strategii komunikacyjnych dotyczących języka ogólnego. Opierał się na materiałach autorskich (por. Aneks zał. 73).

4.3.1.5. Badanie nr 5

Badanie odbyło się w trakcie zajęć o nazwie *Praktyczna nauka języka polskiego - sprawności zintegrowane* na kierunku studia polskie z językiem angielskim na Uniwersytecie Łódzkim. Ich celem było integrowanie wszystkich sprawności nauczanych podczas różnych przedmiotów z programu studiów. Podręcznikiem kursowym był *Polski krok po kroku 2* Iwony Stempek i Anny Stelmach, a dodatkowo realizowano materiały autorskie (por. Aneks zał. 5-7, 11).

Program był zogniskowany wokół komunikacji oraz strategii komunikacyjnych dotyczących języka ogólnego.

5. Analiza badań właściwych

Badania pilotażowe przeprowadzone na przestrzeni roku pozwoliły na wyciągnięcie wniosków, które pokierowały badaniami właściwymi. Badania właściwe trwały od lutego 2022 roku do czerwca 2023 roku, wzięło w nich udział 50 cudzoziemców. W sumie przeprowadzono 150 godzin lekcyjnych. Narzędzia badawcze wykorzystywane podczas nich to: zadania w ramach modułów *Pisanie* i *Mówienie*, będące częścią arkuszy egzaminów certyfikatowych, arkusze obserwacyjne dotyczące kompetencji komunikacyjnych wypełniane przez badaczkę oraz kwestionariusz oceny metod aktywizujących wykorzystywanych podczas zajęć. Były one wprowadzane według schematu badań (zob. 4.3.).

Wszystkie badania odbyły się w trybie stacjonarnym i obejmowały 30 godzin kursu językowego z wykorzystaniem metod aktywizujących prowadzonego przez badaczkę. W pierwszym badaniu wzięło udział 8 cudzoziemców, a w drugim 3. Oba odbyły się w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ. Trzecie badanie odbyło się w Centrum Językowym Politechniki Łódzkiej. Wzięło w nim udział 12 osób. Czwarte i piąte badanie odbyły się w trakcie zajęć prowadzonych na Uniwersytecie Łódzkim na kierunku studia polskie z językiem angielskim. Wzięło w nich udział odpowiednio 13 i 14 cudzoziemców.

5.1. Analiza ilościowa badań właściwych

5.1.1. Analiza prac pisemnych - strategie komunikacyjne cudzoziemców w części *Pisanie*

Podobnie jak w badaniach pilotażowych, sposób radzenia sobie z tłumaczeniem słów czy pokonywania deficytów leksykalnych uznawano za strategię komunikacyjną bez względu na to, czy została użyta poprawnie w kontekście semantycznym i/lub gramatycznym. Również w przypadku badań właściwych, w nielicznych sytuacjach uwidoczniła się więcej niż jedna strategia, dlatego dana wypowiedź jest czasami klasyfikowana jako dwie różne strategie komunikacyjne. Przykładowe skany prac z moduły *Pisanie* umieszczono w Aneksie (por. Aneks zał. 84-87).

W module *Pisanie* zrealizowanym przez pierwszą grupę badawczą przed zajęciami, podczas których wykorzystywano metody aktywizujące, pojawiły się 2 typy strategii komunikacyjnych: peryfraz a i synonim (por. Aneks zał. 52). Najwięcej odnotowano

synonimów (np. „W moim kraju **bardzo piękny**”⁵⁷. Morze, góry, stare miasto, ludzie i jedzienia, wszystko **bardzo ładny**”) – stanowiły 63% wszystkich sklasyfikowanych strategii w tym etapie badania (37% peryfraz, np. „będę spędzać każdy wakacjach tutaj z moim rodziną: z moją mamą i tatą i rodziną”). Po zajęciach w tej samej grupie w realizacji zadania *Pisanie* pojawiło się mniej strategii komunikacyjnych niż przed zajęciami (por. Aneks zał. 53). Strategie były bardziej zróżnicowane, ale pojawiły się w mniejszej liczbie. Były to: peryfraz (np. „pozwalala nas zaczynać pracy **w rano** kiedy my chcieliśmy, mieliśmy wyboru **między 7-9 w rana**.”), synonim (np. „Ona trochę stara. Ale ona robi gotować **bardzo dobrze, bardzo smaczne**”), język obcy (np. „On jest **byłchlopakiem** Rachely.” [exboyfriend]) i porównanie (np. „Ona ma włosy bardzo dużo kolorowe **tak samo Thanga!**”). Najczęściej wykorzystywano język obcy (50%) – np. „Ona zawsze opiekuje się innym ludziom ale zawsze ma **bad luck** na miłość.” (złe szczęście)⁵⁸.

W drugiej grupie badawczej odnotowano cztery rodzaje strategii komunikacyjnych przed zajęciami z wykorzystaniem metod aktywizujących: peryfraz (np. „Dusza - **nasza wewnętrzny świat**.”), język obcy (np. „złość zostaje w organizmie i da nas złe poczucie, która ma zły efekt na **charactr**” [charakter/zachowanie]), synonim (np. „Także, muszę powiedzieć że **złość** ma pewno można, uznać się jest chorobą duszy, dlatego że kiedy codziennie albo często bycia zły już staje się **choroba** i osób powinno iść do lekarza dla stać normalny osób”) i przykład (np. „W psychologii **jest dowody, jak złości wpływa na emocje i duszę, i jaki złe wnioski on ma dla człowiekiem**. Na przykład **jeden psycholog z Stany Zjednoczony, mówi że złość może zmienić osobowości**”) (por. Aneks zał. 54). Najwięcej użyto peryfraz (40%) – np. „**Ten sposób z jedzeniem, kiedy można je zde gustować**”. Po zajęciach użyto tylko jednej strategii – był to synonim (100%) i został użyty jeden raz, więc w efekcie liczba strategii odnotowanych po zajęciach jest mniejsza od liczby strategii odnotowanej przed zajęciami (por. Aneks zał. 55). Zaobserwowano go w następującym zdaniu: „Dla mnie to jest **bardza ważna**. A co minimalne stawie, to nie jest dla mnie **kluczowe**, bo jestem studentką”.

Synonim był też najczęściej używaną strategią w *Pisaniu* trzeciej grupy badawczej przed zajęciami z wykorzystaniem metod aktywizujących (por. Aneks zał. 56). Zaobserwowano go m.in. w następującym zdaniu, w którym miał zapobiec powtórzeniu wcześniej użytego słowa: „Gratulacje Matska i Daria z okazji **ślubu**. (...) Niestety nie mogę przyjechać na **święto** ponieważ mam rodzinne powody, ale życzę milej **uroczystości**”. Dzięki

⁵⁷ W tym i w kolejnych tego typu przykładach w tej dysertacji stosuje się pogrubienie w celu wyróżnienia słowa/słów uważanych za podstawę do zaobserwowania wskazanej SK.

⁵⁸ tłumaczenie własne

użyciu tej SK wypowiedź pozostaje spójna i logiczna. Synonim stanowił 72% wszystkich użytych strategii. Pozostałe to język obcy (np. "Dzień dobry, moi **lubie** koledzy." [drodzy]; „Często **boss** robi żarty, który nie są korzystny” [szef]) (14%) i porównanie (np. „Biuro ma specyficzną formę bo **jest jak film dokumentalny**”) (14%). Po zajęciach zmalała liczba rodzajów strategii – badani ograniczyli się do języka obcego (100%) – przykładowo: „Piękne **lokacje**" (miejsca). Użyto go trzy razy, co – podobnie jak w przypadku drugiej grupy badawczej – pozwala zauważyć, że liczba strategii odnotowanych po zajęciach jest mniejsza od liczby strategii odnotowanej przed zajęciami (por. Aneks zał. 57).

Czwarta grupa badawcza przed zajęciami w *Pisaniu* wykorzystała trzy rodzaje strategii: synonim (np. „Pomogła nam gotować kolację” [robić]), porównanie (np. „Ale to wszystko nie jest **tak łatwo, jak marze człowiek** od wieku 20 lat, gdy się spotka z wieloma trudnościami.”) (14%) i język obcy (np. „i tego hotel "Wolność" otrzymuje cztery **bała**, a nie pięć” [gwiazdki]) (28%) (por. Aneks zał. 58). Najwięcej użyto synonimów (57%), np.: „Byliśmy na **przyrodzie**" (łonie natury). Uczestniczka badania nie знаła polskiego odpowiednika, więc użyła słowa⁵⁹, które według niej było najbardziej odpowiednie i zachowywało logikę wypowiedzi. Po zajęciach rodzaje użytych strategii ograniczyły się do dwóch: synonim i język obcy (por. Aneks zał. 59). Użyto ich porównywalnie, po jednym, aczkolwiek w efekcie daje to nie tylko mniej rodzajów strategii niż przed zajęciami, ale także mniejszą liczbę strategii użytych w *Pisaniu* po zajęciach (siedem przed, a dwie po). Przykładem użycia języka obcego mogą być słowa *gosti* i *otwarti* w zdaniu „gosti byli otwarti”.

Ostatnia grupa badawcza – piąta – użyła pięciu typów strategii komunikacyjnych: peryfrazy (np. „W mojej rodzinie urodziny **to jest bardzo ważne weselie**” [wesele w kontekście: uroczystość]) (15%), synonimu (np. „poszłam **na kuchnię**, żeby zrobić sobie kawę” [do kuchni]) (31%), języka obcego (np. „i po tej **ekskursji** pojechaliśmy na bankiet” [wycieczka]) (23%), przykładu (np. [tłumaczy *dział*] „Co do przedsiębiorcy, to myślę że każdy człowiek chciałby zajmować się swoim **działem** (biznes, itd.)”) (8%) i porównania („Będę uczyć dzieci **jak to robią nauczyciele**”) (23%). Najwięcej użyto synonimów (31%) (por. Aneks zał. 60). Jeden z nich zaobserwowano w zdaniu, w którym mógłby zostać zinterpretowany jako błąd, ale funkcjonalnie służył wyrażeniu myśli w sposób jak najbardziej spójny i logiczny: „ponieważ będę mogła **robić** ludzi bardziej atrakcyjnymi na rynku pracy” (czynić). Po zajęciach z wykorzystaniem metod aktywizujących wykorzystano tylko dwa typy strategii w *Pisaniu*: synonim (np. „Zawsze marzyłem **żądzić** ludźmi w jakiejś firmie.” [zarządzać]) (44%)

⁵⁹ przyp. za synonim uznaje się jedno słowo lub dwa (w przypadku wyrażenia)

i język obcy (np. „Nie jest tak piękna, jak mi się **udawato**” [wydawało]) (56%) (por. Aneks zał. 61). Warto przytoczyć zdanie, które zostało całkowicie zapisane w języku obcym: „So I want to be an editor”. Napisano je na końcu wypracowania o pracy marzeń. Nawiązywało do treści, w której uczestnik badania opisywał pracę łączącą kompetencje edytora tekstów oraz tłumacza. Należy zwrócić uwagę, że – podobnie jak w przypadku poprzednich grup badawczych – wraz z malejącą liczbą typów używanych strategii komunikacyjnych zmniejsza się ich ogólna liczba.

Warto zwrócić uwagę, że strategiami, które przeważają zarówno przed zajęciami językowymi, jak i po nich, są synonimy. Odnotowano też częste użycie języka obcego oraz peryfrazy.

5.1.2. Analiza nagrań z części *Mówienie*

Przeprowadzenie modułu *Mówienie* łączyło się z realizacją zadań z tej części egzaminu certyfikatowego z równoległymi zajęciami językowymi z wykorzystaniem metod aktywizujących i po nich. Podczas badania wykorzystywane były zadania z przykładowych arkuszy, jak i zadania autorskie (patrz: 4.2.2.) dostosowane do poziomu badanego. Dane zgromadzone w wyniku analizy realizacji tego modułu przedstawiono w Aneksie (por. Aneks zał. 62-70). Jedno nagranie trwa średnio 10 minut. Przykładową transkrypcję nagrania modułu *Mówienie* umieszczono w Aneksie (por. Aneks zał. 88).

Osoby z pierwszej grupy badawczej przed zajęciami z wykorzystaniem metod aktywizujących użyły pięciu typów strategii komunikacyjnych: peryfrazy (np. „kawa **buduje mnie rano - kiedy jestem zmęczona, to ona daje mi energia**”) (20%), synonimu (np. „ja chcę **ciasto** dla moja koleżanka na urodziny” [tort]) (70%), języka obcego („To chyba jest **Venice**. Ja nie wiem jak się mówi po polsku **Venice**.” [Wenecja]) (3%), hiperonimu (np. „Ja chcę ten **tort** z owocem”) (3%) i porównania (np. „ona wygląda **jak wiosna**”) (3%) (por. Aneks zał. 62). Najwięcej użyto synonimów (70%), np. „maluje obraz i jest **malowarką**” (malarką). Po zajęciach liczba wykorzystanych typów strategii zmniejszyła się do czterech, a także znacząco spadła ogólna liczba użytych strategii (por. Aneks zał. 63). Pojawiły się: peryfrazą (np. „Ma **dużo włosów**. Duże włosy. A, **długie!**”) (25%), synonim (38%), język obcy (25%) i porównanie (13%), np. „Wygląda **jak limoncello**”. Ponownie najwięcej użyto synonimów (38%) – przykładowo: „on **wygląda na** budynek” (patrzy na) czy „żyć bez **komunikatywności**” (komunikacji).

Druga grupa badawcza przed zajęciami użyła trzech typów strategii: peryfrazy (np. „Elektrosamochód **jako bez benzyny który pracuje**”) (22%), synonimu (np. „Nie zgadzam się z tymi **ideami** w tekście.” [pomysłami]) (67%), języka obcego (np. „Jakieś **nacionalne**

parki.” [narodowe]) (11%) (por. Aneks zał. 64), a po zajęciach – czterech: peryfrazy (np. „Nie chcę **stop**, czyli **tracić czas**.”) (33%), synonimu (np. „To nie jest dla nas **akceptujące**.” [do zaakceptowania]) (42%), języka obcego (np. „Jeśli oni zaczynają grać, nie mogą... zrobić **stop**.” [zatrzymać się]) (17%) i przykładu (np. „Ona chce być może pokazać niżnie ubranie, które biust i **Być może jak Victoria Secret** chce zareklamować.”) (8%) (por. Aneks zał. 65). Najczęściej – zarówno przed zajęciami, jak i po nich – używano synonimu. Mimo że po zajęciach z metodami aktywizującymi pojawiło się mniej typów strategii, liczba wykorzystanych strategii jest nadal mniejsza w porównaniu do liczby strategii odnotowanych przed zajęciami.

Synonim był także najczęściej używaną strategią w trzecim badaniu. Przed zajęciami osoby badane używały sześciu typów strategii: peryfrazy (np. „**Katanie na snowboardzie**. Nie, nie na snowboardzie, no jak to powiedzieć, taki duży... nie jak snowboard, a inny taki. Nie łyżwy, nie snowboard, a... **narty!**”) (1%), synonimu (np. „Myślę, że ona nie żyje w tym kraju.” [mieszka]) (61%), języka obcego (np. „Lubię kiedy jest ciepło i lubię ołszan.” [ocean]) (16%), przykładu (np. „Może **jakieś video**, może **tekst** – nie można dokładnie powiedzieć.” [podaje przykłady]) (3%), porównania (np. „To jest bardzo niebieskie, **jak rzeka**.”) (6%) i antonimu (np. „Katanie na snowboardzie. Nie, nie na snowboardzie, no jak to powiedzieć, taki duży... **nie jak snowboard**, a inny taki. **Nie łyżwy, nie snowboard**, a... **narty!**”) (3%) (por. Aneks zał. 66). Przykładowo za peryfrazę uznano zdanie: „Tam są ludzie, którzy też **katają**... którzy też chcą **jeździć na łyżwach**.”. Po zajęciach liczba typów strategii zmalała do trzech (por. Aneks zał. 67). Użyto synonimu (np. „To jakaś **kompania**, która pracuje na lotnisku.” [firma]) (71%), języka obcego (np. „Od czasu do czasu jeździ do **Moldowy**, bo ma tam pracę.” [Mołdawii]) (14%) oraz porównania (np. „Tort ma wyglądać **jak wódka**”) (14%). Liczba strategii komunikacyjnych wykorzystana po zajęciach jest mniejsza niż liczba strategii odnotowana przed zajęciami w tej grupie badawczej.

Czwarta grupa badawcza przed zajęciami używała peryfraz (np. „bo był za kierownicą” [był kierowcą]) (25%) i synonimów (np. „**za ostatni** 5 lat w moim życiu” [przez ostatnie]) (75%) (por. Aneks zał. 68). Po zajęciach używała tylko synonimów (100%) (por. Aneks zał. 69). Liczba strategii używanych przed zajęciami była większa niż liczba strategii wykorzystanych po zajęciach. Słowa, które sklasyfikowano jako synonimy, na pierwszy rzut oka mogą zostać uznane za błędy leksykalne, natomiast z perspektywy badań nad kompetencjami komunikacyjnymi ich użycie zostało uznane za próbę uczynienia wypowiedzi bardziej spójną w celu bycia zrozumianym. Widać to m.in. w zdaniu: „w ten dzień zebraliśmy wszyscy **czleny** naszej rodziny i najbliższy przyjaczele” (członków) lub w następującym: „a

kiedy moja klientka była zaskoczona **wynikiem** mojego makijażu to lepszej radości nie miałam” (efektem).

W piątej grupie badawczej można zaobserwować trochę inne zależności pomiędzy liczbami opisującymi dane sprzed zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących, a liczbami opisującymi dane po zajęciach. Przed zajęciami grupa badawcza używała peryfraz (np. **Praca marzeń... oh, coś związane ze sztuką, ludźmi. Praca, na której zmożę iść wyżej i wyżej. Miejsce, gdzie zmożę siebie realizować**”) (25%), synonimów (np. „pogoda była okropna i po prostu nie **chodzili** pociogi” [jeździły]) (50%) i języka obcego (25%) (por. Aneks zał. 70) – np. „mama chciałaby, żeby była bliżej do niej bo bardzo **miss** za mną” (tęskni). Po zajęciach używano: synonimu (np. „jest bezpieczny - miękie ściany, brak ostrych **krajów**” [rogów]) (50%) i języka obcego (np. „Najpierw obejrzyć wiele zabytków na **ekskursje**” [wycieczki]) (50%) (por. Aneks zał. 71). Zmniejszyła się liczba typów wykorzystywanych strategii, ale nie zmieniła się liczba użytych strategii. Liczba strategii użytych po zajęciach była taka sama jak liczba strategii odnotowanych przed nimi.

5.1.3. Analiza arkuszy obserwacyjnych dotyczących kompetencji komunikacyjnych

Arkusz obserwacji kompetencji komunikacyjnych to narzędzie badawcze, które jest stosowane w takiej samej formie zarówno w badaniach pilotażowych, jak i właściwych. Jest używany w celu porównania wniosków z analiz stosowania strategii komunikacyjnych.

Kolorem zielonym lub czerwonym w Aneksie (por. Aneks zał. 75, 77, 79, 81) zaznaczono zmiany w wartościach punktowych poczynionych obserwacji. Można je odnotować przede wszystkim w następujących kategoriach oceny: otwartość na komunikację u badanego, jak i w kontekście logicznego i spójnego wypowiadania się, poprawności gramatycznej, wypowiadania się z uwzględnieniem polskich norm kulturowych i społecznych, a także podejmowania prób radzenia sobie z deficytami językowymi. Na zielono zaznaczono zmiany, które na podstawie wniosków wyciągniętych z przeprowadzonych badań odczytuje się jako pozytywny wpływ treningu strategii komunikacyjnych na kompetencje komunikacyjne (tzn. jeśli odczytuje się je jako rozwój KK, np. zmniejszenie częstotliwości używania SK lub zwiększenie otwartości na komunikację), natomiast kolorem czerwonym zmiany, które mają wartość odmienną (tzn. jeśli odczytuje się je jako brak rozwoju KK, np. zwiększenie częstotliwości używania SK lub zmniejszenie otwartości na komunikację),.

W obserwacjach dotyczących pierwszej grupy badawczej (por. Aneks zał. 74-75) widać pozytywny wpływ zajęć językowych [ZJ] na kompetencje komunikacyjne u większości osób (88%), u jednej osoby nie wpłynęły one na zmianę (13%). Można zauważyć, że po ZJ badani

wypowiadają się w bardziej logiczny sposób, z większą poprawnością gramatyczną, lepiej dostosowują wypowiedź do sytuacji, uwzględniając polskie normy kulturowe i społeczne. Zmieniały się też strategie komunikacyjne, które wybierali badani – w porównaniu do wyników sprzed ZJ większa część z nich zrezygnowała z SK, część zminimalizowała ich użycie (np. przed ZJ odnotowano więcej peryfraz (50%) i języka obcego (33%) niż po ZJ – odpowiednio 42% i 17%).

W drugiej grupie badawczej u wszystkich osób odnotowano przyrost kompetencji komunikacyjnych i rzadsze używanie strategii komunikacyjnych (por. Aneks zał. 76-77). Zmiany widać szczególnie w kontekście spójności wypowiedzi, jej poprawności gramatycznej i dostosowania do sytuacji. Zwiększyła się otwartość na komunikację oraz zmniejszył się stopień podejmowania prób radzenia sobie z deficytami językowymi. Przed ZJ badani używali strategii, których później przestali używać – porównania i przykładu. Zmniejszyła się liczba osób wykorzystujących peryfrazę (67% → 33%). Po ZJ pojawił się synonim (33%), a także brak wykorzystania jakichkolwiek SK (33%).

W trzeciej i w czwartej grupie badawczej przyrost KK zaobserwowano u 66% badanych (por. Aneks zał. 78-81). Zmian nie odnotowano tylko w kontekście spójnego wypowiadania się – tutaj średni wynik się nie zmienił (średnia ocena to 1,75⁶⁰ w trzeciej grupie oraz 1,80 w czwartej grupie). Zwiększyła się liczba osób, które nie używają SK, a zmniejszyła liczba osób wybierających język obcy w chwilach radzenia sobie z deficytami językowymi. Badani przestali używać synonimu. W trzeciej grupie w niezmiennym stopniu wykorzystywali peryfrazę, a w czwartej jej użycie zmniejszyło się z 33% na 17%). Pozostałe osoby w obu grupach (34%) uzyskały niezmienny lub niewiele niższy wynik w arkuszu oceny KK po ZJ niż przed nimi. Piąta grupa badawcza to tylko 29% badanych, u których nie odnotowano przyrostu KK, a aż 71% u których w każdym kryterium obserwuje się wyższy wynik w ocenie KK (por. Aneks zał. 82-83). Po ZJ więcej osób nie używało SK, w mniejszym stopniu wykorzystywało język obcy i parafrazę, a przy tym u niektórych zaobserwowano znaczną poprawę w otwartości na komunikację.

Przyrost KK można zaobserwować u większości badanych zarówno na poziomie B1, jak i B2, przy czym osoby na poziomie B2 nie stanowią reprezentatywnej grupy. Podobnie jak w przypadku badań pilotażowych można domniemywać, że wśród osób kształcących się na poziomie B1 zajęcia językowe z wykorzystaniem metod aktywizujących mogą przyczynić się do przyrostu KK.

⁶⁰ Dane podane w tej formie to średnia ocena danego kryterium z arkusza obserwacji KK.

5.2. Analiza jakościowa badań właściwych

Tak samo jak w badaniach pilotażowych podczas badań właściwych poproszono uczestników o ocenienie metod aktywizujących wykorzystywanych podczas zajęć. Każdy uczestnik badania wypełniał kwestionariusz przygotowany w aplikacji Microsoft Forms. Nauczyciel prowadzący zajęcia (tu: badaczka) był obecny podczas pracy z kwestionariuszami i wyjaśniał wątpliwości dotyczące nazwy metod, z którymi mieli do czynienia podczas zajęć. Poniższe tabele (16 i 17) przedstawiają uśrednioną ocenę uczestników wszystkich grup badawczych z badań właściwych.

Tabela 16. Opinie badanych o metodach aktywizujących wykorzystanych na lekcjach – badania pilotażowe

PYTANIA	Średnia ocena w skali 1-5
W jakim stopniu zajęcia z metodami aktywizującymi zwiększyły Twoją motywację do nauki języka polskiego?	4,78
W jakim stopniu miałeś ochotę uczestniczyć w lekcji języka polskiego, jeśli były wykorzystywane metody aktywizujące?	4,73
W jakim stopniu czułeś/aś, że metody aktywizujące pomagają zaangażować ci się w lekcję języka polskiego?	4,76
Co dał ci udział w lekcji polskiego, na której pojawiły się metody aktywizujące?	„Zajęcia mi bardzo podobały. Byli energiczni i interesni.” „Najbardziej podobały mi się scenki” „było fajnie i zabawnie a przy tym uczyłam się nowych słów i zwrotów nawet nie zauważyłam kiedy coś zapamiętałam, przyjemna nauka” „fajne lekcje”

	„mi się nie podobało bo było za dużo mówienia i trochę nie rozumiałem co trzeba robić było trudno skupić się” „duzo” „spoko” „czasem było zabawnie, czasem wszystko za szybko i za dużo”
--	---

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 16. przedstawiono uśrednioną ocenę dotyczącą trzech pytań skupionych wokół motywacji do nauki i zaangażowania oraz chęci uczestnictwa w zajęciach, a także odpowiedzi na otwarte pytanie dotyczące indywidualnych opinii płynących z udziału w zajęciach z wykorzystaniem metod aktywizujących. Z danych wynika, że uczestnicy wysoko ocenili (4,76) udział w prowadzonych w ten sposób zajęciach. Wynik jest wyższy niż w badaniach pilotażowych. Badani chętniej brali udział w zajęciach, gdy wiedzieli, że będą wykorzystywane MA. Ocena dotycząca zaangażowania w lekcję (4,76) pokazuje, że uczestnicy zauważają swoje zwiększone zaangażowanie w zajęcia lekcyjne. Swoją motywację ocenili w podobny sposób (4,78).

Tabela 17. Ocena metod aktywizujących uczestników badań pilotażowych – dane uśrednione

PYTANIA	Średnia ocena w skali 1-5
Jak chętnie wykonywałeś/aś te zadania?	
ćwiczenie oddechowe, dykcyjne i artykulacyjne	4,16
ćwiczenia z wykorzystaniem kart Dixit	4,57
ćwiczenia z tworzeniem pytań rozwijających historię	4,63
ćwiczenia z burzą mózgów	4,76
ćwiczenia z wykorzystaniem kostek do gry	4,67
ćwiczenia z tworzeniem pytań inspirowanych tekstem lub zdjęciami	4,75

ćwiczenia z rozwiązywaniem problemów	4,63
ćwiczenia ze skojarzeniami	4,69
przygotowywanie planu podróży w grupach	4,69
odgrywanie scenek	4,71

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 17. przedstawiono oceny uczestników (w skali 1-5) metod aktywizujących używanych na zajęciach językowych. Spośród ćwiczeń najlepiej ocenili burzę mózgów (4,76), niemal tak samo wysoko ćwiczenia z tworzeniem pytań inspirowanych⁶¹ (4,75). Najgorzej oceniono ćwiczenia z emisji głosu (4,16), a zaraz za nimi ćwiczenia z wykorzystaniem kart Dixit (4,57).

Każdą średnią ocenę zawartą w tabeli Y można uznać za wysoką, ponieważ niemal wszystkie (z wyjątkiem jednej) otrzymały wynik wyższy niż 4,5. Oznacza to, że uczestnicy lekcji języka polskiego jako obcego bardzo lubią zajęcia dynamizowane metodami aktywizującymi.

W opiniach pozostawionych w odpowiedzi na ostatnie pytanie badani piszą, że zajęcia z wykorzystaniem MA pomogły im używać języka. Podkreślają też przyjemną atmosferę podczas zajęć, na których się pojawiały [MA]. W neutralnych opiniach można było znaleźć wypowiedzi dotyczące trudności z odnalezieniem się w wykonywaniu niektórych ćwiczeń.

5.3. Wnioski

W każdej z badanych grup można zaobserwować przyrost kompetencji komunikacyjnych odnotowany w arkuszu oceny KK, aczkolwiek w różnym stopniu. Wnioski dotyczące obserwacji strategii komunikacyjnych są spójne z wnioskami z arkusza – można stwierdzić, że im rzadziej badani używają strategii komunikacyjnych, tym większy jest ich przyrost KK. Zajęcia językowe z wykorzystaniem metod aktywizujących, obejmujące także trening strategii komunikacyjnych, otwierają na komunikację i pomagają rozwijać kompetencje komunikacyjne. Co ciekawe nie powodują, że badani częściej wykorzystują SK do radzenia sobie z deficytami językowymi. Ponieważ nie muszą radzić sobie z deficytami tak często, wykorzystują SK rzadziej i mogą się porozumiewać z większą swobodą, przy czym są rozumiani przez odbiorców komunikatu.

⁶¹ Są to ćwiczenia oparte o warsztaty z dociekań filozoficznych.

6. Przykłady ćwiczeń z wykorzystaniem metod aktywizujących

W tym podrozdziale zostaną zaprezentowane przykładowe autorskie ćwiczenia realizowane podczas warsztatów komunikacyjnych i zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących. Każdorazowo po prezentacji ćwiczeń zamieszczono komentarz metodyczny, który wskazuje na możliwość wykorzystania poszczególnych metod w różnych etapach lekcji.

6.1. Dydaktyka twórczości

6.1.1. Adaptacja dydaktyki twórczości do potrzeb glottodydaktyki polonistycznej

Przykładowe realizacje ćwiczeń przez cudzoziemców umieszczono w Aneksie (por. Aneks zał. 89).

6.1.1.1. Myślenie dywergencyjne

6.1.1.1.1. Ćwiczenia

1. Z poniższych fragmentów wiersza usunięto wybrane słowa. Uzupełnij puste miejsca dowolnymi słowami. Muszą stworzyć spójną całość z pozostałymi.

Co to za ? A to w tej ! A to
płynie!

Tam na siadła

Tam na
siadła

Głośno czarna
..... -

2. Pracujcie w grupach. Uzupełnijcie każde zdanie liczbą słów wskazaną przez rzut kostką do gry.



Liczba z kostki	
	Jeśli rozmawiam, to z
	Jeśli dzwonię, to do
	Ktoś, kogo pamiętam, to

	Ktoś, kogo nie pamiętam, to
	Jeśli dzwonię do drzwi, to do

3. Pracujcie w parach. Połączcie ilustrację dotyczącą problemu ze środkowej kolumny z miejscem/ami po prawej/lewej stronie. Wybierzcie 1 emocję, która kojarzy się z tymi problemami. Uzasadnijcie swoje wybory.

Jaki problem może pojawić się / wystąpić tutaj?

GDZIE?	Problem	GDZIE?
w górach		na Festiwalu Światła
w tramwaju		w kocięj kawiarni
w domu sąsiadki		w szkole językowej
na Festiwalu Czekolady		na koncercie
		
		
		
		

smutek, gniew, strach, motywacja, zaskoczenie

5. a) Napisz słowa do zapamiętania z tej lekcji⁶².

.....

b) Wybierz słowa z punktu a, które liczbą liter odpowiadają liczbie kratek w tabeli. Postępuj według instrukcji:

1. Wpisz słowa z punktu a do kratek w tabeli.

⁶² To ćwiczenie ma charakter uniwersalny. Może być zastosowane do różnych tematów. Nie dotyczy konkretnej lekcji. Uwaga ta łączy się z każdym kolejnym poleceniem, w którym pojawiają się słowa „po tej lekcji”, „z tekstu przewodniego” itp.

2. Powiedz słowo, które zaczyna się na literę w pierwszej kratce (przy powtarzaniu: w kolejnej kratce).
3. Wyjaśnij to słowo za pomocą wybranej strategii komunikacyjnej.
4. Powiedz, ile takich liter jak pierwsza jest w tym słowie.
5. Wykreśl z tabeli tyle tych liter, ile jest w słowie (z punktu 2).
6. Powtarzaj punkty 2-4 do momentu, w którym skończą się litery w tabeli lub nie będzie można utworzyć żadnego słowa.

PRZYKŁAD:

- 1) słowa: **k**ropla, **w**oda, **s**atek, **z**djęcie, lód, **k**ropla, **w**oda,

K	R	O	P	L	A	W
O	D	A	S	T	A	T
E	K	Z	D	J	Ę	C
I	E	L	Ó	D	W	O
D	A	K	R	O	P	L
A	S	T	A	T	E	K
Z	D	J	Ę	C	I	E

- 2) słowo: **komórka**

K	R	O	P	L	A	W
O	D	A	S	T	A	T
E	K	Z	D	J	Ę	C
I	E	L	Ó	D	W	O
D	A	K	R	O	P	L
A	S	T	A	T	E	K
Z	D	J	Ę	C	I	E

- 3) komórka – STRATEGIA: synonim → telefon

- 4) **komórka** – litera **k** x2

- 5) wykreślić dwie litery „**k**”

K	R	O	P	L	A	W
---	---	---	---	---	---	---

O	D	A	S	T	A	T
E	K	Z	D	J	E	C
I	E	L	Ó	D	W	O
D	A	K	R	O	P	L
A	S	T	A	T	E	K
Z	D	J	E	C	I	E

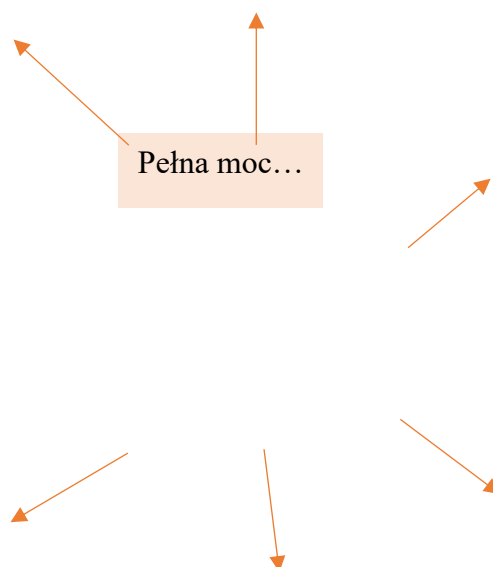
ĆWICZENIE:

6. Znajdź w tekście przewodnim lekcji⁶³ synonimy podanych słów.

	SŁOWA Z TEKSTU	SYNONIM
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

7. Zapisz swoje propozycje. Jak można dokończyć podaną frazę?

⁶³ Por. przypis 1.



6.1.1.1.2. Wykorzystanie ćwiczeń z myślenia dywergencyjnego na poszczególnych etapach lekcji

Myślenie dywergencyjne warto wykorzystać podczas wprowadzania do tematu lekcji. Powyżej zebrano przykłady ilustrujące użycie wskazanych strategii psychodydaktyki twórczości. Można wykorzystać fragmenty tekstów z usuniętymi słowami (patrz: 6.1.1.1.1., ćw. 1.), by skoncentrować myślenie wokół danego tematu; użyć kostki do gry, by uzupełniać formuły związane z omawianym zagadnieniem (patrz: 6.1.1.1.1., ćw. 2.); zachęcić do szukania rozwiązań dzięki ćwiczeniu bazującemu na rozstrzyganiu problemów (patrz: 6.1.1.1.1., ćw. 3.) czy zorganizować burzę mózgów związaną z tematyką zajęć (patrz: 6.1.1.1.1., ćw. 7.).

Zagadnienia ukierunkowane na ten typ myślenia mogą być również wykorzystane w praktycznej części lekcji. Trening SK może być też zaktywizowany dzięki wykorzystaniu myślenia dywergencyjnego w ćwiczeniu, w którym należy znaleźć w tekście przewodnim lekcji synonimy podanych słów (patrz: 6.1.1.1.1., ćw. 6.).

Na etapie utrwalania materiału pomocne może się okazać ćwiczenie, w którym najpierw trzeba zapisać słowa, które chce się zapamiętać, a następnie zagrać w grę. Można w niej zastosować trening SK (patrz: 6.1.1.1.1., ćw. 5.).

6.1.1.2. Myślenie pytajne

6.1.1.2.1. Ćwiczenia

1. Co się wydarzyło?

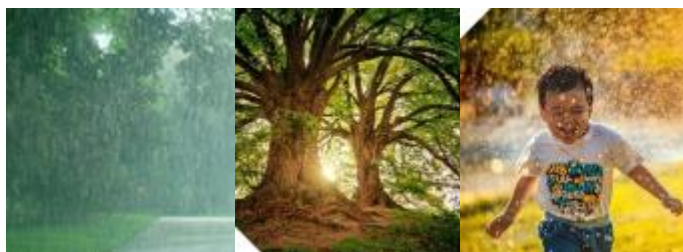
a) Napisz jak najwięcej pytań – odpowiedzi na nie powinny stworzyć historię, która zaczyna się od słów:

W tym czasie nikt nie umiał policzyć (1, 2, 3, 4, ...), ile ich naprawdę było. Wszyscy czekali, aż przestanie padać.

Pytania:

b) Odpowiadaj na pytania z punktu A i w ten sposób opowiedz tę historię.

2. a) Napisz 5 pytań inspirowanych powyższymi zdjęciami. Pytania zaczynaj od podanych zaimków pytajnych. To mogą być pytania dotyczące każdej dziedziny.⁶⁴



0) Ile radości daje deszcz, a ile radości daje słońce?

1) **Jak**?

2) **Gdzie**?

3) **Kto**?

4) **Kiedy**?

5) **Jaka**?

b) Wybierz pytanie, na które musi odpowiedzieć kolega/koleżanka/druga grupa⁶⁵.

⁶⁴ Ćwiczenie inspirowane warsztatami z dociekań filozoficznych. Dodanie ostatniej wskazówki wynika z doświadczenia nabytego w trakcie przeprowadzania badań.

⁶⁵ Przy pracy w grupach lub w parach.

3. Połącz słowa w pomarańczowych polach z ich wyjaśnieniami (białe pola). W jaki inny sposób można wyjaśnić słowa w pomarańczowych polach?

natura	iść w rytm muzyki	matura	mysz
telefon		zwykle są prostokątne, służą do otwierania i zamykania	dom
tańczyć	przyroda		egzamin
drzwi	W klasie dzieci się	miejsce jak gniazdo	klasa
	gryzoń	komórka	

4. Napisz 5 słów związanych z tematem lekcji, które lubisz i/lub chcesz zapamiętać. Potem Napisz 3 pytania związane z tematem lekcji – wykorzystaj w nich minimum 4 z zapisanych słów.

5 słów	3 pytania
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

5. Rzuć piłką i zapytaj kolegę/koleżankę z grupy. O czym marzysz?

Marzę o

On/a marzy o → o małym piesku, o rowerze

o hulajnodze, o zupie pomidorowej

6. a) Przeczytaj tekst. Napisz 5 pytań – odpowiadaj na pytania i w ten sposób opowiedz dalszy ciąg tej historii

Na studiach Kanae wreszcie doszła do tego, co chciałaby robić w życiu. Pracować w przemyśle muzycznym. Oczywiście najchętniej grać w zespole, koncertować, stać na scenie. Jak na tych plakatach na Harajuku, które widziała w dzieciństwie. Obawiała się jednak, że na to brak jej talentu. Grała wprawdzie na skrzypcach i na pianinie od szóstego roku życia, lecz bez większej pasji, a co za tym – bez większych sukcesów. O scenie mogła więc marzyć tylko po cichu, nikomu się nie przyznając.

Ale może chociaż praca w wytwórni płyt albo agencji koncertowej?

Byle wokół muzyki.

Tak, wokół muzyki.

T. Michniewicz, *Chrobot*

0. Co Kanae zaczęła robić po studiach?

1. ?
2. ?
3. ?
4. ?
5. ?

6.1.1.2.2. Wykorzystanie myślenia pytajnego na poszczególnych etapach lekcji

Myślenie pytajne będzie wskazane na etapie wprowadzania uczących się do tematu lekcji. Jest obecne w ćwiczeniach, w których wymaga się od uczących się wymyślenia pytań rozwijających podaną krótką, jednozdaniową historię nawiązującą do tematu lekcji (patrz: 6.1.1.2.1., ćw. 1.) – odpowiadanie na nie wpływa na kompetencje komunikacyjne, a także powoduje lepsze skoncentrowanie się na temacie zajęć. W podobny sposób realizuje się ćwiczenie, w którym trzeba napisać pytania inspirowane materiałem ilustracyjnym (patrz: 6.1.1.2.1., ćw. 2.)⁶⁶, a następnie odpowiedzieć na jedno z nich.

Warto zwrócić uwagę na tę strategię psychodydaktyki twórczości w praktycznym etapie lekcji. Ćwiczenie, w którym trzeba dopasować słowa do ich wyjaśnień, uruchamia myślenie pytajne. Wyjaśnienia elementów leksykalnych to przykłady zastosowania strategii komunikacyjnych (patrz: 6.1.1.2.1., ćw. 3.).

W tej części lekcji warto zwrócić uwagę na myślenie pytajne. Ćwiczenie wykorzystujące piłeczkę, którą uczniowie rzucają do siebie i zadają wzajemnie pytania, pozwala przećwiczyć materiał, a także dynamizuje zajęcia (patrz: 6.1.1.2.1., ćw. 5.). Tworzenie pytań rozwijających fabułę tekstu przewodniego, a następnie odpowiadanie na nie, może służyć

⁶⁶ Jest to ćwiczenie zaczerpnięte z Warsztatów dociekań filozoficznych stanowiących temat odrębnego rozdziału dysertacji. Wspomniano tu o nim z uwagi na jego charakter pytajny.

nie tylko rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych, ale także utrwalaniu słownictwa czy struktur gramatycznych (patrz: 6.1.1.2.1., ćw. 6.).

Myślenie pytajne pomaga na etapie utrwalania materiału. Słowa z danej lekcji można łatwiej zapamiętać, kiedy zastosuje się ćwiczenie, w którym z każdym z wyrazów trzeba ułożyć pytanie związane z tematem lekcji (patrz: 6.1.1.2.1., ćw. 4.).

6.1.1.3. Myślenie asocjacyjne

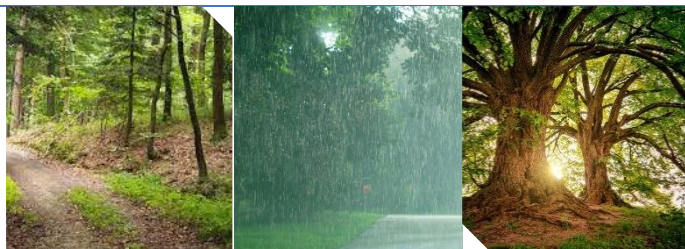
6.1.1.3.1. Ćwiczenia

1. Uzupełnij zdania pod zdjęciami - co kojarzy ci się z tymi zdjęciami?

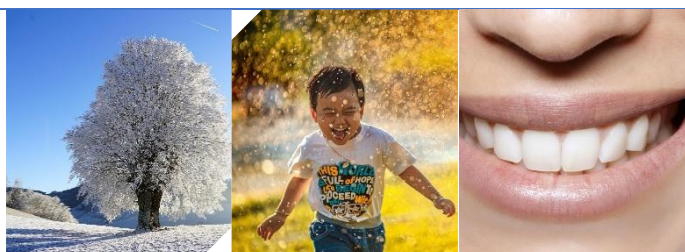
	
Kiedy widzę , myślę o	Kiedy widzę , myślę o
	
Kiedy widzę , myślę o	Kiedy widzę , myślę o

2. Popatrz na zdjęcia i przeczytaj słowa w każdym podpunkcie. Napisz skojarzenie do każdej grupy słów. Dopisz czwarte słowo do każdego punktu. Co kojarzy ci się z ostatnią grupą? – narysuj!

a) drzewa – las – deszcz



b) zima – radość – uśmiech



c) człowiek – natura – kwiat

--	--	--

.....

3. Wybierz fragment tekstu. Napisz jego wyjaśnienie. Użyj wybranej strategii komunikacyjnej. Przeczytaj swoje wyjaśnienia. Kto z grupy zgadnie, o którym fragmencie mówisz?

fragment 1.	fragment 2.	fragment 3. ⁶⁷
Wyjaśnienie:		

Zadanie dla grupy. Odpowiedzcie na pytania:

- 1) Który fragment tekstu był wyjaśniany najczęściej?
- 2) Która strategia komunikacyjna była używana najczęściej?

4. a) Obejrzyj zwiastun filmu *W głowie się nie mieści*. Jakie emocje są w nim pokazane? Napisz ich nazwy.

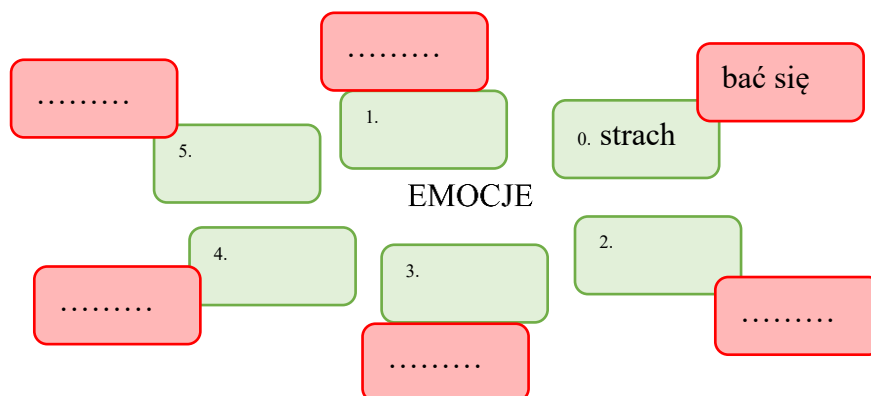
Link do zwiastuna:

<https://www.youtube.com/watch?v=p8iZzIg9yos>

.....

b) Uzupełnij mapę myśli: w zielonym polu napisz nazwę emocji, a w czerwonym czasownik związany z tą emocją.

⁶⁷ Pola na fragmenty 1, 2, 3 pozostawiono do uzupełnienia przez nauczyciela w toku przygotowywania lekcji.



c) Napisz pytania z rzeczownikami z mapy myśli. Odpowiedz na te pytania.

0.	Kiedy czujesz <i>strach</i> ?	Czuję strach, kiedy <i>widzę mysz</i> .
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

d) Napisz pytania czasownikami z mapy myśli. Odpowiedz na te pytania.

0.	Kiedy się boisz?	Boję się, kiedy <i>widzę mysz</i> .
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

e) Napisz 4 pytania wybrane z punktu c i d (po lewej) oraz imiona osób z grupy (u góry).
Przeprowadź ankietę w grupie i uzupełnij tabelę. Zaprezentuj informacje o jednej osobie.

OSOBA			
PYTANIE			

np. Kiedy czujesz spokój?			

5. Napisz antonimy do podanych wyrażen.

I. Pracuj w grupie!

a) oczywiście → „oczywiście” to nie

b) w dzieciństwie → „w dzieciństwie” to nie

II. Pracuj indywidualnie!

c) sukces → „sukces” to nie

6. Z czym kojarzą się te zdjęcia?



7. Co jest na tych zdjęciach? Uzupełnij zdania przy każdym zdjęciu.

Kiedy widzę, myślę

.....
.....



Kiedy widzę, myślę

.....

.....



Kiedy widzę, myślę

.....

.....



6.1.1.3.2. Wykorzystanie myślenia asocjacyjnego na poszczególnych etapach lekcji

Myślenie asocjacyjne będzie pomocne na etapie wprowadzania uczących się do tematu lekcji. Skojarzenia aktywizują do wzmożonego myślenia o konkretnym temacie, dlatego warto wykorzystywać ćwiczenia ze zdjęciami związanymi z tematem lekcji. Można w nich uzupełniać zdania czy pola dotyczące skojarzeń ze zdjęciami (patrz: 6.1.1.3.1., ćw. 1., 2., 6., 7.) lub rysować skojarzenia (patrz: 6.1.1.3.1., ćw. 2.). W ten sposób można też naprowadzić uczących się na temat lekcji przed jego prezentacją.

Podczas prezentowania materiału także warto poświęcić uwagę tej strategii psychodydaktyki twórczości, na bazie której można stworzyć ćwiczenie wspomagające płynne przejście pomiędzy kolejnymi etapami lekcji – prezentacją i praktyką (patrz: 6.1.1.3.1., ćw. 4.). Takie ćwiczenie zakłada zrobienie przez uczących się notatek na podstawie materiału stymulującego (tu: filmiku), stworzenie pytań w oparciu o zapisane informacje, przeprowadzenie ankiety w grupie, a następnie uzupełnienie mapy myśli, która może być prezentacją lub przypomnieniem materiału gramatycznego. Kolejne podpunkty realizacji zadania opierają się na tworzeniu pytań i rozwijają kompetencję gramatyczną, co jest już częścią etapu lekcji poświęconego praktyce.

Myślenie asocjacyjne może odgrywać dużą rolę nie tylko we wprowadzaniu do tematu lekcji czy w prezentowaniu materiału, ale także w części praktycznej zajęć. Warto się do niego odnieść w treningu strategii komunikacyjnych (patrz: 6.1.1.3.1., ćw. 3.) – wykorzystuje się wówczas kojarzenie rozumowe: odnosząc się do tekstu przewodniego danej lekcji, można przedstawić wybrany fragment za pomocą jednej SK, po czym reszta grupy musi odgadnąć,

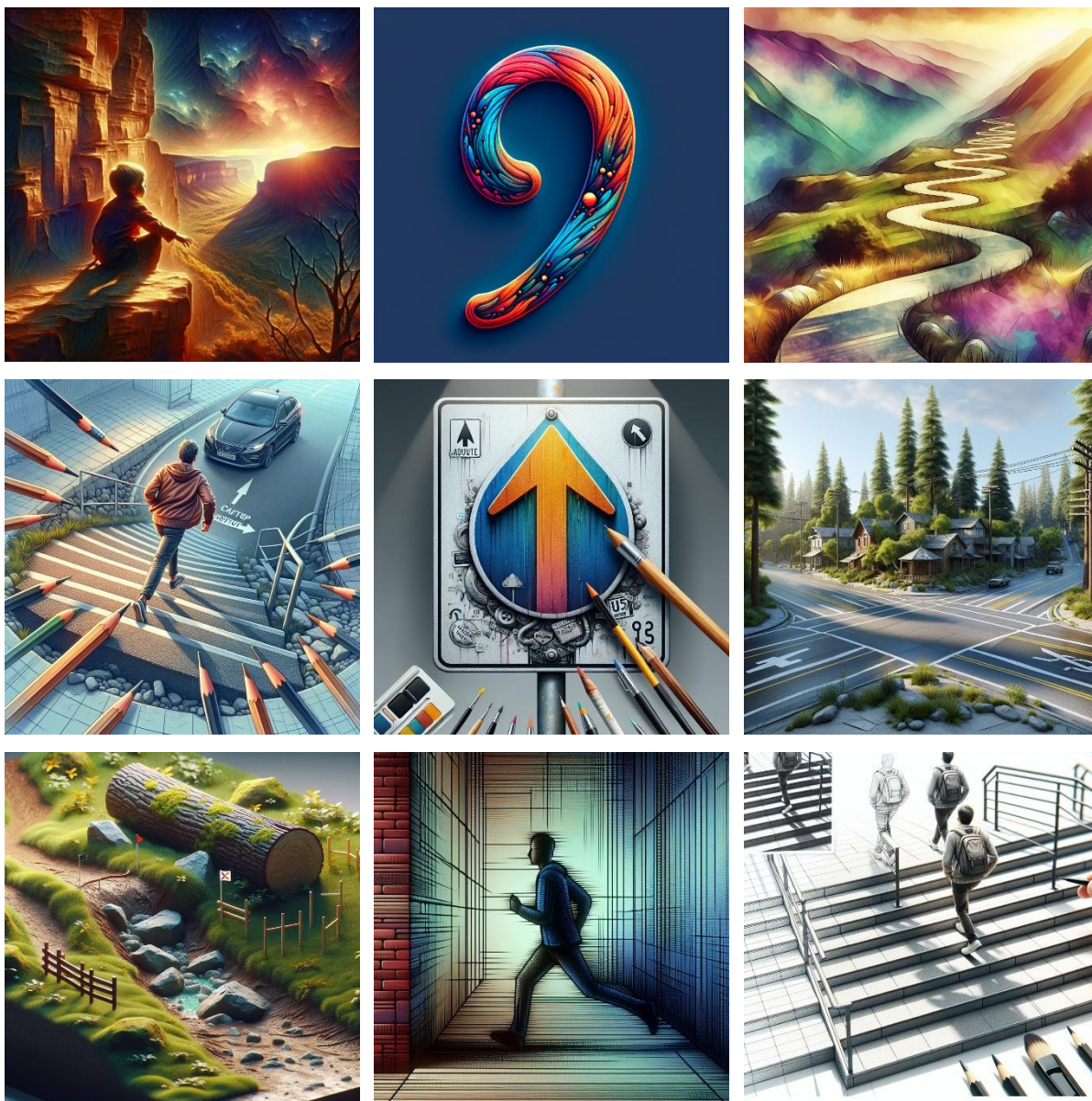
którą część tekstu ma na myśli osoba wyjaśniająca. Uczący może wcześniej wybrać fragmenty, spośród których będzie można wykorzystać jeden lub pozwolić uczącym się na samodzielną decyzję. Można także wybrać z tekstu słowa, do których uczący się ma dopasować lub znaleźć antonimy. Aktywizujące może być wykonanie części przykładów w czasie pracy w grupach, a części – w trakcie pracy indywidualnej uczących się (patrz: 6.1.1.3.1., ćw. 5.). Trening SK może być też zaktywizowany dzięki wykorzystaniu myślenia dywergencyjnego w ćwiczeniu, w którym należy znaleźć w tekście przewodnim lekcji synonimy podanych słów (patrz: 6.1.1.1.1., ćw. 6.).

6.1.1.4. Myślenie analogiczne i myślenie metaforyczne

6.1.1.4.1. Ćwiczenia

1. Proszę wskazać, które zdjęcia pasują do wiersza Wisławy Szymborskiej „Labirynt”. Proszę podkreślić słowa i frazy, które łączą się ze zdjęciami.

- a teraz kilka kroków od ściany do ściany, tymi schodkami w górę, czy tamtymi w dół, a potem trochę w lewo, jeżeli nie w prawo, od muru w głębi muru do siódmego progu, skądkolwiek, dokądkolwiek aż do skrzyżowania, gdzie się zbiegają, żeby się rozbiegnąć twoje nadzieje, pomyłki, porażki, próby, zamiary i nowe nadzieje. Droga za drogą, ale bez odwrotu. Dostępne tylko to, co masz przed sobą, a tam, jak na pociechę, zakręt za zakrętem, zdzumienie za zdumieniem, za widokiem widok.	Możesz wybierać gdzie być albo nie być, przeskoczyć, zboczyć byle nie przeoczyć. Więc tędy albo tędy, chyba że tamtędy, na wyczucie, przeczucie, na rozum, na przełaj, na chybił trafił, na splątane skróty. Przez któreś z rzędu rzędy korytarzy, bram, prędko, bo w czasie niewiele masz czasu, z miejsca na miejsce do wielu jeszcze otwartych, gdzie ciemność i rozterka ale prześwit, zachwyt, gdzie radość, choć nieradość nieomal opodal,	a gdzie indziej, gdzieniegdzie, ówdzie i gdzie bądź szczęście w nieszczęściu jak w nawiasie nawias, i zgoda na to wszystko i raptem urwisko, urwisko, ale mostek, mostek, ale chwiejny, chwiejny, ale jedyny, bo drugiego nie ma. Gdzieś stąd musi być wyjście, to więcej niż pewne. Ale nie ty go szukasz, to ono cię szuka, to ono od początku w pogoni za tobą, a ten labirynt to nic innego jak tylko, jak tylko twoja, dopóki się da, twoja, dopóki twoja, ucieczka, ucieczka -
--	---	---



2. Pracuj w grupie! Przygotujcie weekendowy plan podróży do wybranego miejsca lub wybranych miejsc w Polsce. Uzupełnijcie tabelę. Korzystajcie z pomocy w języku polskim (np. wsjp.pl). Zaprezentujcie swój plan.

Przykład: W naszą podróż wyjedziemy w poniedziałek rano, siódmego lipca. Chcemy dojechać do Łodzi. Spędzimy tam prawie tydzień. Będziemy jechać samochodem pięć godzin – od szóstej do jedenastej. Przejedziemy 400 kilometrów! W Łodzi chcemy wziąć udział w Festiwalu Teatropolis oraz zobaczyć Muzeum Kinematografii, bo będziemy studiować aktorstwo i interesujemy się teatrem. (...[kolejne miejsca]...) W sobotę 12 lipca wrócimy do domu.

DATA	CEL	SZCZEGÓŁY (godziny, odległość, środek transportu i in.)	MIEJSCA DO ZOBACZENIA	POWODY – Dlaczego te miejsca?

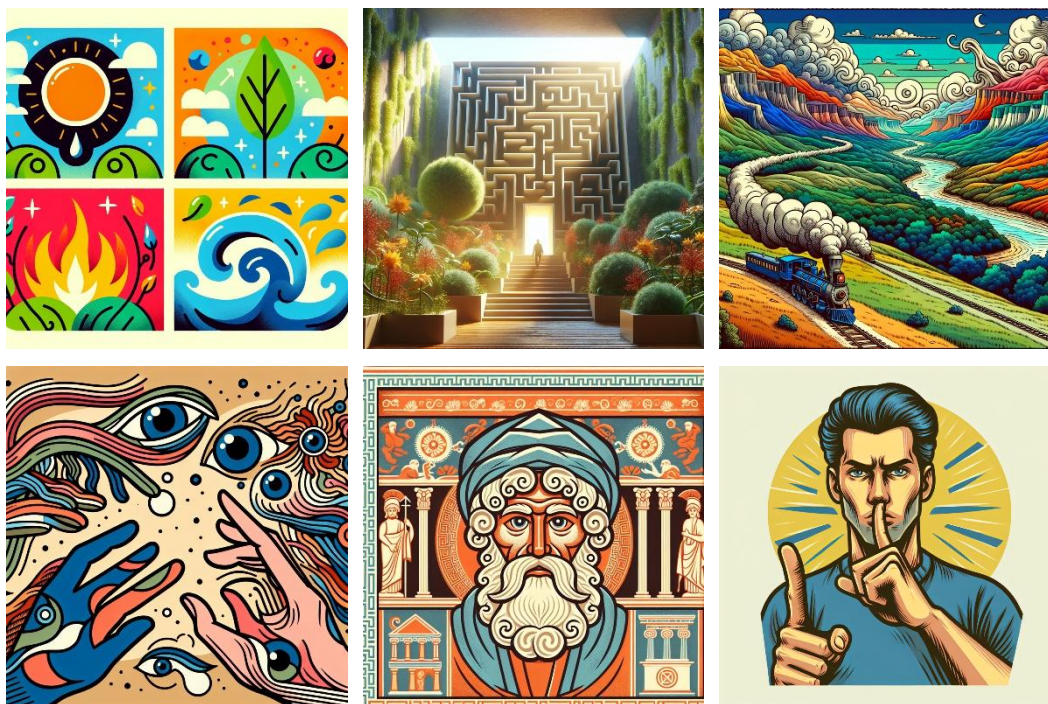
3. Przeczytaj wiersz i zaznacz zdjęcia, które do niego nie pasują.

„Podróż”

Jeśli wybierasz się w podróż niech będzie to podróż długa
wędrowanie pozornie bez celu błędzenie po omacku
żebyś nie tylko oczami. ale także dotykiem poznał szorstkość ziemi
i abyś całą skórą zmierzył się ze światem (...)

Jeżeli już będziesz wiedział zamieć swoją wiedzę
na nowo ucz się świata jak joński filozof
smakuj wodę i ogień powietrze i ziemię
bo one pozostaną gdy wszystko przeminie
i pozostanie podróż chociaż już nie twoja (...)

Z. Herbert, *Podróż*



4. a) Uzupełnij tabelę słowami z dzisiejszej lekcji.

OSOBY	MIEJSCA
0) Kasjerka 1)	0) sklep 1)
CEL (KOMUNIKACYJNY)	PROBLEM
0) kupienie warzyw na zupę 1)	0) nie ma cebuli 1)

b) Pracuj w parze! Uzupełnijcie w tabeli pole „scenka 1”. Odegrajcie scenkę z wykorzystaniem informacji z punktu A według notatek. Słuchaj i notuj informacje o scenie innej pary z grupy w polu „scenka 2.”.

scenka 1.	scenka 2.
osoba 1:	osoba 1:
osoba 2:	osoba 2:
miejsce:	miejsce:
cel:	cel:
problem:	problem:

6.1.1.4.2. Wykorzystanie myślenia analogicznego i myślenia metaforycznego na poszczególnych etapach lekcji

Myślenie analogiczne i metaforyczne może pomóc w prezentowaniu materiału. Takie ćwiczenia mogą być wykorzystywane jako drugie lub trzecie w trakcie tego etapu zajęć. Będą bowiem bardziej efektywne, jeśli najpierw zostanie wprowadzone słownictwo charakterystyczne dla tematu. Mogą to być zadania, w których trzeba wybrać i dopasować ilustracje do tekstu przewodniego (patrz: 6.1.1.4.1., ćw. 1., 3.), a następnie uzasadnić wybór.

W czasie utrwalania materiału również warto je wykorzystać. Wykorzystując metodę ról, można stworzyć symulację sytuacji komunikacyjnej (patrz: 6.1.1.4.1., ćw. 4.). Uczący się muszą najpierw zebrać słowa w trzech kategoriach (osoby, miejsca, cel komunikacyjny) i wymyślić problem, który w stworzonym dialogu będzie dynamizującym zwrotem akcji, a następnie w parach lub grupach przygotować scenkę i ją zaprezentować. Należy także zrobić notatki dotyczące scenek prezentowanych przez pozostałych uczestników zajęć, co dodatkowo zaktywizuje uczniów w końcowej fazie lekcji.

6.1.1.5. Abstrakcje

6.1.1.5.1. Ćwiczenia

1. Co robi

- | | |
|--------------|--------------|
| a) chmura? | e) smutek? |
| b) słoń? | f) radość? |
| c) wróżka? | g) niepokój? |
| d) doniczka? | h) nadzieja? |

Przykład: Chmura tańczy po niebie.

2. „Od słowa do słowa” – napisz dwa słowa związane z tematem lekcji. Muszą one mieć po 5 liter. Jedno napisz w pierwszej kolumnie tabeli, a drugie w ostatniej. Znajdź 5 słów, które będą odpowiadać pierwszej i ostatniej literze w linijce.

Przykład:

D	o w ó	D
R	a n	O
Z	i e w a n i e	M
W	i	E
I	n d y k	K

Ćwiczenie:

3. Popatrz na zdjęcia i odpowiedz na pytania:



Jaka osoba może kojarzyć się ze wszystkimi powyższymi zdjęciami?

Jaka aktywność może kojarzyć się z tymi zdjęciami?

Gdzie można zobaczyć obiekty przedstawione na fotografiach?

6.1.1.5.2. Wykorzystanie abstrahowania na poszczególnych etapach lekcji

Podczas wprowadzania do tematu ciekawe mogą okazać się ćwiczenia wykorzystujące abstrahowanie, np. personifikowanie przedmiotów związanych z tematem lekcji (patrz: 6.1.1.5.1., ćw. 1.) – można w ten sposób nie tylko wprowadzić słownictwo, ale też przypomnieć funkcję czasownika. Następnie można wybrać słowa o tej samej liczbie liter i utworzyć z nich krzyżówkę do uzupełnienia (patrz: 6.1.1.5.1., ćw. 2.). W ramach naprowadzania na temat lekcji warto wykorzystać ćwiczenie z abstrakcyjnymi/fantastycznymi zdjęciami i – w oparciu także o asocjację i myślenie pytajne – wskazać osobę, aktywność i miejsce, które mogą być wspólne dla wszystkich fotografii (patrz: 6.1.1.5.1., ćw. 3.).

6.1.1.6. Transformowanie

6.1.1.6.1. Ćwiczenia

1. Pracuj w grupie! Narysujcie⁶⁸ na jednej kartce drzwi (każdy swoje)⁶⁹, a następnie napiszcie na swoich drzwiach jedną nazwę emocji⁷⁰. Można korzystać ze słowników języka polskiego.

[wsjp.pl sjp.pwn.pl]

Proszę odpowiedzieć na pytania⁷¹:

- Co łączy drzwi każdego członka grupy?
- Gdzie powinny znajdować się te drzwi?
- Kiedy mogły być wykonane te drzwi?
- Kto powinien mieć takie drzwi?
- Co można ulepszyć w tych drzwiach?
- W jaki sposób to ulepszyć?
- Jakie mogą być inne zastosowania tych drzwi?

2. a) Napisz potencjalne problemy związane z drzwiami⁷². Zaproponuj ich rozwiązania.

PROBLEM	ROZWIĄZANIE
0. Drzwi są brudne.	Trzeba umyć drzwi wodą z płynem do naczyń.

b) Które rozwiązanie z punktu A może być uznane za najbardziej uniwersalne w życiu i dlaczego? Zapisz je i uzasadnij wybór!

.....
.....

3. Pracuj w grupie. Wybierzcie 3 zdjęcia. Na ich podstawie opowiedzcie historię. Użyjcie jak najwięcej wyrażen z ramki.

⁶⁸ Do wykonania ćwiczenia potrzebna jest kartka.

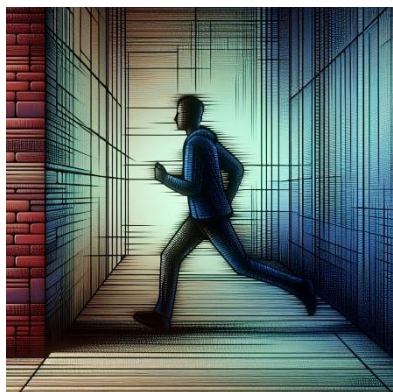
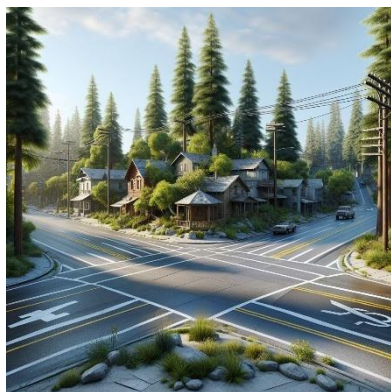
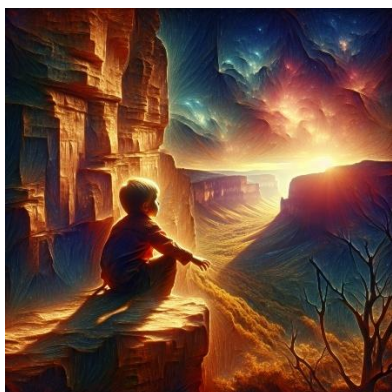
⁶⁹ Podczas zajęć online można wykorzystać współdzielony dokument MS Word i wklejać zdjęcia drzwi znalezionych w wyszukiwarce internetowej.

⁷⁰ Można podstawić słowo kluczowe dla omawianego tematu lekcji.

⁷¹ Pytania inspirowane pytaniami Osborna.

⁷² Można podstawić słowo kluczowe dla omawianego tematu lekcji.

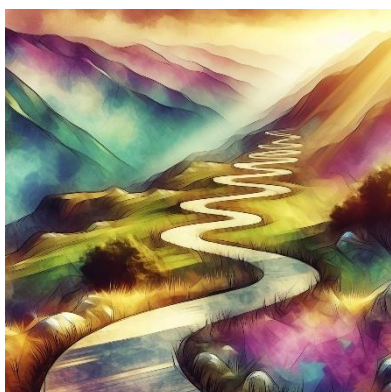
droga na skróty, skrzyżowanie, od ściany do ściany, nawias, zakręt, na wprost, urwisko, przeszkody, na przełaj, obserwować, most, czujność, zawracać



4. OSOBA 1.: Opisz jedną grupę zdjęć wskazaną strategią komunikacyjną.

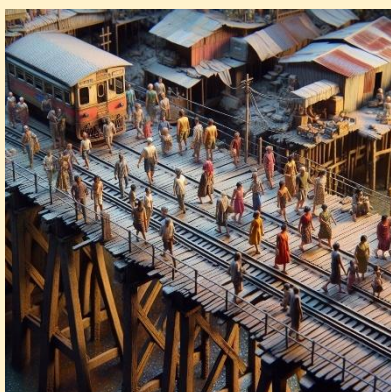
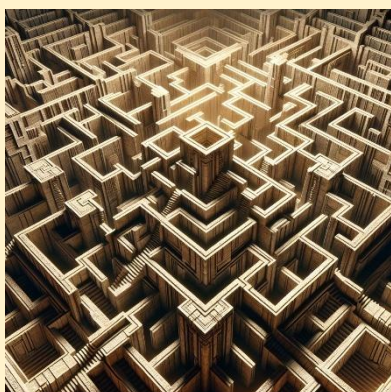
OSOBA 2: Wyjaśnij opis koleżanki/kolegi inną strategią komunikacyjną. W obu przypadkach nie używajcie wskazanych słów.

OMÓWIENIE



NIE UŻYWAJ: zakręt, schody, myśleć

PRZYKŁAD



NIE UŻYWAJ: uciekać, most, brama

PORÓWNANIE



NIE UŻYWAJ: wracać, schody, urwisko

5. Napisz historię, która najbardziej ci się podobała na tej lekcji.

.....

.....

.....

6. Wybierz jedno słowo z dzisiejszej lekcji. OSOBA 1: Opowiedz krótką historię (2-3 zdania) – użyj w niej tego słowa. OSOBA 2: Opowiedz historię osoby 1. – użyj synonimu lub antonimu wybranego słowa.

Wybrane słowo:



7. Wpisz antonimy słów z tekstu przewodniego dzisiejszej lekcji do poniższej tabeli. Rzuć kostką i wybierz numer polecenia. Rzuć drugi raz kostką - ilu słów musisz użyć?

1. Powiedz zdanie z/ze słowami z tekstu umieszczonymi w tabeli.

2. Powiedz zdanie o _____⁷⁴, użyj antonimów.

3. Dlaczego warto mieć _____? Odpowiedz na pytanie, użyj słów z tekstu umieszczonych w tabeli.

4. Kiedy _____, - dokończ zdanie, użyj antonimów umieszczonych w tabeli.

5. _____ to kobieta, która, – dokończ zdanie, użyj słów z tekstu umieszczonych w tabeli.

6. _____ to mężczyzna, który - dokończ zdanie, użyj antonimów umieszczonych w tabeli.

8. Zapisz najważniejsze dla ciebie słowo lub wyrażenie z tej lekcji, a następnie napisz z nim zdanie.

.....

9. Przeczytaj tekst. Pracuj w parze. Wybierzcie 3 karty Dixit i z ich pomocą wymyślcie i zaprezentujcie dialog. Musi on być dalszym ciągiem historii z tekstu.

antonimy	słowa z tekstu ⁷³
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

⁷³ Uzupełnia nauczyciel podczas przygotowywania lekcji.

⁷⁴ Uzupełnia nauczyciel w trakcie przygotowywania lekcji.

Z dala od utartych szlaków

Zawsze należałam do ludzi, którzy skręcają z głównych dróg i jadą szukać jakiegoś miejsca, gdzie nigdy dotąd nie byli. Może mam nadzieję, że coś mnie zaskoczy, że zobaczę ukryte ruiny (...) albo wodospad, o którym nie miałam pojęcia. (...)

Dziś był wspaniały dzień na okrywanie. Niebo było błękitne, a przez otwarte okna samochodu wpadało przyjemne letnie powietrze. (...) Jechałam przed siebie. Czułam się trochę zagubiona i podobało mi się to. Nie musiałam dotrzeć do żadnego konkretnego miejsca, więc było mi dobrze bez względu na to, gdzie się znajdowałam. Pagórki zmieniały się w rozległe pola i w oddali zobaczyłam kawałek ziemi pokrytej fioletem. Odwróciłam twarz w stronę otwartego okna i zaczęłam wdychać zapach świeżej lawendy. Dalej na drodze zobaczyłam podjazd prowadzący w stronę fioletowych pól i znak przy wjeździe, który informował, że goście są mile widziani. (...)

Kathryn Nicolai „Nic się nie dzieje” s. 160-161



10. Rzuć kostką i wybierz z tekstu przewodniego dzisiejszej lekcji tyle słów, ile wskazuje liczba oczek na kostce. Powiedz jak najkrótsze zdanie z wszystkimi wybranymi słowami.

6.1.1.6.2. Wykorzystanie transformacji na poszczególnych etapach lekcji

W praktycznym etapie lekcji istotne mogą okazać się transformacje. Ćwiczenia inspirowane pytaniami Osborna – aktywizującymi także myślenie pytajne – w których można również wykorzystać motorykę i zachęcić uczących się do wykorzystania artykułów plastycznych (patrz: 6.1.1.6.1., ćw. 1.) rozwiną kreatywność czy umiejętność modyfikowania pojęć lub obiektów⁷⁵. Ta strategia psychodydaktyki twórczości może być również pomocna w trenowaniu SK (patrz: 6.1.1.6.1., ćw. 4.). Ćwiczenie⁷⁶, w którym należy opisać grupę ilustracji przy użyciu wskazanej strategii, bez używania pewnych słów – w sposób zrozumiały dla kolegi/koleżanki z grupy – aktywizuje kreatywność i ćwiczy kompetencje komunikacyjne, ponieważ kolejna osoba musi przedstawić opis pierwszej [osoby] za pomocą innej wybranej strategii komunikacyjnej. Takie ćwiczenie aktywizuje sprawności mówienia i słuchania, które są kluczowe w komunikowaniu ustnym. Podobne funkcje pełni ćwiczenie, w którym wykorzystuje się tekst i karty Dixit, by z ich pomocą stworzyć dalszy ciąg historii (patrz: 6.1.1.6.1., ćw. 9.) czy ćwiczenie z wykorzystaniem kostek do gry (patrz: 6.1.1.6.1., ćw. 10.). Karty typu Dixit można wykorzystywać w ćwiczeniach polegających na opowiadaniu historii z użyciem słów wybranych przez nauczyciela (patrz: 6.1.1.6.1., ćw. 3.).

W końcowym etapie lekcji najwięcej zastosowań ma transformowanie. Z jego pomocą można wrócić do najważniejszych elementów i przećwiczyć ich wykorzystywanie w mowie. Rozwiązywanie problemów wymaga modyfikowania zdobytej wiedzy w taki sposób, by stała się zrozumiała dla odbiorcy. Ćwiczenie, w którym należy zapisać potencjalne problemy związane z tematem określanym przez słowa kluczowe z danej lekcji wraz z ich rozwiązaniami, odnosi się do rzeczywistości i może utrwalić słownictwo, a także wzmocnić kompetencje ogólne (patrz: 6.1.1.6.1., ćw. 2.). Jeśli podczas lekcji były opowiadane historie⁷⁷, to wartościowe może okazać się skłonienie uczniów do przypomnienia sobie najciekawszej z nich i zapisania jej (patrz: 6.1.1.6.1., ćw. 5.). Odniesieniem do treningu strategii komunikacyjnych może być ćwiczenie, w którym należy wybrać jedno słowo do zapamiętania i stworzyć z nim krótką historię czy napisać zdanie (patrz: 6.1.1.6.1., ćw. 8.). Następnie opowieść powinna zostać przedstawiona przez kolegę/koleżankę z grupy z użyciem wybranej SK (patrz: 6.1.1.6.1., ćw. 6.).

⁷⁵ Wytwory stworzone przez uczących się za pomocą artykułów plastycznych podczas wykonywania ćwiczenia.

⁷⁶ Patrz: I.F. ćw. 4.

⁷⁷ Storytelling

6.1.2. Opis

6.1.2.1. Dydaktyka twórczości a glottodydaktyka polonistyczna

Dzięki dydaktyce twórczości można znacząco wpłynąć na ciekawość poznawczą oraz wzmocnić motywację protwórczą. Wykorzystywanie jej w ćwiczeniach produktywnych pozwala na zwiększenie częstotliwości używania przez uczących się formuł mniej zrytualizowanych czy banalnych treściowo (Jastrzębska 2011, 167-168). Wpływa to także na rozwój postawy autonomicznej oraz na zwiększenie motywacji, co w myśl definicji MA przyjętej w niniejszej dysertacji uznaje się za aktywizujące.

Nauka języka obcego to proces, w którym istotna jest postawa twórcza – dzięki niej uczący się tworzą swobodne wypowiedzi, projekty czy prezentacje. Podkreśla się, że bardzo ważne dla dydaktyki języków obcych jest przenikanie się postawy twórczej i autonomicznej, dlatego istotne jest stosowanie ćwiczeń, które pozwolą w przyszłości na włączenie uczącego się w planowanie, organizację i ewaluację wykonywanych zadań językowo-komunikacyjnych w celu umocnienia jego autonomizacji (Wilczyńska 2002, 318). Do takich ćwiczeń należą te, które proponuje dydaktyka twórczości. Ich wykorzystywanie jest bardzo istotne, ponieważ w dokumentach określających wytyczne dotyczące dydaktyki języków obcych podkreśla się udział kompetencji ogólnych w działaniach językowych, a także z uwagi na fakt, że praca twórcza wiąże się ze współdziałaniem z innymi osobami (Gruber 1989 za: Okraj 2019), co czyni ją też aktywizującą.

Koncentrując się na psychologicznych aspektach nauczania i uczenia się, Elżbieta Jastrzębska wyodrębniła strategie psychodydaktyki twórczości na gruncie francuskojęzycznym. Można je zaadoptować w glottodydaktyce polonistycznej. (patrz: 5.1.1., tab. 5.).

6.1.2.2. Rola poszczególnych ćwiczeń z zakresu dydaktyki twórczości w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych

Tabela 18. Psychodydaktyka twórczości a kryteria oceny kompetencji komunikacyjnych

Autorskie kryteria oceny kompetencji komunikacyjnych		Strategia psychodydaktyki twórczości
A. tworzenia logicznych i poprawnych pod względem gramatycznym różnych wypowiedzi ustnych, umiejętność rozpoczynanie,	1. Logiczne wypowiedzianie się.	• myślenie dywergencyjne (elaboracja) • myślenie pytajne • abstrahowanie

podtrzymanie i kończenie rozmowy. [kompetencja dyskursywna i lingwistyczna]		• myślenie analogiczne i metaforyczne
	2. Spójne wypowiedzianie się.	• myślenie dywergencyjne (płynność) • myślenie pytajne
	3. Poprawność gramatyczna.	• myślenie pytajne • myślenie asocjacyjne (indukcja, dedukcja)
B. Umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji oraz znajomość norm socjokulturowych obowiązujących w polskiej społeczności. [kompetencja socjolingwistyczna]	4. Dostosowanie wypowiedzi do sytuacji.	• myślenie dywergencyjne (znalezienie odpowiedzi na pytanie, giętkość) • myślenie analogiczne i metaforyczne • abstrahowanie
	5. Wypowiedzianie się z uwzględnieniem polskich norm kulturowych i społecznych.	• (myślenie dywergencyjne (oryginalność, elaboracja) • transformowanie

Źródło: opracowanie własne.

Odnosząc się do wyodrębnionych kryteriów oceny kompetencji komunikacyjnych, warto zauważyć, że do każdego z nich można przypisać więcej niż jedną strategię psychodydaktyki twórczości wyodrębnioną przez Elżbietę Jastrzębską (tab. 18). Integrowanie ich podczas zajęć aktywizuje uczących się: wzmacnia zaangażowanie w proces uczenia i motywuje do samodzielnego rozwiązywania problemów.

Na myślenie dywergencyjne składają się: płynność, giętkość, oryginalność, wrażliwość na problemy, elaboracja (patrz: 5.1.1.), które można połączyć z przynajmniej czterema kryteriami oceny. Dzięki niemu można kształtować u uczących się języka polskiego jako

obcego logiczny i spójny sposób wypowiedzania się z uwzględnieniem polskich norm kulturowych i społecznych, a także dostosowywanie wypowiedzi do sytuacji. Odpowiednie będą ćwiczenia rozwijające kreatywność, obejmujące oryginalne zastosowania i działania, a także ćwiczenia kategoryzacyjne.

W gromadzeniu i organizowaniu informacji pomaga myślenie pytajne, które można połączyć z kryteriami wymienionymi w części A. tabeli - określają one umiejętność tworzenia logicznych i poprawnych pod względem gramatycznym różnych wypowiedzi ustnych, umiejętność rozpoczynanie, podtrzymanie i kończenie rozmowy. Wśród ćwiczeń doskonalących tę strategię psychodydaktyki twórczości można wyliczyć ćwiczenia redefinicyjne, ćwiczenia w stawianiu pytań przypuszczających, hipotetycznych czy zwykłych.

Myślenie asocjacyjne połączono z kryterium poprawności gramatycznej, ponieważ uważa się, że stanowi główny trzon twórczego myślenia. Zawierają się w nim także działania indukcyjne czy dedukcyjne. Ćwiczenia, które doskonalą w tworzeniu kategorii abstrakcyjnych, skojarzeniowych, tworzeniu definicji na podstawie określania związków pomiędzy rzeczami, ilustrują wykorzystywanie tej strategii psychodydaktyki twórczości.

Dzięki strategii myślenia analogicznego i metaforycznego można doskonalić logiczne wypowiedzanie się czy dostosowywanie wypowiedzi do sytuacji. Skojarzenia, emocje, marzenia czy wyobrażenia pomagają tworzyć analogie czy metafory. Są to podstawowe procesy poznawcze. Można tutaj wymienić techniki analogiczne, oniryczne, ćwiczenia projekcyjne (jak identyfikacje czy personifikacje), tworzenie rysunków, komiksów, prezentacje pantomimiczne, symulacje.

Podobne znaczenie ma abstrahowanie czy myślenie transformacyjne, dzięki którym można doskonalić definiowanie i redefiniowanie pojęć, modyfikowanie cech obiektów i ich wyobrażeń w celu nadania im oryginalności. Można to połączyć z kryterium logicznego wypowiedzania się, dostosowywania wypowiedzi do sytuacji czy do norm społecznych i kulturowych.

6.1.2.3. Etapy lekcji a ćwiczenia z dydaktyki twórczości

Ćwiczenia wykorzystujące strategie psychodydaktyki twórczości mogą być wykorzystane podczas dowolnego etapu lekcji. Są odpowiednie we wprowadzaniu w temat (myślenie pytajne, asocjacyjne), w fazie prezentacji i praktyki (myślenie dywergencyjne, analogiczne, metaforyczne, abstrahowanie), a także w procesie utrwalania (myślenie analogiczne i metaforyzowanie, abstrahowanie i transformacje).

Wykorzystywanie ćwiczeń z dydaktyki twórczości aktywizuje do zaangażowania się w proces nauki, motywuje i pomaga rozwijać kompetencje ogólne, które warunkują zmiany w kompetencjach komunikacyjnych uczących się. Przykłady opisano w rozdziale I.

6.1.2.4. Kursy językowe a dydaktyka twórczości

Charakter ćwiczeń z dydaktyki twórczości pozwala na ich wykorzystanie podczas dowolnego kursu językowego, niezależnie od jego długości czy charakteru, a także na dopasowanie ich do dowolnego tematu.

Dobór próby badawczej i przebieg badań nie pozwoliły na prześledzenie wpływu wykorzystywania dydaktyki twórczości w różnych grupach wiekowych czy grupach jednolitych narodowościowo. Z uwagi na fakt, że dorośli uczący się w każdym wieku i każdej narodowości w procesie nabywania języka musi dbać o zrozumiałość przekazywanych przez siebie komunikatów w języku docelowym, to ćwiczenia z dydaktyki twórczości mogą pomóc w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych bez względu na kraj pochodzenia czy wiek uczącego się. Uczeń przez cały czas jest aktywny, podobnie jak w realizacji ćwiczeń z emisji głosu. Dzięki aktywizującemu charakterowi takich ćwiczeń lekcje mogą być bardziej atrakcyjne, a proces nabywania KK przyspieszony.

6.2. Warsztaty z dociekań filozoficznych

6.2.1. Adaptacja warsztatów z dociekań filozoficznych do potrzeb glottodydaktyki polonistycznej

Przykładowe realizacje ćwiczeń przez cudzoziemców umieszczono w Aneksie (por. Aneks zał. 90).

6.2.1.1. Łodolamacz

1. Dopasuj podane początki dowcipów do odpowiednich zakończeń. Czy Polacy mają podobne poczucie humoru?⁷⁸

ĆWICZENIE

	POCZĄTEK		ZAKOŃCZENIE		KRAJ
I.	Jak zainteresować Swana na cały dzień?	1.	Rękawiczką.	a.	Szwecja
II.	Mam 5 palców, ale ani jednego paznokcia. Kim jestem?	2.	Nie gra roli.	b.	Gruzja
III.	Co robi bezrobotny aktor?	3.	Dać mu kartkę z napisem „odwróć mnie” po obu stronach.	c.	Francja

POCZĄTEK	I.	II.	III.
ZAKOŃCZENIE	3.		
KRAJ	a.		

ODPOWIEDŹ:

POCZĄTEK	I.	II.	III.
ZAKOŃCZENIE	3.	1.	2.
KRAJ	a.	c.	b.

⁷⁸ za: Róg 2020, 350.

2. Wybierz trzy karty Dixit⁷⁹ i uzasadnij swój wybór:

a) pierwsza karta – dotyczy twojego dzisiejszego dnia,

b) druga karta – dotyczy twojego ostatniego tygodnia,

c) trzecia karta – dotyczy twoich planów na najbliższy weekend.



3. Rzuć kostką i napisz słowa związane z tematem lekcji⁸⁰. Ich liczba musi się równać liczbie oczek na kostce.⁸¹ Kto z grupy napisał to samo słowo, co ty?

4. Wybierz 3 pytania z tabeli - zadaj je kolegom i koleżankom z grupy. Czy macie coś wspólnego? Uzupełnij zdanie pod tabelą.

⁷⁹ Warto wykorzystać całą talię kart Dixit.

⁸⁰ To ćwiczenie uniwersalne. Może być zastosowane do różnych tematów. Nie dotyczy konkretnej lekcji. Uwaga ta łączy się z każdym kolejnym poleceniem, w którym pojawiają się słowa „po tej lekcji”, „z tekstu przewodniego” itp.

⁸¹ To ćwiczenie może być wykorzystywane tylko przy formie zamkniętej warsztatów (por. 4.2. s. 72).

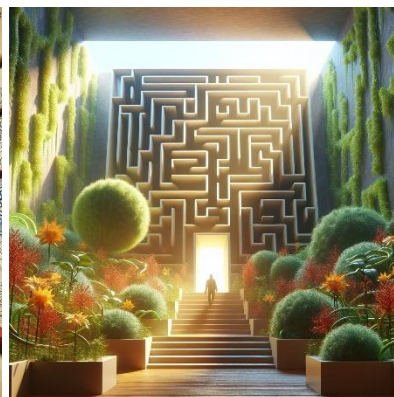
PYTANIE	IMIĘ/ODPOWIEDŹ
Wolisz kawę czy herbatę?	
Czy jesteś nocnym markiem?	
Czy uczysz się na ostatnią chwilę?	
Czy masz prawo jazdy?	
Własna propozycja:	

Mam coś wspólnego z , bo obaj/obie/oboje

6.2.1.2. Materiał do dociekań

Możesz zacząć od:		
Dlaczego.... ?	Gdzie.... ?	Kto.... ?
Jak.... ?	Po co.... ?	Co.... ?
Kiedy.... ?	Jaki/a/e.... ?	W jaki sposób.... ?

1. Napisz pytania otwarte (filozoficzne). Zainspiruj się poniższymi grafikami.



0. Dlaczego życie jest jak labirynt?

.....

.....

.....

2. Napisz pytania otwarte (filozoficzne). Zainspiruj się poniższym tekstem.

Lekcja może sprawiać uczniom przyjemność, może być pasjonująca, trzeba tylko wyeliminować z niej nudę i monotonię. Należy wprowadzić więcej żartu, ruchu, komizmu, więcej zabawy. Pozornie niewyuczalny dla niektórych uczniów język obcy przestaje być taki odległy i nieosiągalny (Burkart 2006, 48).

0. Jak zabawa może pomagać w nauce?

.....

.....

.....

3. Napisz pytania otwarte (filozoficzne). Zainspiruj się poniższymi zdjęciami.⁸²



0. W jaki sposób pokonuje się lęk wysokości?

.....

.....

.....

4. Napisz pytania otwarte (filozoficzne). Zainspiruj się fragmentem 3:45-4:16 z tego wystąpienia: <https://youtu.be/ktjMz7c3ke4?si=4tT-EsHtsDybSt9E&t=225>



0. Dlaczego prawda jest miarą skuteczności?

.....

.....

.....

⁸² Zdjęcia pochodzą z zamkniętej formy warsztatów nt. „Siła człowieka”.

6.2.1.3. Praca z pytaniami⁸³

1. Porozmawiajcie o cechach wspólnych pytań zapisanych w poprzednim ćwiczeniu⁸⁴ i pogrupujcie je według tych cech na tablicy.

Następnie zagłosujcie, żeby wybrać jedną z grup lub jedno z pytań do rozmowy.

2. Napisz poniżej pytanie lub grupę pytań wybrane/ą w ćwiczeniu 1. Spróbuj na nie odpowiedzieć w rozmowie.

.....

Możesz zacząć od:		
Myślę, że....	Chcę powiedzieć, że....	Mam inne zdanie....
Uważam, że....	Mam wątpliwości, czy....	Nie zgadzam się z..., bo...
Z mojej perspektywy....	Nie jestem pewny/a, czy....	O ile wiem....

⁸³ Uniwersalne – może być stosowane do każdego materiału do dociekań.

⁸⁴ Patrz: ćwiczenie z materiałem do dociekań.

6.2.2. Opis

6.2.2.1. Warsztaty z dociekań filozoficznych a glottodydaktyka polonistyczna

Warsztaty z dociekań filozoficznych pomagają rozwijać kompetencje komunikacyjne, ponieważ zostały stworzone, by kształtować samodzielne myślenie i kompetencje prospołeczne. Edukowanie na kursach językowych powinno sprostać życiu nabierającemu tempa i wyposażać uczących się w umiejętności, które będzie można sprawnie zastosować w codziennym życiu. Można to osiągnąć m.in. przez pomoc w wyjściu z utartych schematów myślowych.

Prezentowana metoda pomaga znieść nierówności edukacyjne, które można często zaobserwować wśród uczących się języka polskiego jako obcego – wynikające z różnorodnych systemów edukacyjnych, w których pobierali nauki, kulturowych czy innych. Dodatkowo pomaga zadbać o atmosferę zajęć, integrację uczestników kursu – co aktywizuje motywację i podnosi efektywność prowadzonych zajęć.

Opisywany przez Aldonę Pobjewską „Lodołamacz” ma być krótkim ćwiczeniem, które „zaangażuje uczniów mentalnie, fizycznie i emocjonalnie” (Pobjewska 2019, 192) – wobec tego spełnia kryteria metod aktywizujących. Ma za zadanie zmniejszyć dystans zarówno między uczącymi się, jak i między nimi i prowadzącym. To niweluje napięcie i pomaga otworzyć się na komunikowanie z uczestnikami kursu. Następuje wzrost zainteresowania, który „pobudza aktywność poznawczą, a wzmożenie tej aktywności intensyfikuje zainteresowanie.” (Pobjewska 2019, 193). Ułatwia to prowadzenie dalszych etapów zajęć, które dzięki lodołamaczowi mogą być przeprowadzane jeszcze bardziej aktywnie.

6.2.2.2. Rola poszczególnych ćwiczeń z zakresu warsztatów z dociekań filozoficznych w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych

Tabela 19. Warsztaty z dociekań filozoficznych a kryteria oceny kompetencji komunikacyjnych

Wzmacniane elementy kompetencji komunikacyjnych		Elementy WDF
A. tworzenia logicznych i poprawnych pod względem gramatycznym różnych wypowiedzi ustnych, umiejętne rozpoczynanie, podtrzymanie i kończenie	1. Logiczne wypowiedzianie się.	• lodołamacz, • dialog,
	2. Spójne wypowiedzianie się.	• zbieranie pytań i problemów zainspirowanych materiałem,

rozmowy. [kompetencja dyskursywna i lingwistyczna]	3. Poprawność gramatyczna.	• zbieranie pytań i problemów zainspirowanych materiałem, • dialog,
B. Umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji oraz znajomość norm socjokulturowych obowiązujących w polskiej społeczności. [kompetencja socjolingwistyczna]	4. Dostosowanie wypowiedzi do sytuacji.	• zbieranie pytań i problemów zainspirowanych materiałem, • dialog,
	5. Wypowiadanie się z uwzględnieniem polskich norm kulturowych i społecznych.	• materiał do dociekań, • zbieranie pytań i problemów zainspirowanych materiałem, • dialog.

Źródło: opracowanie własne.

Elementy warsztatów z dociekań filozoficznych mogą wzmacniać poszczególne elementy kompetencji komunikacyjnych, co zostało pokazane w tabeli 19. Ich wykorzystywanie aktywizuje do nieschematycznego myślenia, które może być z powodzeniem wykorzystywane podczas komunikowania się z rodzimymi użytkownikami języka (poza murami szkoły).

Lodołamacz stanowi formę rozgrzewki – aktywizuje koncentrację i myślenie w języku docelowym. Zbieranie pytań zainspirowanych podanym materiałem pomaga doskonalić poprawność gramatyczną, a także spójność wypowiedzi i dostosowywanie jej do sytuacji czy uwzględnianie polskich norm społecznych i kulturowych. Podobnie dialog, który odbywa się po wyborze pytania – rozwija logiczne wypowiadanie się, poprawność gramatyczną, dostosowywanie wypowiedzi do sytuacji i do polskich norm kulturowych i społecznych.

6.2.2.3. Etapy lekcji a ćwiczenia z dydaktyki twórczości

Warsztaty z dociekań filozoficznych to narzędzie, które może posłużyć do rozwijania kompetencji komunikacyjnych dzięki ćwiczeniu zadawania pytań i poszerzaniu perspektywy na taką, która wychodzi poza zadanie. Ćwiczenia zaprezentowane powyżej należy zawsze

wykorzystywać w formie całego zestawu: materiał do dociekań i praca z pytaniami. Sprawdzi się to podczas wprowadzania do tematu – można przygotować materiał związany z tematem lekcji i w ten sposób skupić uwagę uczących się na związanym z nim słownictwie. To narzędzie może okazać się pomocne także w praktycznej części lekcji – wówczas będzie służyło ćwiczeniu nabytego słownictwa w mówieniu, a także ćwiczeniu wyrażania opinii.

Materiał do dociekań ma inspirować do tworzenia pytań, na które nie ma odpowiedzi w podanym materiale (np. na zdjęciach, w tekście, w piosence, w filmiku itp.). Podczas zbierania pytań warto, aby każdy uczestnik lekcji wypowiedział minimum jedno. Następnie należy pogrupować pytania, co uczy kategoryzacji. Ten proces prowadzi do rozpoczęcia dialogu⁸⁵ dotyczącego pytania wybranego w drodze głosowania. Uczący się mogą wybrać całą grupę pytań – wówczas dialog odbywa się z wykorzystaniem każdego z nich.

Stworzony zestaw nie zawsze musi być zatytułowany. Umieszczenie tytułu na karcie pracy zależy od prowadzącego, który może się zdecydować na formę otwartą lub zamkniętą warsztatów z dociekań filozoficznych. Założeniem otwartej formy jest naprowadzanie uczestników na główny temat – wówczas nie trzeba tytułować zestawu. W formie zamkniętej temat jest narzucony uczącym się, więc zestaw można/należy zatytułować. Pojawiające się w opisanych zadaniach przykładowe pytania to komponent glottodydaktyczny włączony w formułę warsztatów po wyciągnięciu wniosków z przeprowadzonych badań. Uczącym się jpjo trudno było przestawić się na zadanie pytań otwartych zamiast takich, na które odpowiedź jest w prezentowanym materiale (typowych pytań do tekstu). Decyzję o wprowadzeniu przykładowego pytania można podjąć w zależności od tego, na którą formę warsztatów zdecyduje się prowadzący, a także po uwzględnieniu specyfiki grupy, z którą się pracuje. Rozwijane są tutaj przede wszystkim kompetencje ogólne, które mogą ułatwić wykorzystanie nabytych umiejętności w rzeczywistości pozaszkolnej.

Ostatnie ćwiczenie z założenia powinno rozwijać umiejętność prowadzenia dialogu⁸⁶, natomiast w procesie adaptacji na grunt glottodydaktyki polonistycznej zdecydowano się na nieokreślanie formy wypowiedzi słowami rozmowa, dyskusja czy dialog⁸⁷. Jest to podyktowane tym, że ma to być ćwiczenie jak najbardziej uniwersalne, a nie wszystkie narodowości mogą być w tym samym momencie gotowe na poznanie różnic z zakresu filozofii między wymienionymi formami. W ramce z użytecznym słownictwem podano frazy

⁸⁵ Wyrażenia użyto synonimicznie do: rozmowa, dyskusja.

⁸⁶ W rozumieniu nauk filozoficznych.

⁸⁷ W rozumieniu nauk filozoficznych.

charakterystyczne dla każdej z tych form, a samo ćwiczenie można zgeneralizować przez użycie określenia „wyrażanie opinii”⁸⁸.

6.2.2.4. Kursy językowe a dydaktyka twórczości

Jak wspomniano wcześniej za pomysłodawczynią omawianej koncepcji, charakter ćwiczeń w ramach warsztatów z dociekań filozoficznych pozwala na ich wykorzystanie na wszystkich poziomach nauczania – od przedszkola po uniwersytet trzeciego wieku (Pobojewska 2019, 17). Można ich użyć niezależnie od długości trwania kursu: mogą stanowić część całego szkolenia lub jedno spotkanie warsztatowe.

Dobór próby badawczej i przebieg badań nie pozwoliły na prześledzenie wpływu wykorzystywania warsztatów z dociekań filozoficznych w różnych grupach wiekowych czy grupach jednolitych narodowościowo.

Podczas prowadzenia zajęć tą metodą uczący się przez cały czas jest aktywny i motywowany do interakcji z grupą.

⁸⁸ Słownictwo zaprezentowane w omawianej ramce (s. 161) w podręcznikach kursowych zazwyczaj pojawia się jako komponent leksykalny charakterystyczny dla sprawności mówienia i pisania, związany z wyrażaniem opinii.

6.3. Emisja głosu

6.3.1. Adaptacja ćwiczeń z emisji głosu do potrzeb glottodydaktyki polonistycznej

Ćwiczenia przedstawione poniżej można dobierać do potrzeb indywidualnych uczących się. Warto rozważyć wykonanie każdorazowo po jednym ćwiczeniu z trzech kategorii, by w pełni rozgrzać aparat mowy.

6.3.1.1. Ćwiczenia oddechowe

6.3.1.1.1. Ćwiczenia

1. „Żebra” - proszę położyć dłonie na żebrach i koncentrować się na ich ruchach podczas wdechu i wydechu (5 powtórzeń), a potem dłońmi sprawiać opór żebróm podczas wdechu. (5 powtórzeń)
2. „Ręce” – należy zrobić wdech, unosząc wyprostowane ręce do góry i wydech, opuszczając wyprostowane ręce do pozycji wzdłuż ciała; należy ukierunkować uwagę na wdech i wydech. (5 powtórzeń)
3. „Łokcie-kark” – należy położyć obie ręce zgięte w łokciach na karku, zrobić wdech, zbliżając łokcie do uszu i wydech, oddalając ręce od uszu; należy ukierunkować uwagę na wdech i wydech. (5 powtórzeń)
4. „Wrona” – należy wziąć jak najgłębszy oddech i na wydechu liczyć „wrony bez ogona”: „jedna wrona bez ogona, druga wrona bez ogona, trzecia wrona bez ogona, czwarta.....”. (3 powtórzenia)
5. „Leżenie” – należy położyć się, nabrać powietrze nosem i wypuścić je ustami (kilka razy), następnie nabrać powietrze, ułożyć dłonie na brzuchu i lekko go ucisnąć. Potem trzeba wydychać powietrze, naciskając dłońią na brzuch i mówić długo „f”. (5 powtórzeń)
6. „Marsz oddechowy” – należy chodzić szybko i dynamicznie oraz zsynchronizować kroki z oddechem, a następnie zrobić: wdech (2 kroki), wydech (4 kroki), wdech (3 kroki), wydech (6 kroków). Potem: wdech (4 kroki), zatrzymanie powietrza (1 krok), wydech przez nos lub usta (8 kroków). (3 powtórzenia)
7. „Syczenie” – należy wziąć głęboki wdech powietrza przez nos i spokojnie wydychać je ustami, wymawiając głoskę [s] lub [f]. (5 powtórzeń)
8. „Czytanie utworów literackich”⁸⁹ – zadanie polega na przeczytaniu tekstu i pobieraniu oddechu w miejscach oznaczonych symbolem X, a następnie pobieranie oddechu „co drugi X”,

⁸⁹ Pietroń 2016, s. 29-30

czyli tylko na końcu każdego wersu, następnie trzeba przeczytać dwie linijki na jednym oddechu, w końcu cały tekst na jednym oddechu. (4 powtórzenia)

Śród takich pól przed laty, X nad brzegiem ruczaju, X
Na pagórku niewielkim, X we brzozowym gaju, X
Stał dwór szlachecki, z drzewa, X lecz odmurowany, X
Świeciły z daleka X pobielane ściany. (Adam Mickiewicz)

9. „Długie [a]” – należy wziąć bardzo głęboki wdech, a następnie ze spokojem, bez wysiłku i z pełną swobodą mówić [a] jak najdłużej się uda [na jednym wydechu]. (5 powtórzeń)

10. „Małpi uścisk” – należy dobrać się w pary. Jedna osoba stoi na lekko ugiętych nogach przytula drugą, stojącą do niej tyłem. Ważne jest ułożenie rąk osoby przytulającej - powinny otoczyć klatkę piersiową w taki sposób, by prawa ręka znalazła się po lewej stronie klatki piersiowej, a dłoń znalazła się na dolnych żebrach – druga ręka odwrotnie. Osoba przytulana na za zadanie rozepchnąć uścisk żebrami, biorąc odpowiedni oddech. (5 powtórzeń)

11. „Kartka” – należy podnieść do góry kartkę papieru, ułożyć ją płasko (równolegle do podłogi), jednocześnie upuścić i dmuchać w nią od dołu, żeby nie spadła. (5 powtórzeń)

6.3.1.1.2. Rola ćwiczeń oddechowych w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych

Oddech odgrywa bardzo istotną rolę w procesie wydobywania dźwięku – możliwość wzięcia głębokiego oddechu, podczas którego powietrze nie jest blokowane w płucach lub nie ulega spłyceniu, pomaga w regulowaniu napięć i usprawnia pracę całego aparatu mowy.

6.3.1.2. Ćwiczenia artykulacyjne

6.3.1.2.1. Ćwiczenia

1. „Ziewanie” - należy wykonać ruch związany z ziewaniem, a z każdym powtórzeniem starać się mocniej otworzyć usta. (10 powtórzeń)
2. „Parskanie” – należy wykonać ruch warg naśladujący parskanie np. konia. (10 powtórzeń)
3. „Język do nosa” – należy wykonać ruch języka w kierunku nosa, usiłując go dotknąć. (5 powtórzeń)
4. „Żucie gumy” – należy wykonać ruch żuchwą imitujący żucie gumy. (30 sekund)
5. „Liczenie zębów” – należy językiem dotknąć każdego swojego zęba, żeby je policzyć. (3 powtórzenia)
6. „Zmęczony pies” – należy oddychać (sapać) jak zmęczony pies, również z wysuniętym językiem. (30 sekund)
7. „Nadymanie” – należy nadąć policzki (napęścić je powietrzem), wytrzymać w tej pozycji kilka sekund, a następnie powolnie wypuścić powietrze przez małą szparę pomiędzy wargami (tak jakby powietrze z balonika uciekało przez dziurkę). (5 powtórzeń)
8. „Kasłanie” – proszę wykonać czynność podobną do kasłania podczas choroby, z każdym powtórzeniem coraz głośniejsze. (5 powtórzeń)
9. „Dzióbek i uśmiech” – należy zrobić „dzióbek”, następnie przejść do uśmiechu, czyli ściągnąć wargi, a potem je rozszerzyć, czyli rozciągnąć. Przy ustach „ścigniętych” można ćwiczyć przesyłanie całusów. (10 powtórzeń)
10. „Malowanie sufitu” – należy przesuwając czubkiem języka po górnym podniebieniu: od górnych zębów w stronę gardła i z powrotem. (10 powtórzeń)
11. „Masowanie warg” – należy ocierać wargi o siebie w taki sposób, jakby rozsmarowywało się pomadkę. Można użyć szminki lub barwnika, aby sprawdzić, czy wargi dobrze się ze sobą stykają. Wówczas trzeba posmarować jedną wargę i zobaczyć, czy barwnik przeniesie się na drugą. (60 sekund)
12. „Numerki” – należy wziąć głęboki wdech powietrza przez nos i na jednym wydechu policzyć od 1 do 10 (lub dalej). (5 powtórzeń)
13. „Wciąganie” – należy wciągnąć policzki (do środka), aby znalazły się między dolnymi a górnymi zębami. (5 powtórzeń)
14. „Kłaskanie” – należy kłaskać językiem, czyli naśladować odgłos biegnącego konia. (60 sekund)

6.3.1.2.2. Rola ćwiczeń artykulacyjnych w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych

Zaciśnięte gardło (w tym krtień) można rozpoznać, obserwując wdech – jeśli towarzyszy mu głośny szmer, to jest napięte (Ciecierska-Zajder, 2020, s. 61). Rozluźnianie mięśni krtani dzięki wykonywaniu ćwiczeń artykulacyjnych niweluje ryzyko zmniejszenia dźwięczności produkowanych dźwięków. Zaciśnięta żuchwa może utrudniać produkcję samogłosek, które są nośnikami dźwięku, utrudnia też proces formowania warg i języka oraz zakłóca precyzję dźwięków. W tym kontekście znaczenie mają ćwiczenia artykulacyjne skupiające na zębach i wargach: są w stanie pomóc osobom mówiącym szybko i/lub dynamicznie, czy nieotwierającym ust dostatecznie szeroko podczas wypowiedzania się.

6.3.1.3. Ćwiczenia dykcyjne

6.3.1.3.1. Ćwiczenia

1. „R” – należy przeczytać sylaby oraz łamaniec językowy związane z głoską „r”; należy przeczytać to na 4 sposoby: powoli, szybko, cicho lub szeptem i głośno.

kram krom krum krim krem krym



Rozrewolwerowany rewolwer
rozrewolwerował się.

2. „RZ” – należy przeczytać sylaby oraz łamaniec językowy związane z głoską „rz”; należy przeczytać to na 4 sposoby: powoli, szybko, cicho lub szeptem i głośno.

trzam trzom trzim trzem trzym



Wystrzałowe trzpiotki wstrząśnięte
szczebiotki.

3. „R+RZ” – należy przeczytać zbitki sylab oraz łamaniec językowy związane z głoskami „r” i „rz”; należy przeczytać to na 4 sposoby: powoli, szybko, cicho lub szeptem i głośno.

arra orro irri erre yrry



Przeleciały trzy pstre przepiórky przez
trzy pstre kamienice.

4. „CH” – należy przeczytać sylaby i zbitki sylab oraz łamaniec językowy związane z głoską „ch”; należy przeczytać to na 2 sposoby: powoli i szybko.

chi cha cho acha ocho ichi eche ychy



Chłop pcha pchtę, pchtę pcha chłop.

5. „DZI” – należy przeczytać sylaby i zbitki sylab oraz łamaniec językowy związane z głoską „dzi”; należy przeczytać to na 2 sposoby: szeptem i głośno.

dzia dzio adzia odzio idzi edzie ydzi



Idzie Idzi i Idzi nie widzi, że za Idzim idzie
Idzi.

6. „CI” – należy przeczytać sylaby i zbitki sylab oraz łamaniec językowy związane z głoską „ci”; należy przeczytać to na 2 sposoby: cicho i normalnie.

aci cia cio acia ocio ici ecie yciy byci



Kupcie babci kapcie w ciapki, w ciapki
babci kapcie kupcie.

7. „Ż” – należy przeczytać sylaby i zbitki sylab oraz łamaniec językowy związany z głoską „ż”; należy przeczytać to na 2 sposoby: cicho i normalnie.

że, oż, żi, eż, aż, ża, uże, użu, żu, uż, aża



Gdy morze nie pomoże, to pomoże może
morze, a gdy morze nie pomoże, to
pomoże może Gdańsk.

8. „U” – należy przeczytać sylaby i zbitki sylab oraz łamaniec językowy związane z głoską „U”; należy przeczytać to na 2 sposoby: szeptem i głośno.

ul, tu, rur, tur, kru, ug, lu, ciu, uni, uś,
duś, nu



Mówi Ula o bólu, o bólu mówi Ula.

9. „L” – należy przeczytać sylaby oraz łamaniec językowy związane z głoską „l”; należy przeczytać to na 2 sposoby: szeptem i głośno.

lel, lul, lol, lal, lel, lil, lyl, yl, il, al, el, la,
lo, lu



Ulu, ululaj Eulalię.

10. „CZ” – należy przeczytać sylaby i zbitki sylab oraz łamaniec językowy związane z głoską „cz”; należy przeczytać to na 2 sposoby: szeptem i głośno.

czu, ucz, mczu, uczu, czi, ocz, ecz, acza,
iczi, cza, cze, czo



Czesław czesze czekającą czaczę, czaczę
czesze czekający Czesław.

11. „SZ” – należy przeczytać sylaby i zbitki sylab oraz łamaniec językowy związane z głoską „sz”; należy przeczytać to na 2 sposoby: cicho i głośno.

szu, usz, mszu, uszu, szy, osz, esz, asza,
iszi, sza, sze, szo



Szczenię szczeka w szczawiu.

12. „NI” – należy przeczytać sylaby i zbitki sylab oraz łamaniec językowy związane z głoską „ni”; należy przeczytać to na 2 sposoby: cicho i głośno.

niu, uni, mniu, uniu, oni, eni, ania, ini,
nia, nie, nio



Niania Ani danie z bani niesie w Dani pani
Mani!

13. „Ś” – należy przeczytać sylaby oraz łamaniec językowy związane z głoską „ś”; należy przeczytać to na 2 sposoby: szeptem i głośno.

uś, aś, iś, yś, oś, eś, miś, ryś, zyś, fiś, śle,
śpi, śni



Pan ślepo śle, panie pośle.

6.3.1.3.2. Rola ćwiczeń dykcyjnych w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych

Dzięki pracy nad dźwięcznością oraz nad precyzją dźwięków (tzn. nad dykcją) mogą zajść zmiany w kompetencjach komunikacyjnych uczących się. Poniżej przedstawiono tabelę wykorzystywaną podczas badań nad KK. Wydaje się, że podczas używania ćwiczeń z emisji głosu obserwacji warto poddać zmiany zachodzące w kompetencji dyskursywnej i

lingwistycznej (tabela 20, pkt. A). Emisja głosu wspomaga poprawność gramatyczną, a także – dzięki większej pewności siebie – logiczne i spójne wypowiadanie się.

Tabela 20. Emisja głosu a kryteria oceny kompetencji komunikacyjnych

Wzmacniane elementy oceny kompetencji komunikacyjnych		Ćwiczenia z emisji głosu
A. Umiejętność tworzenia logicznych i poprawnych pod względem gramatycznym różnych wypowiedzi ustnych, umiejętność rozpoczynanie, podtrzymanie i kończenie rozmowy. [kompetencja dyskursywna i lingwistyczna]	1. Logiczne wypowiadanie się.	ćwiczenia oddechowe ćwiczenia artykulacyjne ćwiczenia dykcyjne
	2. Spójne wypowiadanie się.	
	3. Poprawność gramatyczna.	
B. Umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji oraz znajomość norm socjokulturowych obowiązujących w polskiej społeczności. [kompetencja socjolingwistyczna]	4. Dostosowanie wypowiedzi do sytuacji.	-
	5. Wypowiadanie się z uwzględnieniem polskich norm kulturowych i społecznych.	-

Źródło: opracowanie własne.

6.3.2. Opis

6.3.2.1. Emisja głosu a glottodydaktyka polonistyczna

Nauka efektywnej komunikacji wymaga pracy nad odpowiednim wydobywaniem i wysyłaniem głosu. W tym procesie istotna jest m.in. dykcja, a praca nad jej poprawnością pomaga świadomie artykułować dźwięki, tym samym nabywać pewność siebie w wysławianiu się czy poprawnie stosować reguły gramatyczne⁹⁰. (patrz: 5.3.) Emisja głosu ma do zaoferowania ćwiczenia, które angażują słuchanie, skłaniają do działania, myślenia o tym, co się robi oraz integrują umiejętności dykcyjne i artykulacyjne, tym samym wpływając na realizację podsystemu fonologicznego – dlatego została uznana w niniejszej dysertacji za jedną z metod aktywizujących.

We współczesnej dydaktyce języka polskiego jako obcego kładzie się duży nacisk na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych – w tym kontekście emisja głosu pomaga w dbaniu o poprawność językową czy wspomaga dokładność artykułowania słów. Proces nauki języka jest m.in. procesem motywacyjnym, a tym samym aktywizującym – ważne jest w nim zaspokajanie potrzeb uczącego, np. potrzeby mówienia w sposób zrozumiały dla odbiorcy. Polska fonetyka jest często wyzwaniem dla cudzoziemców, dlatego ćwiczenia emisji głosu mogą okazać się pomocne w usprawnianiu wymowy, a przez to umożliwić łatwiejsze nabycie umiejętności artykulacyjnych, zwiększyć pewność siebie, a dzięki aktywizacji umocnić motywację do nauki polskiego, a także do wypowiadania się w tym języku na lekcjach czy poza nimi.

Ćwiczenia z emisji głosu mogą okazać się pomocne podczas pracy nad kompetencjami komunikacyjnymi, a także kiedy u uczących się zaobserwuje się:

- nieprawidłowy oddech,
- słabo słyszalny głos, mało dźwięczny,
- szybkie lub nieregularne tempo mówienia,
- niedbałą, niezrozumiałą wymowę, wynikającą z lenistwa artykulacyjnego.⁹¹

6.3.2.2. Etapy lekcji a ćwiczenia z emisji głosu

Ćwiczenia z emisji głosu przede wszystkim rozgrzewają aparat mowy, a także pobudzają krążenie, dodają energii. Wykorzystane podczas rozgrzewki z pewnością

⁹⁰ Przykładowo Wietnamczyk zacznie robić pauzy w miejscu kropek. Składnia jego wypowiedzi będzie wtedy bardziej zrozumiała.

⁹¹ Opracowano na podstawie wymienianych przez badaczy [emisji głosu] cech mowy, których nie należy naśladować (Deleżyński i in. 2018, s. 36-39).

odpowiednio przygotowują do wykonywania ćwiczeń fonetycznych czy komunikacyjnych. Mogą także stanowić rodzaj śródlekcyjnej „gimnastyki”, która pomoże w koncentrowaniu uwagi na nowym zagadnieniu lub pobudzi do działania, kiedy warunki atmosferyczne lub inne okoliczności spowalniają czy utrudniają percepcję. Grupy, w których przeprowadzono badania opisywane w niniejszej dysertacji, reagowały ożywieniem i/lub śmiechem na ćwiczenia z emisji głosu.

6.3.2.3. Kursy językowe a emisja głosu

Ćwiczenia z emisji głosu mogą znaleźć zastosowanie zarówno na kursach krótkich (15-30h), jak i długich (ponad 30h). Są odpowiednie na każdym poziomie zaawansowania językowego – mogą pomóc w uczeniu wymowy na poziomach początkujących, dawać wsparcie w doskonaleniu akcentowania i intonacji na poziomach średniozaawansowanych czy w rozwijaniu płynności językowej, przygotowywaniu do dłuższych wypowiedzi ustnych na poziomach zaawansowanych.

Dobór próby badawczej i przebieg badań nie pozwoliły na prześledzenie wpływu wykorzystywania emisji głosu w różnych grupach wiekowych czy grupach jednolitych narodowościowo. Z uwagi na fakt, że uczący się w każdym wieku i każdej narodowości w procesie nabywania języka musi dbać o zrozumiałość przekazywanych przez siebie komunikatów w języku docelowym, to ćwiczenia z emisji głosu mogą pomóc w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych bez względu na kraj pochodzenia czy wiek uczącego się. Uczący się w realizowaniu zadań dykcyjnych czy artykulacyjnych odgrywa czynną rolę. Aktywizujący charakter takich ćwiczeń może uatrakcyjnić i przyspieszyć proces nabywania KK.

Zakończenie

W niniejszej dysertacji podjęłam się przeanalizowania zmian w zakresie kompetencji komunikacyjnych uczących się języka polskiego jako obcego pod wpływem ich udziału w zajęciach z wykorzystaniem metod aktywizujących. Zarówno badania jakościowe, jak i ilościowe dostarczyły cennych informacji dotyczących wpływu tych metod na zmiany zachodzące w kompetencjach komunikacyjnych oraz pomogły określić, jakie znaczenie mają dla badanych zaktywizowane zajęcia językowe. Uświadomiły także wpływ metod aktywizujących na umiejętności uczących się w różnych obszarach, takich jak mówienie, formułowanie wypowiedzi pisemnej, radzenie sobie w sytuacjach, w których zasób leksykalny jest niewystarczający do wyrażenia zamierzonego komunikatu oraz w zakresie kompetencji miękkich. Wyniki badań potwierdzają korzyści wynikające z aktywnego zaangażowania uczniów w proces nauczania poprzez wykorzystanie metod aktywizujących. Emisja głosu, dydaktyka twórczości czy warsztaty z dociekań filozoficznych okazały się skutecznymi narzędziami wspierającymi rozwój kompetencji komunikacyjnych uczących się języka polskiego jako obcego oraz wzmacniającymi motywację i zaangażowanie w naukę.

Podjęte działania badawcze polegały na analizie porównawczej ankiet sprawdzających sposób tłumaczenia słów, nagrań rozmów cudzoziemca z Polakiem, zrealizowanych komponentów egzaminu certyfikатовego *Mówienie* i *Pisanie* oraz analizie danych zanotowanych w arkuszu obserwacji kompetencji komunikacyjnych i kwestionariuszu oceny metod aktywizujących wypełnianym przez badanych. Podczas tego procesu oceniano kompetencje komunikacyjne, określano strategie komunikacyjne według klasyfikacji stworzonej z myślą o ich treningu, a jednocześnie prowadzono warsztaty komunikacyjne, a późniejszym schemacie badań zajęcia z wykorzystaniem metod aktywizujących. Stworzono zadania, które przede wszystkim opierały się na aktywizacji i ćwiczyły sprawność mówienia, a niektóre z nich były treningiem strategii komunikacyjnych.

W toku analiz szukałam odpowiedzi na pytania dotyczące wpływu metod aktywizujących na sprawność mówienia, na kompetencje komunikacyjne, a także na wzmacnianie korzystania ze strategii komunikacyjnych przy pomocy tych metod. Założyłam, że umiejętność poradzenia sobie w sytuacji wystąpienia niedoboru leksykalnego ma wpływ na zmiany w kompetencjach komunikacyjnych. Celem badań było wyodrębnienie narzędzi i sposobów, które pomogą uczącym się w odnalezieniu się w dyskursie naturalnym – poza salą lekcyjną i we wzmacnianiu kompetencji komunikacyjnych.

Po przeprowadzeniu badań porównywano dane zebrane przed warsztatami komunikacyjnymi i zajęciami językowymi przeprowadzonymi przy wykorzystaniu metod aktywizujących z danymi zebranymi po ich przeprowadzeniu. Podczas analizy odnotowano:

- aprobującą ocenę metod aktywizujących ze strony uczących się,
- używanie strategii komunikacyjnych przez badanych,
- dominujące wykorzystywanie peryfraz i synonimii w przypadku wystąpienia deficytów leksykalnych;

a także następujące zmiany:

- rozwój kompetencji komunikacyjnych,
- wzrost zaangażowania uczących się w działania podejmowane podczas warsztatów/zajęć,
- zmniejszenie częstotliwości wykorzystywania strategii komunikacyjnych zarówno w mowie, jak i w piśmie.

Analizowane dane to sposoby tłumaczenia słów w ankietach pisemnych, wypowiedzi cudzoziemców podczas ich rozmów z Polakami, opinie nauczycieli, którzy prowadzili zajęcia równoległe do warsztatów komunikacyjnych zebrane w arkuszach wywiadu, dane z arkuszy obserwacji kompetencji komunikacyjnych uzupełnianych przeze mnie, wypowiedzi cudzoziemców podczas realizacji *Mówienia* i *Pisania*. Pozwoliły one odpowiedzieć na pytania badawcze, które postawiono w tej rozprawie doktorskiej. Poniżej przedstawiam wnioski z badań w odpowiedzi na każde z nich.

1. Czy wykorzystanie metod aktywizujących przyczynia się do zmian w zakresie językowych kompetencji komunikacyjnych?

Z przeprowadzanych analiz wynika, że warsztaty komunikacyjne czy zajęcia językowe, które są prowadzone z wykorzystaniem metod aktywizujących, przyczyniają się do rozwoju kompetencji komunikacyjnych u uczących się języka polskiego jako obcego. Na wyciągnięcie takich wniosków pozwoliły: analiza ankiet sprawdzających sposób tłumaczenia słów, arkusze wywiadów z nauczycielami, wypowiedzi podczas rozmów z Polakami, realizacje *Mówienia* i *Pisania* oraz badania, które pozwoliły na ogólną ocenę zmian w zakresie kompetencji komunikacyjnych uczących się jppo (arkusz obserwacji kompetencji komunikacyjnych, arkusze wywiadów z nauczycielami). W arkuszu obserwacji kompetencji komunikacyjnych odnotowałam, że po aktywizujących zajęciach językowych nastąpił rozwój kompetencji komunikacyjnych. Potwierdziły to odpowiedzi nauczycieli w arkuszach wywiadu,

w których zaznaczali oni, że wzrastała otwartość na komunikację. Wskazali też, że badani uczniowie rzadziej lub w ogóle nie używają strategii komunikacyjnych po warsztatach z wykorzystaniem metod aktywizujących. Podobne obserwacje odnotowałam podczas analizy ankiet sprawdzających sposób tłumaczenia słów, wypowiedzi podczas rozmów z Polakami i zrealizowanych komponentów *Mówienie* i *Pisanie*. Zauważyłam także, że rozwojowi kompetencji komunikacyjnych towarzyszy spadek częstotliwości użycia strategii komunikacyjnych przez uczących się. Na tej podstawie stwierdziłam, że metody aktywizujące wykorzystywane podczas warsztatów komunikacyjnych czy zajęć językowych pomagają rozwijać kompetencje komunikacyjne uczących się języka polskiego jako obcego.

2. Jakie elementy językowych kompetencji komunikacyjnych można wzmacniać przy zastosowaniu metod aktywizujących?

Do oceny zmian zachodzących w kompetencjach komunikacyjnych uczących się języka polskiego jako obcego użyłam autorskiego arkusza obserwacji kompetencji komunikacyjnych. Elementy podlegające ocenie opracowałam na podstawie dokumentów CEFR (2018) oraz ESOKJ (2003). Wyodrębnione komponenty kompetencji komunikacyjnej (por. Aneks zał. 3) przedstawiam poniżej:

- logiczne wypowiadanie się,
- spójne wypowiadanie się,
- poprawność gramatyczna,
- dostosowanie wypowiedzi do sytuacji,
- wypowiadanie się z uwzględnieniem polskich norm kulturowych i społecznych,
- otwartość na komunikację badanego.

Każda z prób badawczych była oceniana na pierwszym i ostatnim spotkaniu odbywającym się w ramach warsztatów lub zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących. W tabeli 21. przedstawiono dane z badań pilotażowych (grupy A, B, C, D) oraz z badań właściwych (grupy 1, 2, 3, 4, 5). Zgromadzone dane pokazują, że najczęściej odnotowywano rozwój w zakresie spójnego wypowiadania się (72 osoby), a także logicznego wypowiadania się (64 osoby) i dostosowywania wypowiedzi do sytuacji (63 osoby). Najmniej osób rozwinęło kompetencje komunikacyjne w aspekcie wypowiadania się z uwzględnieniem polskich norm kulturowych i społecznych (14 osób).

Tabela 21. Liczba osób, u których nastąpił rozwój danego komponentu kompetencji komunikacyjnych

próba badawcza	A	B	C	D	1	2	3	4	5	SUMA
1. Logiczne wypowiadanie się.	32	9	4	8	3	0	2	2	4	64
2. Spójne wypowiadanie się.	37	10	5	5	4	3	2	2	4	72
3. Poprawność gramatyczna.	17	3	2	5	4	1	3	3	6	44
4. Dostosowanie wypowiedzi do sytuacji.	29	8	4	3	3	3	2	5	6	63
5. Wypowiadanie się z uwzględnieniem polskich norm kulturowych i społecznych.	0	2	0	3	1	2	1	1	4	14
Ocena otwartości na komunikację badanego	1	8	3	0	3	2	1	6	1	25

Źródło: opracowanie własne.

Wynika z tego, że nauczyciel pracujący metodami aktywizującymi może wzmacniać u uczących się jpjo przede wszystkim 3 elementy kompetencji komunikacyjnych:

- logiczne wypowiadanie się,
- spójne wypowiadanie się,
- dostosowanie wypowiedzi do sytuacji

Nie wyklucza to oczywiście rozwoju pozostałych składowych kompetencji.

3. Czy stosowanie metod aktywizujących wpływa na zmianę w zakresie wykorzystywania strategii komunikacyjnych?

Zarówno ankiety sprawdzające sposób tłumaczenia słów, jak i nagrania wypowiedzi cudzoziemców w rozmowach z Polakami czy zrealizowane zadania z *Mówienia* czy *Pisania* były analizowane pod kątem typów używanych strategii komunikacyjnych i częstotliwości ich występowania w wypowiedziach badanych (por. Aneks zał. 14-21, 44-71). Dodatkowo analizowane były arkusze obserwacji prowadzonych przez nauczycieli (próba A, B) (por. Aneks zał. 36-43) oraz dane zebrane za pomocą arkusza obserwacji kompetencji komunikacyjnej, w którym m.in. znalazło się kryterium dotyczące podejmowania prób radzenia sobie z deficytami językowymi. W większości grupy odnotowałam wzmocnienie kompetencji komunikacyjnych przy spadku częstotliwości używania strategii komunikacyjnych.

Tabela 22. prezentuje zestawienie liczbowe dotyczące częstotliwości podejmowania prób radzenia sobie z deficytami językowymi, czyli używania strategii komunikacyjnych. Dane te pochodzą z arkuszy obserwacji kompetencji komunikacyjnych (por. Aneks zał. 22-35, 74-83).

Tabela 22. Dane z arkuszy obserwacji kompetencji komunikacyjnych dotyczące strategii komunikacyjnych we wszystkich próbach badawczych po warsztatach lub zajęciach z wykorzystaniem metod aktywizujących

próba badawcza		A	B	C	D	1	2	3	4	5	SUMA
Stopień podejmowania prób radzenia sobie z deficytami językowymi (1-5)	zmniejszenie częstotliwości	13	7	3	0	3	1	1	5	1	34
	zwiększenie częstotliwości	14	2	1	0	0	0	0	0	0	17

Źródło: opracowanie własne.

Z danych przedstawionych w tabeli 22. wynika, że liczba osób, u których zaobserwowano zmniejszenie częstotliwości używania strategii komunikacyjnych jest większa niż osób, które po warsztatach lub zajęciach z wykorzystaniem metod aktywizujących używały ich częściej. Żeby jednoznacznie odpowiedzieć na postawione pytanie badawcze, należy pamiętać o wnioskach zawartych w odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze.

Dane wskazują, że zajęcia z wykorzystaniem metod aktywizujących, na których uświadamia się cudzoziemcom możliwość stosowania strategii komunikacyjnych, a następnie realizują oni zadania będące treningiem tych strategii, sprawiają, że obcokrajowcy rzadziej mają problemy z deficytami leksykalnymi, więc rzadziej używają strategii komunikacyjnych, jednak jednocześnie wzmacniają swoje kompetencje komunikacyjne. Stosowanie metod aktywizujących powoduje spadek częstotliwości wykorzystywania strategii komunikacyjnych, co powoduje wzmocnienie kompetencji komunikacyjnych.

4. Jakie strategie komunikacyjne można wzmacniać przy zastosowaniu metod aktywizujących?

Materiał, z którego pochodzą dane niezbędne do odpowiedzi na to pytanie badawcze, to ankiety sprawdzające sposób tłumaczenia słów, wypowiedzi cudzoziemców podczas rozmów z Polakami, arkusze wywiadu z nauczycielami oraz arkusze obserwacji kompetencji komunikacyjnych. Przed warsztatami czy zajęciami z wykorzystaniem metod aktywizujących odnotowałam więcej użyć strategii komunikacyjnych niż po nich, jednak są dwie strategie komunikacyjne, które pojawiają się za każdym razem. Są to peryfrazą i synonim.

Przeprowadzone badania nie pozwalają jednoznacznie stwierdzić, czy powodem takiego stanu rzeczy jest jeszcze inny czynnik niż udział w lekcjach z wykorzystaniem metod

aktywizujących. Zarówno wiek, jak i narodowość badanych to dane zróżnicowane. Podobnie jak znajomość języków obcych, poziom znajomości języka polskiego czy długość uczenia się języka polskiego. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że każda z badanych osób wzięła udział w warsztatach komunikacyjnych lub zajęciach językowych z wykorzystaniem metod aktywizujących, stwierdzam, że miały one wzmacniający wpływ na używanie tych dwóch strategii: peryfrazy i synonimu.

Wyniki badań przeprowadzonych w ramach niniejszej dysertacji doktorskiej można potraktować jako głos w sprawie skuteczności nauczania, które do niedawna było określane jako alternatywne. Metody aktywizujące wykorzystywane na zajęciach języka polskiego jako obcego dla osób dorosłych wzmacniają kompetencje komunikacyjne u uczących się. Dane, które przedstawiłam w rozprawie, pokazują, że metody aktywizujące są oceniane pozytywnie przez uczących się, co z pewnością wpływa na ich skuteczność. Zakres badań został poszerzony o obserwację i klasyfikację strategii komunikacyjnych według autorskiego pomysłu, co ma przełożyć się na stosowanie działań, które w przyszłości mogą pomóc w stworzeniu treningu strategii komunikacyjnych. Mógłby on wzmacniać elementy kompetencji komunikacyjnych, czyli przyspieszać nabywanie umiejętności, które w ostatnich latach są nadrzędnym celem nauki języków obcych – efektywnego komunikowania się w nabywanym języku.

Metody aktywizujące to narzędzia, które nie tylko wzmacniają kompetencje komunikacyjne, ale mogą odciążyć prowadzącego dzięki przeniesieniu części odpowiedzialności za zdobywanie wiedzy na uczących się czy przyspieszyć proces przygotowywania się prowadzącego do zajęć. Są to metody, które można dopasować do ćwiczeń z podręcznika kursowego i łatwo dostosować do indywidualnych potrzeb uczących się w czasie lekcji.

Wykaz skrótów

KK – kompetencje komunikacyjne

MA – metody aktywizujące

SK – strategie komunikacyjne

ZJ – zajęcia językowe

Wykaz podręczników

GDP-fs – Dembińska K., Fastyn-Pleger K., Małyska A., Ułańska M. (2017), *Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo*, Potsdam.

MpP1 – Gaworys M., Mądrecka A. (2021), *Mówię po polsku A1 A2*, Kraków.

MpP2 – Gaworys M., Mądrecka A. (2021), *Mówię po polsku B1 B2*, Kraków.

PCz – Gurdak W., Sosnowski W. (2017), *Polskie czytanki*, Warszawa.

Spis tabel

Tabela 1. Cechy charakterystyczne strategii komunikacyjnych	37
Tabela 2. Zestawienie wybranych podejść w definiowaniu i klasyfikowaniu strategii komunikacyjnych	43
Tabela 3. Klasyfikacja strategii komunikacyjnych w ujęciu funkcjonalnym	47
Tabela 4. Ogólne reguły przeprowadzania treningu strategii.....	57
Tabela 5. Strategie psychodydaktyki twórczości optymalizujące kształcenie w zakresie języka obcego	62
Tabela 6. Techniki wykorzystywane przy zastosowaniu konkretnych strategii psychodydaktyki twórczości.....	65
Tabela 8. Definicje zawarte w kwestionariuszu oceny metod aktywizujących dla uczestnika badania (por. Aneks zał. 4).....	84
Tabela 9. Schematy badań.....	86
Tabela 10. Zestawy słów wykorzystane w ćwiczeniu „Fabuła z kubka”	89
Tabela 11. Opinie badanych o metodach aktywizujących wykorzystanych na lekcjach – badania pilotażowe	105
Tabela 12. Ocena metod aktywizujących uczestników badań pilotażowych – dane uśrednione	106
Tabela 13. Przykładowe zestawy (I-VI) zadań autorskich dla modułu <i>Mówienie</i> na poziomie B1	112
Tabela 14. Schemat badań właściwych.....	114
Tabela 15. Metody aktywizujące wykorzystane w badaniach właściwych	115
Tabela 16. Opinie badanych o metodach aktywizujących wykorzystanych na lekcjach – badania pilotażowe	124
Tabela 17. Ocena metod aktywizujących uczestników badań pilotażowych – dane uśrednione	125
Tabela 18. Psychodydaktyka twórczości a kryteria oceny kompetencji komunikacyjnych ..	155
Tabela 19. Warsztaty z dociekań filozoficznych a kryteria oceny kompetencji komunikacyjnych	164

Tabela 20. Emisja głosu a kryteria oceny kompetencji komunikacyjnych	174
Tabela 21. Liczba osób, u których nastąpił rozwój danego komponentu kompetencji komunikacyjnych	180
Tabela 22. Dane z arkuszy obserwacji kompetencji komunikacyjnych dotyczące strategii komunikacyjnych we wszystkich próbach badawczych po warsztatach lub zajęciach z wykorzystaniem metod aktywizujących	181

Spis schematów

Schemat 1. Relacje między pojęciami: model nauczania, strategia nauczania, metoda nauczania, technika nauczania	16
Schemat 2. Współzależność twórczości i autonomii	61
Schemat 3. Model twórczego kształcenia sprawności językowych	67
Schemat 4. Model szczegółowy I	67
Schemat 5. Model szczegółowy II	68
Schemat 6. Model szczegółowy III	68
Schemat 7. Model szczegółowy IV	69
Schemat 8. Główne uwarunkowania twórczej pracy w koncepcji H.E. Grubera	70
Schemat 9. Schemat systemowego modelu twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich.....	71

Bibliografia

1. Aitchison J. (1987), *The Articulate Mammal. An Introduction to Psycholinguistics*, London.
2. Anderson R. C., Freebody P. (1981), *Vocabulary Knowledge [w:] Comprehension and Teaching: Research Reviews*, T. Guthrie (red.), Newark.
3. Bachman L., Palmer A. (1996), *Language Testing in Practise: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford.
4. *Badania nad językiem telewizji polskiej. Ilościowy opis słownictwa* (1991), „Zeszyty Naukowe UJ, Prace Językoznawcze”, Z. Kurzowa (red.), z. 106, Kraków.
5. Bean J. (1996), *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*, San Francisco.
6. Bernacka D. (2001), *Od słowa do działania. Przegląd współczesnych metod kształcenia*, Warszawa.
7. Bialystok E. (1990), *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*, Oxford.
8. Biernacka M. (2023), *Rozwijanie działań mediacyjnych od poziomu podstawowego – na przykładzie kursu języka polskiego jako obcego dla studentów stomatologii*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 262-282.
9. Bobrowski I. (1998), *Zaproszenie do językoznawstwa*, Kraków.
10. Bogaards P. (2001), *Lexical Units and the Learning of Foreign Language Vocabulary*, „Studies in Second Language Acquisition”, 23, Cambridge.
11. Bohn R., Schreiter I. (1992), *Sprachspielen für Deutschlernende*, Leipzig.
12. Bonar J. (1997), *Niewerbalne komunikowanie nauczyciela a efekty kształcenia uczniów klas I-III*, Łódź.
13. Bonwell C.C., Eison J. A. (1991), *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, Washington.
14. Bortnowski S. (2005), *Metody w stanie podejrzenia [w:] tegoż, Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa.
15. Bosworth K., Hamilton S. (1994), *Collaborative Learning: Underlying Process and Effective Techniques*, San Francisco.
16. Brown G., Malmkjaer K., Williams J. (1996), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge.

17. Burch A. R. (2014), *Pursuing information: A conversation analytic perspective on communication strategies*, „Language Learning”, 64, s. 651-684.
18. Burkat A. (2006) *Gry i zabawy jako element wspomagający nauczanie języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 45-48.
19. Buttler D. (1980), *Z metodyki nauczania polszczyzny jako języka obcego* [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, J. Lewandowski (red.).
20. Canale M. (1983), *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy* [w:] *Language an Communication*, J. C. Richards, R. W. Schmitt (red.), London.
21. Canale M. (1983), *On some dimensions of language proficiency* [w:] *Issues in language testing research*, Oller J. W. (red.), Newbury House.
22. Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative ApproCH TO Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics”, 1 (1), s. 1-47.
23. Channell J. (1988), *Psycholinguistics Consideration in the Study of L2 Vocabulary Acquisition* [w:] *Vocabulary and Language Teaching*, R. Carter, M. McCarthy (red.), London-New York.
24. Chickering A., Gamson Z. (1987), *Seven Principles for Good Practice*, „AAHE Bulletin”, vol. 39, s. 3–7.
25. Clennell C., (1995), *Communication Strategies of Adult ESL Learners: A Discourse Perspective*, „Prospect” 10 (3), s. 4-20.
26. Cockiewicz W., Matlak A. (1995), *Strukturalny słownik aspektowy czasowników polskich*, Kraków.
27. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume* (CEFR CV, 2018), Strasbourg.
28. Corder P. S. (1982), *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford.
29. Corder S. P. (1983), *Językoznawstwo stosowane a nauczanie języka* [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. I, J. B. P. Allen, S. P. Corder (red.), Warszawa.
30. *Council of Europe, Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa.
31. Cropley A.J. (1992), *More ways than one: Fostering creativity in the classroom*, Norwood.

32. Cusea J. (1992), *Collaborative & Cooperative Learning in Higher Education: A Proposed Taxonomy*, „Cooperative Learning and College Teaching”, vol. 2, No. 2, s. 2–4.
33. Cygal-Krupa Z. (1986), *Słownictwo tematyczne języka polskiego. Listy frekwencyjne i rangowe*, Kraków.
34. Cyr P. (1998), *Les strategies d'apprentissage*, Paris.
35. Dąbrowska A., Pasięka M. (2006), *Błąd językowy – niedostatek kompetencji, luka w sprawności czy niewłaściwa strategia* [w:] *Sprawności przede wszystkim*, A Seretny, E. Lipińska (red.), Kraków, s. 15-37.
36. Dakowska M. (2010), *Glottodydaktyka jako nauka*, „Neofilolog”, t. 34, s. 9-20.
37. December J. (1996), *Units of Analysis for Internet Communication*, „Journal of Computer-Mediated Communication”, 1 (4), dostęp online: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol1/is-sue4/december.html> (19.10.2022).
38. Demczuk E., Żuławska D. (2001), *Z poezją dziecięcą na „Ty”*, Bielsko-Biała.
39. Dörnyei Z. (1995), *On the Teachability of Communication Strategies*, „TESOL Quarterly”, 29.1, s. 55-85.
40. Dörnyei Z., Scott M.L. (1997), *Review Article: Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies*, „Language Learning”, vol. 47, no 1, s. 173-210.
41. Drzewińska A. (2006), *Internetowe kursy języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 65-71.
42. Dzierzgowska I. (2009), *Jak uczyć metodami aktywnymi*, Warszawa.
43. E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska (2000), *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie – przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce.
44. Faucette P. (2001), *A Pedagogical Perspective on Communication Strategies: Benefits of Training and an Analysis of English Language Teaching Materials*, „Second Language Studies”, vol. 19, no 2, s. 1-40.
45. Felder R., Brent R., Stice J. (2002), *National Effective Teaching Institute: Workshop Materials*, „American Society for Engineering Education Annual Conference”, Montreal, Quebec.
46. Fiszbak J. (2006), *Metoda analizy heurystycznej a „metody aktywizujące” (głos w obronie tradycji)*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Litteraria Polonica”, t. 8, Łódź, s. 505-519.

47. Freitas de (2006), *Using games and simulations for supporting learning*, „Learning, Media and Technology” 31(4), s. 343–358.
48. Furmaniak K., Olkowska A. (2017), *Lekcje z jajem. Metody aktywizujące w nauczaniu języka polskiego jako obcego (na przykładzie zajęć o tematyce wielkanocnej)*, dostęp online (23.08.2025):
<https://repozytorium.bg.ug.edu.pl/info/article/UOGa2e31b33a0744e498360ffe7ba8689bd/>
- Gębał P. (2009), *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*, Kraków.
49. Goh C. (2007), *Teaching Speaking in the Language Classroom*, Singapore.
50. Gonet W. Kardela H. (2002), *Badania naukowe*, Zeszyt 1., Kielce.
51. Goźlińska E. (red.) (1997) *Reforma kształcenia zawodowego*, Warszawa.
52. Grabias S. (1992), *Zasady minimalizacji zasobów leksykalnych dla potrzeb glottodydaktyki* [w:] *Język polski jako obcy*, S. Grabias (red.), Lublin.
53. Grätz R. (2001) *Vom Spielen, Leben, Lernen*, „Fremdsprache Deutsch”, t. 25.
54. Grucza F. (1976a), *Dziedzina lingwistyki stosowanej* [w:] *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*, F. Grucza (red.), Warszawa.
55. Grucza F. (1976b), *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki* [w:] *Glottodydaktyka a lingwistyka*, F. Grucza (red.), Warszawa
56. Guilford J.P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa.
57. Guiraud P. (1966), *Zagadnienia i metody statystyki językoznawczej*, Warszawa.
58. Guzy Anna, Ochwat M. (2014), *W stronę zdrowego głosu i skutecznej komunikacji nauczycieli* [w:] *Uczyć z pasją: wskazówki dla nauczycieli akademickich*, B. Kożusznik, J. Polak (red.), Katowice.
59. Hensley T.R. (1993), *Come to the edge: Role playing activities in a constitutional law class*, „Political Science and Politics”, t. 26 (1), s. 64–68.
60. Hess A. (2013), *Spółeczni uczestnicy medialnego dyskursu politycznego w Polsce. Mediatyzacja i strategie komunikacyjne organizacji pozarządowych*, Kraków.
61. Hrycak-Krzyżanowska (2024), *Storytelling i digital storytelling w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego w wybranych szkołach polskich w Wielkiej Brytanii*, niepublikowana rozprawa doktorska napisana w Uniwersytecie Łódzkim,
https://www.bip.uni.lodz.pl/fileadmin/user_upload/rozprawa_doktorska_mgr_Dorota_Hrycak-Krzy%C5%BCanowska.pdf, data dostępu: 16.09.2025.

62. Hsieh A. F.-Y. (2014), *The effect of cultural background and language proficiency on the use of oral communication strategies by second language learners of Chinese*, „System”, 45, s. 1-16.
63. Hung U.-W., Higgins S. (2016), *Learners' use of communication strategies in text-based and video-based synchronous computer-mediated communication environments*, „Opportunities for language learning. Computer Assisted Language Learning”, 29, s. 901-924.
64. Imiołczyk J. (1987), *Prawdopodobieństwo subiektywne wyrazów. Podstawowy słownik frekwencyjny języka polskiego*, Warszawa-Poznań.
65. Ingram E. (1983), *Podstawowe pojęcia testowania [w:] Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II, J. B. P. Allen, S. P. Corder (red.), Warszawa,
66. Ishiyama J. (2012), *Teaching and training frequently used active learning techniques and their impact: a critical review of existing journal literature in the United States*, Texas.
67. Jakobson R. (1989), *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, t. 1. Warszawa.
68. Jamshidnejad A. (2011), *Functional approach to communication strategies: An analysis of language learners' performance in interactional discourse*, „Journal of Pragmatics”, 43, s. 3757-3769.
69. Janowska I. (2008), *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych [w:] W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, W. Miodunka, A. Seretny (red.), Kraków.
70. Janowska I. (2011) *Strategie językowe i działania komunikacyjne w podejściu zadaniowym*, w: *Polonistyka bez granic. Tom 2: Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Nycz R., Miodunka W., Kuntz T. (red.), Kraków.
71. Janowska I. (2022), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków.
72. Janowska I., (2023), *Działania mediacyjne w certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Czas na (r)ewolucję*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 217-231.
73. Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych od teorii do praktyki*, Kraków.
74. Jastrzębska E. (2002), *Kształtowanie postawy twórczej uczniów a ich autonomizacja*, w: *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych*, Wilczyńska W. (red.), Poznań.

75. Jastrzębska E. (2011), *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Kraków.
76. Jiménez Jimenez A.F. (2004), *Stimulated Recall Methodology in Language Attrition Research*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, t. 8, nr 2-3, s. 213-221.
77. Johnson D., Johnson R., Smith K. (1998), *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Edina, MN.
78. Johnson D., Johnson R., Smith K. (1998), *Cooperative Learning Returns to College: What Evidence is There That it Works?*, „Change”, Vol. 30, No. 4. July/Aug., s. 26–35.
79. Karpińska-Szaj K. (2005), *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis reéducatifs*, Poznań.
80. Kasper G., Kellerman E. (1997) *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, London.
81. Kawka M., *Metody aktywizujące na lekcjach j. obcych w szkole*, dostęp online (17.10.2022): <https://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU4345>
82. Kaźmierczak P. (2023), *(E-)ludyczność w glottodydaktyce polonistycznej. Techniki rozwijające kompetencję językową*, niepublikowana rozprawa doktorska napisana w Uniwersytecie Łódzkim,
https://www.bip.uni.lodz.pl/fileadmin/user_upload/rozprawa_doktorska_mgr_Paulina_Ka%C5%BAmierczak.pdf, data dostępu: 16.09.2025.
83. Kellerman E. (1991) *Compensatory Strategies in Second Language Research: a Critique, a Revision and Some (Non-)Implications for the Classroom*, w: *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch*, Phillipson R., Kellerman E., Selikner L., Sharwood Smith M., Swain M. (red.), Clevedon.
84. Kiezik-Kordzińska E. (2004) *Szkoła dialogu*, Warszawa.
85. Klimowicz A. (2005) *Aktywizujące metody nauczania*, [w]: *Poradnik edukatora*, Owczarz M. (red.), Warszawa.
86. Knaflowska J., 1998, *Wiersze i opowiadania dla 4-latków – polscy autorzy*, Poznań.
87. Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
88. Krenn W. (2002) *Grammatik und Motivation – ein Widerspruch?* „Fremdsprache Deutsch”, Heft 26: Motivation.
89. Krzyżewska J. (1998) *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. I, Suwałki.

90. Krzyżewska J. (2000) *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, cz. II, Suwałki.
91. Kubiczek B. (2009) *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole.
92. Kujawiński J. (1990) *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, Warszawa.
93. Kurcz I. (2005), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
94. Laufer B. (1994), *The Lexical Profile in Second Language Writing: Does it change over time?*, „RELC Journal”, 245, s. 21-33.
95. Laufer B. (1997), *What's in the World that Makes it Hard or Easy?, Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Schmitt N., McCarthy M. (red.), Cambridge.
96. Lewandowski J. (1969), *O potrzebie badań nad nauczaniem języka polskiego cudzoziemców*, „Życie Szkoły Wyższej”, 2, s. 76-80.
97. Lewis M. (1993), *Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove.
98. Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
99. Lipińska E., Seretny A. (red.) (2006), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
100. Littlemore J. (2003), *The communicative effectiveness of different types of communication strategy*, „System”, 31, s. 331-348.
101. Maksymowicz-Ajchel A. (2007), *Wstęp do statystyki. Metody opisu statystycznego*, Warszawa.
102. Małyńska A. (2012), *Strategie komunikacyjne we współczesnym dyskursie politycznym*, Lublin.
103. Markowski A. (1992), *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*, Wrocław.
104. Martínez-Adrián M., Gallardo-del-Puerto F., Basterrechea M. (2019), *On self-reported use of communication strategies by CLIL learners in primary education*, „Language Teaching Research”, 23, s. 39-57.
105. Mazur J., (2000), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka polskiego studentów zaawansowanych*, Lublin.
106. McKeachie, W. (1972) *Research on College Teaching*, „Educational Perspectives”, Vol. 11, No. 2, s. 3–10.
107. McNamara T. (2000), *Language Testing*, Oxford.

108. Mesgarshahr A., Abdollahzadeh E. (2014), *The impact of teaching communication strategies on EFL learners' willingness to communicate*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, 4, s. 51-76.
109. *Metoda projektów w nauczaniu języka polskiego jako obcego: od teorii do praktyki* (2013), red. K. Filipowicz-Tokarska, Berlin.
110. Meyers C., Jones T.B. (1993) *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*, San Francisco.
111. Michońska-Stadnik A. (1996), *Strategie uczenia i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław.
112. Michońska-Stadnik A. (2008), *Identyfikacja oraz trening strategii dla rozwoju autonomii* [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Pawlak M. (red.), Poznań-Kalisz-Konin.
113. Millis B., P. Cottell J. (1998) *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*, American Council on Education.
114. Morytz J. (2017), *Strategie komunikacyjne w obliczu trudności językowych* [w:] *Interakcje w nauczaniu i uczeniu się języków obcych*, M. Bielicka, B. Wojciechowska (red.), Poznań.
115. Muzyczka D. (2006) *Zabawy komunikacyjne w gimnazjum*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 88-90.
116. Nagajowa M. (1995), *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa.
117. Nakahama Y., Tyler A., Rabab'ah G. (2016), *The effect of communication strategy training on the development of EFL learners' strategic competence and oral communicative ability*, „Journal of Psycholinguistic Research”, 45, s. 625-651.
118. Nakatani Y. (2006) *Developing an oral communication strategy inventory*, „Modern Language Journal”, 90, s. 151-168.
119. Nakatani Y. (2010), *Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures*. „Modern Language Journal”, 94, s. 116-136.
120. Nakatani Y., Goh C. (2007) *A review of oral communication strategies: Focus on interactionist and psycholinguistic perspectives*, [w:] *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*, Cohen A. D., Macaro E. (red.), Oxford.
121. Nęcka E. (1995), *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków.
122. Nitko A. (1983), *Educational Tests and Measurement: An Introduction*, Harcourt, New York.

123. Ogłóza E. (2015), *Metody aktywizujące w edukacji polonistycznej (kilka przykładów)*, dostęp online (23.08.2022):
https://www.webio.pl/pliki/Slajd101/WJOTAAS_nr_02m.pdf
124. Okoń W. (1987), *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa.
125. Okraj Z. (2019), *Bez szablonu. Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*, Warszawa.
126. Pace D.B., Bishel R.B., Holquist P., Makowski G. (1990), *Structure and spontaneity: Pedagogical tensions in the construction of a simulation of the cuban missile crisis*, „The History Teacher”, 24(1), s. 53–65.
127. Palmberg R. (1987), *Patterns of Vocabulary Development in foreign Language Learners*, „Studies in Second Language Acquisition”, 9, s. 201-220.
128. Pankowska K. (2000), *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa.
129. Pawlak M. (2004), *Describing and researching interactive processes in the foreign language classroom*. Konin.
130. Pawlak M. (2005) *Investigating the effectiveness of training students in the use of communication strategies. Results of a study*, „IATEFL Research News”, 16, s. 46-51.
131. Pawlak M. (2006), *Kompetencja strategiczna i strategie komunikacyjne na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 35-45.
132. Pawlak M. (2009) *Exploring the use of communication strategies in group work activities*, [w:] *Multidisciplinary perspectives on second language acquisition and foreign language learning*, Arabski J. (red.), Katowice.
133. Pawlak M. (2011), *Sukces w nauce języka obcego jako czynnik warunkujący użycie strategii uczenia się przez studentów filologii angielskiej*, [w:] *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*, Knieja J., Piotrowski S. (red.), Lublin.
134. Pawlak M. (2014), *Strategie komunikacyjne w nauce języka obcego – próba integracji perspektyw*, „Konińskie Studia Językowe”, nr 2, s. 11-33.
135. Pawlak M. (2015), *Advanced learners' use of communication strategies in spontaneous language performance* [w:] *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language*, Pawlak M., Waniek-Klimczak E. (red.), Heidelberg.
136. Pawlak M. (2018), *Investigating the use of speaking strategies in the performance of two communicative tasks: The importance of communicative goal*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, 8, s. 269-291.

137. Pawlak M. (2020), *The effect of proficiency, gender, and learning style on the occurrence of negotiated interaction in communicative task performance*, [w:] *Cross-linguistic explorations of interlocutors and their individual differences*, Gurzynski-Weiss L. (red.), Amsterdam.
138. Pawlak M. (2021), *Rola strategii komunikacyjnych w procesie uczenia się, nauczania i używania języka obcego: Badania empiryczne a praktyka* [w:] *Zbliżenia 6, Badania interdyscyplinarne: rzeczywistość a wyzwania*, Stolarczyk-Gembiak A., Woźnicka M. (red.), Poznań – Konin.
139. Pawlak M., Chojnacka-Gärtner J. (2015), *Użycie strategii komunikacyjnych przez studentów filologii angielskiej i germańskiej w trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych – wyniki projektu badawczego*, „Konińskie Studia Językowe”, 3, s. 383-399.
140. Philips J.M. (2005), *Strategies for Active Learning in Online Continuing Education*, „The Journal of Continuing Education in Nursing”, vol 36, no 2, dostęp online (13.10.2022): https://www.sthembrasil.com/wp-content/uploads/2016/05/Strategies_for_Active_Learning_in_Online_Continuing_Education.pdf
141. Piotrowski A. (1980), *O pojęciu kompetencji komunikacyjnej* [w:] *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, A. Schaff (red.), Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
142. Piotrowski S. (2005), *Kompetencja egzolingwalna w klasie języka drugiego* [w:] K. Karpińska-Szaj (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask.
143. Piotrowski S. (2006), *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue*, Lublin.
144. Piotrowski S. (2008), *La métalangue en classe de langue étrangère*, [w:] J. Florczak, M. Gajos (red.), *Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych. Teoria i praktyka*, Warszawa.
145. Piotrowski S. (2009), *Strategie w akwizycji języka obcego w środowisku instytucjonalnym* [w:] J. Nijakowska (red.), *Język – Poznanie – Zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*, Łódź.
146. Piotrowski S. (2011a), *Apprentissage d'une langue et communication. Négociations et stratégies en classe de langue étrangère*. Lublin.
147. Piotrowski S. (2011b), *On the authenticity of communication in the foreign language class- room*, [w:] M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak, J. Majer (red.), *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition*, Bristol.

148. Piotrowski S. (2013), *O strategiach w komunikacji egzolingwalnej w warunkach formalnych*, „Lingwistyka Stosowana”, t. 8, s. 117-131.
149. Piotrowski S. (2016), *Strategie komunikacyjne, czyli jak uczący się radzą sobie z deficytami leksykalnymi w klasie języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 26-31.
150. Pobjojewska A. (2019), *Edukacja do samodzielności – warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*, Łódź.
151. Popek S. (2003), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin.
152. Porquier R. (1979), *Stratégies de communication en langue non-maternelle*, „Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel”, 33, s. 38–52.
153. Porquier R. (1984) *Communication exolingue et apprentissage des langues* [w:], B. Py (red.), *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris-Neuchât.
154. Poullisse N. (1990), *The use of compensatory strategies in Dutch learners of English*. Enschede.
155. Poullisse N., Schills E. (1989), *The influence of task- and proficiency-related factors on the use of compensatory strategies: A quantitative analysis*, „Language Learning”, 39, s. 15-48.
156. Prejbisz A. (1956), *Zagadnienie doboru słownictwa w nauczaniu języków obcych* [w:] *Z zagadnień nauczania języków obcych*, W. Dewizowa, F. Jungmann, A. Prejbisz, Warszawa.
157. Prichacz T., *Dykcja w śpiewie - dlaczego jest tak ważna?*, <https://web.archive.org/web/20171213210429/http://kanty.pl/emisja-glosu/dlaczego-dykcja-w-spiewie-jest-tak-wazna/> (data dostępu: 04.04.2022 r.).
158. Prince M. (2004), *Does Active Learning work?*, „Journal of Engineering Education”, 93(3), s. 223-231.
159. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego dla poziomu A1, A2, B1, B2, C1, C2* (2016), Kraków.
160. Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G. (1989), *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa.
161. Rabczuk A. (2023), *Działania mediacyjne przeznaczone dla poziomu c1 – implikacje praktyczne*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 247-263.
162. Rancew-Sikora D. (2007), *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*, Warszawa.

163. Rau K., Ziętkiewicz E. (2000), *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Poznań.
164. Read J. (1997), *Vocabulary and Testing* [w:] *Vocabulary. Description. Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt, M. McCarthy (red.), Cambridge.
165. Richards J. (1976), *The Role of Vocabulary Teaching*, „TESOL Quarterly” 10, 1, s. 77-89.
166. Rivers W. (1973), *From Linguistic Competence to Communicative Competence*, „TESOL Quarterly”, 7, s. 25-34.
167. Róg T. (2020), *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*, Lublin.
168. Rosas M. (2016), *Communication strategies used by different level L2 English learners in oral interaction*, „Revista Signos”, 49, s. 71-93.
169. Rositter M. J. (2003), *It's like a chicken but bigger: Effects of communication strategy in the ESL classroom*, „Canadian Modern Language Review”, 60, s. 105-121.
170. Rudzka B. i in. (1981), *The Words You Need*, London.
171. Sajenczuk M.E. (2018), *Lekcje jppo z cudzoziemcami pokolenia Y. Nauczyciel, trener czy coach językowy?*, „Roczniki Humanistyczne”, tom LXVI, z. 10, s. 147-163.
172. Savignon S. J. (1972), *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*, Philadelphia.
173. *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (1993), T. Huckin, M. Haynes, J. Coady (red.), Norwood, New Jersey.
174. *Second Language Vocabulary Acquisition* (1997), J. Coady, J. Huckin (red.), Cambridge.
175. Selinker L. (1972) *Interlanguage*, „International Review of Applied Linguistics”, 10, s. 209-231.
176. Seretny A. (1998), *Definicje i definiowanie*, Kraków.
177. Seretny A. (2003), *Język polski jako obcy – kształcenie językowe na poziomie akademickim a certyfikacyjne testy znajomości języka polskiego jako obcego*, „Biuletyn Glottodydaktyczny”, 9/10, s. 141-150.
178. Seretny A. (2005a), *Łączliwość leksykalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [w:] *Język trzeciego tysiąclecia III*, t. 3: *Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka*, M. Dąbrowska (red.), Kraków.

179. Seretny A. (2005b), *Strategie uczenia się słownictwa – badania pilotażowe* [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej*, P. Garncarek (red.), Warszawa.
180. Seretny A. (2008a), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego – projekt badań* [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języków obcych*, M. Jodłowiec (red.), Kraków.
181. Seretny A. (2008b), *Wpływ certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego na proces dydaktyczny. Ustalanie poziomu biegłości językowej uczących się* [w:] *Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego*, D. Rytel-Kuc, J. Tambor (red.), Frankfurt am Main.
182. Seretny A. (2010a), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
183. Seretny A. (2010b), *Kompetencja leksykalna w badaniach ilościowych na przykładzie języka polskiego jako obcego* [w:] *Polonistyka bez granic*, W. T. Miodunka (red.), Kraków.
184. Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
185. Shih Y.-C. (2014), *Communication strategies in a multimodal virtual communication context*, „System”, 42, s. 34-47.
186. Siek-Piskozub T. (1997) *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
187. Silberman M. (2004), *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Kraków.
188. Slavin R. (1983), *Cooperative Learning. Research on Teaching Monograph Series*, California.
189. Śliwerski B. (2006), *Pedagogika*, t. 2. Gdańsk.
190. Smith B., MacGregor J. (1992), *What is Collaborative Learning?*, in Goodsell, A. M. Mahler, V. Tinto, B.L.Smith, J. MacGreger, (Eds) *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*, Washington.
191. Smith B.L., MacGregor J.T. (1993), *What is Collaborative Learning?*, online (12.10.2022):
https://www.austincc.edu/pintutor/newsite/_source/WhatIsCollaborativeLearning.pdf.
192. Sorcinelli M. (1991), *Research Findings on the Seven Principles* [w:] A.W. Chickering, Gamson Z.F., eds., *Applying the Seven Principles for Good Practice in*

- Undergraduate Education, New Directions in Teaching and Learning*, San Francisco.
193. Spolsky B. (1989), *Communicative Competence, Language Proficiency and Beyond*, „Applied Linguistics”, 10 (2), s. 138-156.
 194. Stahl R. (1994), *The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom*, ERIC Digest ED370881, dostęp online: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed370881.html>.
 195. Stańdo J., Spławska-Murmyło M. (2017), *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa.
 196. Syrek M, Sroka J. (2023), *Przygotowanie wystąpienia naukowego: audytorium, trema i próby* [w:] *Prezentacje w wystąpieniach naukowych*, Antczak M. (red.), Łódź.
 197. Syrek M. (2022), *Trening strategii komunikacyjnych z wykorzystaniem warsztatów z dociekań filozoficznych* [w:] „Aktywizacja-innowacja-inspiracja w (glotto)dydaktyce”, Grochala B., Pokorska M., Syrek M. (red.), Łódź.
 198. Szmidi J. K. (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańsk.
 199. Szmidi J. K. (2013) *Pedagogika twórczości*, Sopot.
 200. Szulc A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
 201. Taraszkiewicz M. (2002) *Jak uczyć lepiej? – czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa.
 202. Tarone E. (1977), *Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report* [w:] *On TESOL '77*, Brown D., Yorio C., Crymes R. (red.), Washington.
 203. Tarone E. (1977), *Conscious Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage*, „Language Learning” 30, s. 417-431.
 204. Tarone E. (1980), *Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage*, „Language Learning”, 30, 417-431.
 205. Tarone E. (2005), *Speaking in a second language* [w:] *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, E. Hinkel, (red.), Washington.
 206. Tarone, E. (1977) *Conscious communication strategies in interlanguage* [w:] *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a second Language*, H. Brown, C. Yorio i R. Crymes (red.), Washington.
 207. Teng H.-C. (2012), *A study on the teachability of EFL communication strategies*. „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 46, s. 3566-3570.
 208. Tyszkowa M. (1990), *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa.

209. Urbańczyk M. (2002), *Zalety i wady projektu – jednej z aktywnych metod nauczania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 59-61.
210. Van der Veer R., Valsiner J. (red.) (1994), *Czytelnik Wygotskiego*, Oxford.
211. Varadi T. (1980), *Strategies of target language learner communication: Message adjustment*, „International Review of Applied Linguistics”, 6, s. 71-90.
212. Varadi T. (1983), *Strategies of target language learner communication: Message adjustment* [w:] *Strategies in interlanguage communication*, Færch C., Kasper G. (red.), Harlow.
213. Varadi T., 1973, *Strategies of Target Language Learner Communication: Message Adjustment*, „International Review of Applied Linguistics” 18, s. 59-72.
214. Vettorel P. (2018), *ELF and communication strategies: Are they taken into account in ELT materials?*, „RELC Journal”, 49, s. 58-73.
215. Vygotsky L. (1962), *Thought and Language*, Cambridge, Massachusetts.
216. Way B. (1997), *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa.
217. Weir C. J. (1990), *Communicative Language Testing*, Hemel Hempstead.
218. Weir C. J. (2005), *Language Testing and Validation*, New York.
219. Widdowson H. G. (2001), *Communicative Language Testing: the Art. of the Possible* [w:] *Experimenting With Uncertainty. Essays in Honor of Allan Davies*, C. Edler i in. (red.), Cambridge.
220. Wierzbicka A. (1990), *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego* [w:] *Język polski w świecie*, W. T. Miodunka (red.), Warszawa.
221. Wilczyńska W. (1999) *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa–Poznań.
222. Wilczyńska W. (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań.
223. Williams J., Insoe R., Tasker T. (1997), *Communication strategies in an interactional context: The mutual achievement of comprehension* [w:] *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, Kasper G., Kellerman G. E. (red.), London.
224. *Willingness to communicate in instructed Second Language acquisition: Combining a macro- and micro-perspective* (2017), A. Mystkowska-Wiertelak, M. Pawlak (red.), Bristol.
225. Wójcik E. (2000), *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, Kraków.

226. Wojtczak E. (2017) *Strategie komunikacyjne stosowane przez cudzoziemców na lekcjach języka polskiego jako obcego na poziomach A1 i A1*, w: *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, Maćkowiak R., Wojtczak E. (red.), Łódź.
227. Wojtczak E. (2023), *Strategie komunikacyjne w języku mówionym cudzoziemców uczących się języka polskiego*, niepublikowana rozprawa doktorska napisana w Uniwersytecie Łódzkim,
<https://repozytorium.uni.lodz.pl/handle/11089/48237>, data dostępu: 16.09.2025.
228. Woźniak J. (2025), *Jak poruszać klasę? Metody aktywizujące na języku polskim w szkole ponadpodstawowej*, dostęp online (20.08.2025):
<https://www.czasopismopolonistyka.pl/artukul/jak-rozruszac-klase-metody-aktywizujace-na-jezyku-polskim-w-szkole-ponadpodstawowej>
229. Woźniewicz W. (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa.
230. Kurzowa Z., Śliwiński W. (red.) (1994), *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, Kraków.
231. Yarmohammadi L., Seif S. (1992), *More on communicative strategies: Classification, resources, frequency and underlying processes*, „International Review of Applied Linguistics”, 30, s. 223-232.
232. Yasnitsky A., van der Veer R., Aguilar E. & Garcia L.N. (red.) (2016), *Vygotski ponownie spojrzal: krytyczna historia jego kontekstu i spuścizny*, Buenos Aires.
233. Yule G., Tarone E. (1997), *Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and cons* [w:] *Communication strategies*, Kasper G., Kelleman E. (red.), New York.
234. Zaczynski W. (2002), *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa.
235. Zarębina M. (1971), *Najczęstsze wyrazy polszczyzny mówionej*, „Język Polski”, 9, s. 336-347.
236. Zarębina M. (1985), *Próba statystycznej analizy polszczyzny mówionej. Synteza danych liczbowych*, Kraków.
237. Zarzycka G. (2000), *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.
238. Zgólkowa H. (1983), *Słownictwo współczesnej polszczyzny mówionej. Lista frekwencyjna i rangowa*, Poznań.

239. Zgółkowa H. (1992), *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego* [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Miodunka W. (red.), Kraków.
240. Zgółkowa H. (2009), *Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Poznań.
241. Żurek A. (2018) *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*, Kraków.
242. Żurek A., Molik-Kubak G. (2013) *Strategie komunikacyjne dzieci uczących się języka angielskiego jako obcego. Od teorii do praktyki badawczej*, [w:] *Sapientia Ars Vivendi. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesor Annie Dąbrowskiej*, Burzyńska-Kamieniecka A., Libura A. (red.), Wrocław.
243. Żydek-Bednarczuk U. (2005), *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków.

Netografia

<https://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/Faucette.pdf> (data
dostępu: 19.01.2022)

<https://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/Wongsawang.pdf> (data
dostępu: 11.09.2022)