

Redakcja naukowa: Karolina Ziolo-Pużuk

# EDUKACJA LITERACKA I JĘZYKOWA

## W CZASIE PRZEMIAN:

NOWE TECHNOLOGIE, MIGRACJE, PANDEMIA

## ROZWAŻANIA I ROZWIĄZANIA



# EDUKACJA LITERACKA I JĘZYKOWA

W CZASIE PRZEMIAN:

NOWE TECHNOLOGIE, MIGRACJE, PANDEMIA

Redakcja naukowa: Karolina Ziolo-Pużuk

---

# **EDUKACJA LITERACKA I JĘZYKOWA**

## **W CZASIE PRZEMIAN:**

**NOWE TECHNOLOGIE, MIGRACJE, PANDEMIA**

## **ROZWAŻANIA I ROZWIĄZANIA**



Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu  
Kardynała Stefana Wyszyńskiego

**WARSZAWA 2023**

Recenzenci:

dr hab. Elżbieta Kaczmarska-Zglejszewska, UW  
dr Agnieszka Trzeźniewska, UMCS

Redakcja i korekta:

Justyna Grabska

Projekt okładki:

Krzysztof Kopania

Projekt typograficzny, skład i łamanie:

Renata Witkowska

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UKSW  
Warszawa 2023

Wydawnictwo Naukowe UKSW w Warszawie

ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa

tel. 22 561 89 23

e-mail: [wydawnictwo@uksw.edu.pl](mailto:wydawnictwo@uksw.edu.pl)

[www.wydawnictwo.uksw.edu.pl](http://www.wydawnictwo.uksw.edu.pl)

Druk i oprawa:

Volumina.pl Sp. z o.o.

ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin

ISBN

978-83-8281-343-2 (wersja elektroniczna)

# Spis rzeczy

## Część I Rozważania

**KAROLINA ZIOŁO-PUŻUK**

Czy ten stres jest potrzebny? O emocjach uczestników zajęć zdalnych związanych z włączaniem kamer 11

**MARCIN MIŁKO**

(Samo)kształcenie nauczycieli do pracy z uczniem z doświadczeniem migracji przy użyciu technologii informacyjno-komunikacyjnych 27

**VIRA NESZEW**

Zdalne nauczanie języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Wyzwania z perspektywy nauczającego i uczącego się 41

**DOROTA HRYCAK-KRZYŻANOWSKA**

Kształtowanie kreatywnego pisania podczas nauki języka polskiego jako odziedziczonego w nauce online 55

**ŁUKASZ KUCHARCZYK**

Cykl wiedźmiński Andrzeja Sapkowskiego – inspiracje dla nauczycieli prowadzących zajęcia online 69

## Część II Rozwiązania

**SOFIA BUTKO, SŁAWOMIR WAWRYSZUK**

Działania projektowe w zdalnej edukacji polonistycznej jako czynnik urozmaicający proces nauczania języka i kultury polskiej 81

**NATALIYA MINYENKOVA**

Wykorzystanie materiałów filmowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie A1 91

**JAKUB DURALAK**

Organizacja zajęć zdalnych z języka obcego na potrzeby studentów niewidomych 103

**MARTA NOWAK**

Wykorzystanie narzędzi internetowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego 113

### **Część III**

#### **Prace studentów i doktorantów**

**MARTA FLIS**

Nauczanie języka polskiego jako obcego online w grupie jednorodnej językowo na przykładzie zajęć prowadzonych w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum w ramach Programu Stypendialnego im. Konstantego Kalinowskiego 125

**HANNA KWAŚNY, MICHAŁ RYSZKA**

Narzędzia TIK i ich zalety w nauczaniu języka polskiego oraz budowaniu relacji uczeń–nauczyciel 135

Bibliografia 143

Biogramy autorów 151

Tom *Edukacja literacka i językowa w czasie przemian: nowe technologie, migracje, pandemia. Rozważania i rozwiązania* jest trzecią publikacją opracowaną przez pracowników i współpracowników Centrum Badań nad Dydaktyką Języka i Literatury na Wydziale Nauk Humanistycznych UKSW w Warszawie. Artykuły, które się w nim znalazły, są efektem wystąpień i dyskusji, jakie miały miejsce podczas konferencji online w kwietniu 2023 roku, współorganizowanej z Przykarpackim Uniwersytetem Narodowym im. Wasyla Stefanyka w Iwano Frankiwsku na Ukrainie. W tomie znajdują się artykuły autorstwa badaczy i nauczycieli praktyków z Polski, Ukrainy oraz Wielkiej Brytanii, a także prace studentów specjalności nauczanie języka polskiego jako obcego oraz specjalizacji nauczycielskich prowadzonych na WNH UKSW. Dzięki różnorodnym perspektywom tematy poruszane przez autorki i autorów, skupiające się wokół zmian i kryzysów w edukacji językowej, literackiej, formalnej i nieformalnej, pozwalają na nowe spojrzenie na wyzwania, przed którymi staje nauczyciel glottodydaktyk.





# Część I

## Rozważania



Karolina Ziolo-Pużuk

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID: 0000-0002-6906-6310

## **Czy ten stres jest potrzebny? O emocjach uczestników zajęć zdalnych związanych z włączaniem kamer**

### **Is all this stress necessary? Emotions expressed by students using computer cameras during synchronous online classes**

**Słowa kluczowe:** edukacja online, edukacja synchroniczna online, emocje, czynniki afektywne w edukacji.

**Keywords:** online education, online synchronous education, emotions, affect in education.

Niniejszy tekst podejmuje zagadnienie ogólniejsze niż teksty zaprezentowane w tym tomie, które dotyczą przede wszystkim edukacji językowej i literackiej online, gdyż ma na celu przedstawienie własnych badań ankietowych na temat emocji, jakie towarzyszą młodym dorosłym (studentom) podczas zajęć zdalnych, a związanych z włączaniem kamer. Autorkę interesowały również praktyki dotyczące włączania kamer oraz to, czy i jak wykładowcy zachęcali do bycia widocznym. Podjęcie tego tematu wydaje się istotne, ponieważ zachęca ono do rozważań na temat edukacji zdalnej, czyli – jak uważają Chanel Schwenck i Jessica Pryor (2021: 1) – pojęcia, które zawiera w sobie zarówno perspektywę ucznia, jak i nauczyciela, a nie jedynie rozważania o sposobach i technikach przekazywania informacji, jak ma to miejsce w przypadku

terminu „zdalne nauczanie”. Poniżej przedstawione wyniki pogłębiają poruszane przez innych badaczy zagadnienia dotyczące podobnych tematów. Pozwoliło to na pokazanie, iż zagadnienie negatywnych emocji towarzyszących włączaniu kamer wymaga rozwiązań systemowych, procedur, które zmniejszałyby ewentualny lęk i jego negatywny wpływ na studiowanie online i hybrydowo.

Intuicyjne przekonanie, iż włączenie kamer poprawia jakość edukacji zdalnej, wpływa na poziom koncentracji oraz budowanie relacji między studentami oraz studentami i prowadzącym, podzielane jest przez wielu nauczycieli i wykładowców. I choć brakuje badań potwierdzających te twierdzenia, to można przepuszczać, iż choćby w obszarze relacji oraz możliwości odczytywania niewerbalnych sygnałów wysyłanych przez studentów, a wskazujących na przykład na zrozumienie lub nie wyводу wykładowcy, a tym samym wpływu na sposób, w jaki prowadzone są zajęcia, twierdzenie to może być bliskie prawdy. Katarzyna Śliż, na przykład, przytacza wypowiedzi badanych przez nią nauczycieli, którzy podkreślają, iż kamery są „niezbędną namiastką kontaktu, dają możliwość aktywnego udziału w zajęciach, sprawiają, że łatwiej się skupić i zapamiętać treści podawane przez nauczyciela”, zaś niewłączanie kamer „sprzyja izolowaniu się uczniów” (Śliż 2021: 65). Ponadto studenci mogą dzięki kamerom zbliżyć doświadczenie online do znanej im nauki stacjonarnej, zbudować poczucie identyfikacji z grupą oraz porozumienie z pozostałymi uczestnikami zajęć (Castelli, Sarvary 2021: 3566). A jednak, jak zostanie to przedstawione poniżej, obowiązek włączenia kamer podczas zajęć nie jest oczywisty dla studentów, a czasem i nauczycieli, choć racjonalnie obie strony mogą podać argumenty za pożądaną widocznością uczestników zajęć online. Dlatego, aby lepiej zrozumieć stosunek studentów do kamer, należy przyjrzeć się uważniej emocjom im towarzyszącym, gdyż bezsprzecznie stres, lęk, obawa wpływają negatywnie na funkcje poznawcze uczestników zajęć. Innymi słowy, mogą zniweczyć wszystkie wysiłki wykładowców, spowodować, że nawet najlepiej dobrane narzędzia przekazywania wiedzy będą nieskuteczne.

Jak zauważa Weronika Grygierzec (2021), negatywne emocje wywołane przez lęk społeczny, obawy dotyczące wyglądu własnego lub otoczenia, niechęć do wypowiadania się na forum publicznym często towarzyszą uczącym się zdalnie. Lecz odpowiednia strategia zachęcająca do włączenia kamery (Grygierzec 2021: 162) lub możliwość przełamania lęku przed wypowiedziem się poprzez bezpieczne praktykowanie online (Grygierzec 2021: 166) mogą działać motywująco i zachęcać do bycia widocznym. Nieprzyjemne

odczucia nie dotyczą jedynie uczniów. Badania pokazują, że choć nauczyciele nie wstydzili się tego, jak wyglądają (Ptaszek i in. 2020: 99), to bali się, iż mogą zostać nagrani, a następnie nagranie to zostanie wykorzystane do wymuszeń. Zauważali też zacieranie się granicy między tym, co prywatne, a tym, co publiczne, zawodowe (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, Kohut 2020: 23).

Studenci potrafili dostrzec pozytywy włączania kamer. W badaniu na wydziałach pedagogiki i psychologii uczelni wrocławskich i olsztyńskich ponad połowa ankietowanych (59,7%) stwierdzała, że włączenie kamery może być potrzebne i konieczne, choć część ze studentów (31,1%) odnosiła się negatywnie do ich włączania (Frankowiak, Lisiecka-Bednarczyk 2022: 5). Według badanych kamery sprzyjają zaangażowaniu się w zajęcia, zwiększają skupienie, polepszają komunikację, w końcu są włączane, „aby było milej wykładowcom” (Frankowiak, Lisiecka-Bednarczyk 2022: 6). Studenci mogą też odczuwać potrzebę wzajemnego widzenia się, aby móc budować poczucie więzi, zaangażować się w treść zajęć (Schwenck, Pryor 2021: 5). Badania ankietowe przedstawione poniżej potwierdzają przytoczone wyniki, ale dzięki pytaniom otwartym pozwalają lepiej zrozumieć emocje studentów i ich oczekiwania oraz stosunek do włączania kamer podczas zajęć.

## Opis badania i wyniki

Badanie ankietowe przeprowadzono dwukrotnie pośród studentów Wydziału Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Studenci otrzymali z dziekanatu maila z informacją od osoby prowadzącej badania wraz z linkiem do ankiety. Pierwszą (oznaczona w tekście: I), złożoną z pytań zamkniętych, półotwartych oraz otwartych (skonstruowaną w aplikacji Google Forms), rozesłano 15 października 2022 roku, ankietę zamknięto po siedmiu dniach. Odpowiedzi udzieliło 56 studentów. Druga ankietą (oznaczona w tekście: II), skonstruowaną podobnie, została wysłana 18 grudnia 2022 i również zamknięta po siedmiu dniach. Odpowiedzi udzieliło 77 studentów. Obie ankiety były w pełni anonimowe. W osobnych kwestionariuszach można było zostawić adres mailowy, a tym samym wziąć udział w losowaniu nagrody książkowej jako podziękowaniu za udział w badaniu.

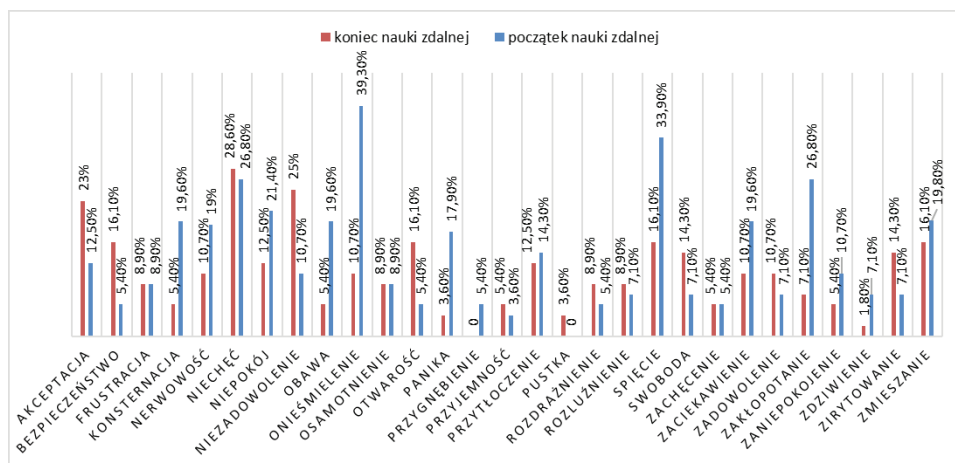
Pierwsza ankietą dotyczyła doświadczenia związanego z włączaniem kamery podczas zajęć zdalnych w okresie pandemii COVID-19, tj. w latach 2020-2021, oraz emocji towarzyszących aktualnie podczas zajęć zdalnych prowadzonych na WNH raz w tygodniu. Badanie drugie przeprowadzono,

jak wspomniano wyżej, po trzech miesiącach zajęć, aby móc zaobserwować ewentualne zmiany, jakie mogły pojawić się od początku roku akademickiego.

## Emocje

Pytania 1 i 4 (I) dotyczyły emocji, jakie towarzyszyły studentom na początku i na końcu nauki zdalnej w czasie pandemii COVID-19. Poniższy wykres przedstawia zestawienie odpowiedzi na pytania. Miały one charakter pół-otwarty, można było dokonać wyboru z 29 emocji lub wpisać własne (kategoria: inne). Studenci byli poproszeni o wybranie pięciu emocji.

**Wykres 1. Procentowy rozkład wskazań odczuwanych emocji przez uczestników badania na początku i na końcu nauki zdalnej**



Źródło: opracowanie własne.

W kategorii inne w przypadku rozpoczęcia nauki zdalnej dodawano: nieśmiałość, skrepowanie, obojętność; odnośnie do zakończenia nauki zdalnej padały odpowiedzi: wyczerpanie, znudzenie.

Przewaga emocji negatywnych towarzyszących włączeniu kamer na początku nauki zdalnej (onieśmienie, spięcie, zakłopotanie, zmieszanie, konsternacja, nerwowość, panika) potwierdza wnioski z badań przeprowadzonych przez innych naukowców, w których aż połowa studentów uznała pokazywanie siebie w kamerze za stresujące (Długosz, Foryś 2022: 22).

W badaniach Frankowiak i Lisieckiej-Bednarczyk aż 66,4% ankietowanych studentów wskazywało na stres i napięcie związane z włączeniem kamery, obawa dotyczyła przede wszystkim oceny wyglądu przez innych (42%), niekomfortowych warunków domowych (45,4%), naruszenia prywatności (27,4%) (Frankowiak, Lisiecka-Bednarczyk 2022: 6). Analogiczne wyniki można znaleźć w pracy *Satysfakcja studentów ze zdalnego nauczania w trakcie pandemii COVID-19: badanie empiryczne studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach* (Brzóska i in. 2021). Warto zwrócić uwagę na fakt, że w innych badaniach kobiety częściej zgłaszały dyskomfort wynikający z bycia widocznym online (Brzóska i in. 2021: 21 oraz Grygierzec 2021: 162-163), choć mężczyźni również zwracali uwagę na to zagadnienie (Grygierzec 2021: 162-163). Niestety, w przypadku badań prezentowanych w tym artykule, ze względu na ich pełną anonimowość, nie można wskazać takiej prawidłowości. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, iż na Wydziale Nauk Humanistycznych, gdzie prowadzono badanie, studentek jest znacznie więcej niż studentów na wszystkich kierunkach. Mogło to wpływać, w świetle wspomnianych wyżej zależności między płcią a charakterem obaw, na wyniki.

Wykres 2. Odpowiedzi na pytanie drugie z części I ankiety dotyczące subiektywnej oceny zmian w odczuwanych emocjach



Źródło: opracowanie własne.

Pytanie 3 (I): Jeśli się zmieniały, to jak?

Poniżej zacytowano najbardziej reprezentatywne odpowiedzi w ich oryginalnym brzmieniu:

*Nie ma takiej siły, która by sprawiła, że włączę kamerę na zajęciach. Pozytywnie :) chętnie włączałam kamerkę. Zrozumiałem, że niektórzy muszą wymagać kamerek, zważywszy na to, że studenci mogli podchodzić do zajęć zdalnych bardzo lekceważąco. Im mniej osób miało kamery, tym więcej było we mnie napięcia. Większy spokój, wyluzowanie, brak skrępowania. Po prostu jakoś zaakceptowałam swój los i włączałam się, jak wykładowca prosił na sprawdzaniu listy lub zaliczeniach. Negatywnie. Zirytowanie, mniej osób włączało kamery. Niekiedy, szczególnie podczas późniejszych zajęć w przeciągu dnia, nie miałam ochoty na włączanie kamerki, z uwagi na zmęczenie. Pozytywna akceptacja zajęć online z czasem i przyzwyczajanie oraz polubienie ich, a nawet stwierdzenie, że są lepsze od stacjonarnych. Czułem się pewniej. Wahania nastrojów – od bycia wesołym do stanów depresyjnych. Będąc na kamerce, łatwiej się skupiałam na zajęciach.*

Można podsumować, iż nie było jednego modelu zmiany, co wykazało również porównanie odpowiedzi na pytania 1 (I) i 4 (I). Studenci wskazywali zarówno na zmniejszenie, jak i zwiększenie stresu (spowodowanego na przykład zmęczeniem), zauważenie korzyści płynących z włączenia kamery, przyzwyczajanie, ale też swego rodzaju akceptację, rezygnację i poddanie się. Ciekawym aspektem było wyrażone we wpisach (trzech) poczucie wspólnoty z wykładowcą, który udostępnia swój wizerunek. Ważną wypowiedzią była również uwaga o tym, iż włączenie kamerek byłoby łatwiejsze, gdyby wszyscy to robili. Podobne głosy pojawiły się w badaniach studentów Uniwersytetu Śląskiego (Brzóška i in. 2021: 21).

W pytaniu otwartym dotyczącym emocji i myśli, jakie towarzyszą włączeniu kamery (pytanie 8, I), studenci odpowiadali (reprezentatywne cytaty): *Skupiam się na tym, jak wyglądam, i chcę jak najszybciej ją wyłączyć. Nie na zajęciach, czuję niechęć. Myślę o tym, że ktoś na mnie patrzy, czy ja i moje otoczenie wyglądają ok. Napięcie; nie mogę czuć się w pełni swobodnie – wszystko, co zrobię (kichnięcie, napięcie się wody, zmiana pozycji), jest mocno widoczne. Strach, brak prywatności. Odliczam czas, aż Teams, a następnie cały komputer mi się zawiesi i wywali mnie z wykładu lub wszystko zacznie się zacinać (przez internet, słaby sprzęt albo przeciążenie, jak wszyscy się włączą). Pilnuję mowy swojego ciała i jak jestem ustawiona, co utrudnia skupienie, bo mam kompleksy i w tych kamerkach często wygląda się okropnie (szczególnie, jak się zrobi w nich odbicie lustrzane). Mało tego, czasem potrzebuję chwili,*



*by rozpoznać samych prowadzących już na żywo, bo te kamery tak wszystkich deformują. Poza kompleksami związanymi z wyglądem jest jeszcze kwestia tego, że jak włączam się jako jedna z nielicznych, to dalej jest to poczucie bycia obserwowanym przez rzeszę anonimowych obcych bez kamerek. Życie w domu się spauzuje, bo mam cały dzień online. Czuję się zmuszona i nie podoba mi się to. Czuję się niekomfortowo. Towarzyszy mi niechęć, chociaż bardziej to akceptuję niż rok temu.*

W analogicznych pytaniach o emocje i myśli związane z włączaniem kamer zadanych po trzech miesiącach zajęć (5 i 6, II) nie zauważono zmian w odpowiedziach, studenci również wyrażali przede wszystkim obawy o swój wygląd, brak komfortu pracy w domu, wstyd, skrępowanie, zmęczenie, kłopoty ze sprzętem. O ile zagadnienie dotyczące naruszenia prywatności oraz warunków pracy w domu wydaje się oczywiste, o tyle zrozumienie w pełni obawy o to, jak jesteśmy odbierani w kamerze, przysparza pewnych trudności, ponieważ podczas zajęć stacjonarnych studenci są obecni, widoczni, a głosy dotyczące kompleksów nie są słyszalne. Konieczne jest więc zrozumienie, czym różni się, w opinii studentów, obecność online i offline, wizerunek online i offline, co będzie zaprezentowane w części zatytułowanej „Przekonania dotyczące włączania kamer”.

## Praktyki dotyczące włączania kamer

Ustalenie, jakie normy (formalne i nieformalne) dotyczące włączania kamer podczas zajęć istnieją w danym środowisku, jest pierwszym krokiem do podjęcia próby zaproponowania spójnych rozwiązań lub przedstawienia dobrych praktyk, które mogłyby spełniać oczekiwania studentów i wykładowców. Pytanie piąte (I) dotyczyło tego, czy w czasie zajęć zdalnych w roku akademickim 2022/2023 wykładowcy wymagają, aby kamera była włączona podczas zajęć. 30,4% studentów zaznaczyło odpowiedź „informacja nie została jednoznacznie przekazana przez wykładowcę”; 16,1% odpowiedziało „nie”, 14,3% „tak”, zaś inne: 39,2%. Po trzech miesiącach zajęć, w grudniu 2022 roku, sytuacja uległa pewnej zmianie (pytanie 1, II), choć nadal włączanie kamer rzadko było obowiązkowe: 54,4% wykładowców nie wymagało włączenia kamer, znacznie mniej studentów było niepoinformowanych o zasadach dotyczących kamer (14,3%), ich włączenia również wymagało mniej osób (11,9%). Zaś w kategorii inne (19,4%, mniej odpowiedzi niż trzy miesiące wcześniej) znalazły się podobne odpowiedzi, tj. to zależy od zajęć, na seminariach i ćwiczeniach

kamery są obowiązkowe, podczas części zajęć. Odpowiedzi wskazały więc, iż nie ma ogólnych zaleceń, ani też dobrych praktyk, które stosowane byłyby na Wydziale Nauk Humanistycznych, co więcej, regulacje dotyczące kamer kształtują się na drodze praktyki nauczania w czasie semestru. Taka sytuacja może potęgować negatywne emocje u studentów, gdyż brak jasnych reguł sprzyja zagubieniu i frustracji. Badani przez Frankowiak i Lisiecką-Bednarczyk studenci większości wynoszącej 56,7% wskazali, iż woleliby, aby włączanie kamer pozostało dobrowolne (Frankowiak, Lisiecka-Bednarczyk 2021: 7). Respektowanie tej preferencji byłoby zgodne z ideą działań prostudenckich, które opierają się na zrozumieniu, że studenci mogą nie czuć się komfortowo, włączając kamerę, nie tylko z powodu swojego wyglądu czy poczucia bycia obserwowanym, ale także dlatego, że mogą nie mieć możliwości pracy w odpowiednio przygotowanej przestrzeni lub wstydzą się swojego domu (Castelli, Sarvary 2021: 3566). Brak jednoznacznych wytycznych prowadzi również do problemów w relacji student–wykładowca: „Niektórzy nauczyciele, prowadząc rozmowy ze swoimi wychowankami na ten temat [włączania kamer – przyp. K.Z.P.], doszli do wniosku, że wymagając włączenia kamer, zbyt koncentrują się na próbie przełamania oporu wychowanków, a przez to toczą z nimi swoistą walkę i niepotrzebnie odchodzą od zasadniczych tematów” (Śliż 2021: 67). Połowa wykładowców, jak wskazali studenci w podpowiedzi na pytanie ósme (I), nie poinformowała, czy za wyłączenie kamery grożą konsekwencje, 39,3% poinformowało, że fakt włączenia lub wyłączenia kamery nie wiąże się z żadnymi konsekwencjami, zaś o negatywnych następstwach powiedziało 10,7% studentów. W kolejnym pytaniu (9, I) proszeni o wskazanie, jakie to mogą być konsekwencje, studenci wpisywali najczęściej (przykłady typowych wypowiedzi): *nieprzyjemna rozmowa z niezadowolonym wykładowcą; takie jak za brak uczestnictwa czy aktywności; chyba tylko nie da się podejść do egzaminu bez włączonej kamery, był tylko jeden przedmiot, na którym prowadząca traktowała brak włączonej kamery jako brak aktywności i nie inicjowała kontaktu ze studentem; u niektórych brak kamery równa się brak obecności lub brak możliwości pisanie testu; usunięcie z grupy zajęciowej; niektórzy wykładowcy łączą brak kamery z brakiem obecności na zajęciach, co jest zaskakujące, gdyż są sytuacje, kiedy ktoś ma problem ze sprzętem, i powinna być swego rodzaju wyrozumiałość.*

Unormować sytuację mogłoby jednoznaczne sformułowanie oczekiwań, na przykład już w sylabusie, wobec włączania lub niewłączania kamery, uprzedzenie, kiedy kamera musi być włączona i jakie konsekwencje grożą lub nie za zaniechanie wykonania prośby o pokazanie się. Na WNH prowadzący swoim

przykładem zachęcali do włączenia kamer, jest to też dowód na to, iż sami dostrzegali pozytywne strony widoczności. W pytaniu 7 (I) 50% studentów odpowiedziało, że wykładowcy mieli włączone kamery zawsze, 35,7% – tak, zwykle i 14,3% – czasami. W grudniu 2022 roku proporcje nie zmieniły się (pytanie 4, II) i nadal 92,3% wykładowców ma włączoną kamerę zwykle i zawsze, czasami 6,5%, a tylko jedna odpowiedź brzmiała „nie” (przy czym zaznaczono, iż jest to wykład). Zachęcając do włączenia kamer (pytanie 6, I), wykładowcy odwołują się zarówno do argumentów racjonalnych, wskazujących korzyści (*Mówiąc, że pomoże nam to się otworzyć, aby aktywnie brać udział w zajęciach. Osobiście, przekonywała mnie argumentacja pojawiająca się u paru wykładowców, że widok studenta/ki pomaga mu zachować pewność, że nie wyrzuca słów w próżnię*), zwracali uwagę na swoje emocje, używali argumentów, które można sprowadzić do „wspólnoty niewygody” (*Najczęściej je włączamy, gdy wykładowca powie o tym, że mu ciężko tak prowadzić zajęcia. Ewentualnie pojawiają się stwierdzenia, iż miło jest mówić do człowieka niż do ciemnego ekranu. Jeśli jest mała grupa, np. seminarium magisterskie, zachęcają tym, że jesteśmy „sami swoi” lub poprawia to samopoczucie wykładowcy, w ten sposób nie on jedyny ma włączoną kamerę. Aby było rażniej*), pozostawiają też wybór studentom, ale również nakazują i wskazują, że brak kamery oznacza wykluczenie z zajęć. Pozostawienie dowolności jedna z osób określiła jako szanowanie woli studentów, zaś skuteczniejsze od nakazów mogłoby być wytłumaczenie, wskazanie korzyści lub mówienie o uczuciach właśnie, co ilustrują cytaty: *Gdyby było to zachęcanie, mam wrażenie, że znacznie chętniej, bez większych oporów, byłoby to robione przez studentów. Nie było ustalone to na początku, a czasem wystarczyło po ludzku powiedzieć, że włączenie kamer ułatwi prowadzenie spotkania, czy nawet nam pomoże się poznać (zaczęliśmy studia online).*

Studenci pytani o to, czy więcej czy mniej osób po trzech miesiącach nauki włącza kamery oraz czy sami częściej lub rzadziej je włączają (pytania 2 i 3, II), nie udzielali jednoznacznych odpowiedzi. Obok stwierdzeń, że nikt nie włącza kamery, pojawiły się odpowiedzi, że zarówno mniej, jak i więcej osób je włącza, a także że ci, co do tej pory mieli kamery włączone, nie zmienili swojego zachowania. Ci, którzy uważali, że więcej osób ma włączone kamery, twierdzili, iż ponownie oswoili się z kamerami, lepiej poznali kolegów i koleżanki z grupy. Mniejsza liczba widocznych online postrzegana była jako objaw zmęczenia, braku zachęty ze strony wykładowcy oraz dlatego, że profesorowie przestali się upominać. Bycie widocznym ma też dobre strony, mobilizuje: *Staram się ją włączać. Wtedy czuję większe skupienie podczas ćwiczeń i mam taką jakby presję, że wykładowca widzi, co robię, czy słucham, czy też nie.*

Zagadnienie, jak i czy zachęcać studentów do włączania kamer, w istocie sprowadza się do pytania, czy uznać wyrażane przez większość z nich obawy, tym samym zwiększając ich komfort, ale tracąc znaczną część kontroli nad sposobem prowadzenia zajęć, godzić się na własne negatywne odczucia. Co więcej, utrata kontroli dotyczy również braku możliwości sprawdzenia, czy student faktycznie jest obecny i czy bierze aktywny udział w zajęciach. Lecz obowiązek włączenia kamery również nie jest rozwiązaniem, wszakże nie każdy student może zapewnić sobie dobre warunki do pracy w domu i nie może być z tego powodu karany poprzez wymuszenia pokazania otoczenia za kamerą. Wyjściem nie jest więc również przyznanie dodatkowych punktów lub na przykład dodatkowej nieobecności za regularne włączanie kamery, gdyż to tylko pogłębi nierówności. Jednocześnie całkowity brak kontroli nad tym, czy i jak student bierze udział w zajęciach, powoduje, iż wykładowca nie tylko nie może wywiązywać się ze swoich obowiązków, ale bezsprzecznie wpływa to także na spadek jakości uczenia. I w końcu pełna zgoda na całkowite wyłączenie kamer może prowadzić do większej izolacji uczniów, poczucia odosobnienia, braku kontaktu z wykładowcą i innymi uczestnikami zajęć. Autorzy tekstu poświęconego nauczaniu zdalnemu w Australii w czasie pandemii COVID-19, przedstawiając rozważania dotyczące użycia kamer, doszli do następujących wniosków: „Nasze doświadczenie z prowadzeniem zajęć online jasno nam pokazało, jak łatwo nieświadomie można przejść do nauczania skoncentrowanego na wykładowcy, szczególnie kiedy studenci niechętnie włączają kamery i/lub nie reagują, ani ustnie, ani na czacie Zoom. Bez problemu nauczyciel zaczyna wypełniać pustkę ekranu i momenty ciszy własnymi odpowiedziami, ale robiąc to, ogranicza współczesne strategie nauczania, uznane za filary edukacji, takie jak interakcje z rówieśnikami, wspólne uczenie się i uczenie się przez dociekanie. Wszystkie te elementy wspierają różnorodność i dynamikę procesu uczenia się” (Smith, Kaya 2021: 195-196). Refleksja ta pokazuje, iż brak jasnych wytycznych dotyczących kamer może na wielu poziomach wpływać negatywnie na naukę i nauczanie, tak więc żadne ze skrajnych stanowisk, tj. nakaz lub całkowita dowolność powodująca, że będą osoby, które nigdy nie włączą kamery, nie powinno stać się utrwaloną praktyką.

## **Przekonania dotyczące włączania kamer**

W zaproponowaniu skutecznej strategii dotyczącej kamer niezbędne jest sprawdzenie, jakie przekonania na ten temat mają studenci. W pytaniu 12 (I)

poproszono studentów o napisanie, czy według nich włączenie kamer jest ważne i dlaczego. Obok niewielu głosów, że nie jest ważne, studenci jednak podkreślali, iż buduje to iluzję zajęć w sali (buduje normalność), pozwala zobaczyć reakcje wykładowcy i studentów, wspiera budowanie zrozumienia oraz więzi, pomaga w utrzymaniu koncentracji i aktywności. Włączenie kamery powoduje stres, ale niekoniecznie wpływa na jakość pracy podczas zajęć. Dodatkowo studenci podkreślali, iż podczas wykładów, kiedy robi się notatki, a interakcja z wykładowcą jest sporadyczna, kamery nie wpływają na jakość zajęć, jednak w mniejszych grupach, w czasie ćwiczeń czy konwersatoriów, pomagają w nawiązaniu kontaktu, dyskusji, aktywnym uczestnictwie. Pojawiały się też argumenty zarówno za korzystaniem z kamer, jak i przeciw, zwracano również uwagę na emocje wykładowców: *Brak kamer zaburza relację prowadzący–student. Wtedy wiem, że nie mówię do ściany i że ktoś mnie słucha. Choć z drugiej strony, gdy ja mam włączoną [kamerę – przyp. K.Z.P.], a inni nie, to nie ma to sensu. Myślę, że pomaga to poczuć się w bardziej ludzki sposób wykładowcy, a także utrzymywać większą uczuciowość na zaliczeniach. Ale poza tym znacznej większości jest wygodniej bez kamer, co udowadnia fakt, jak mało osób się dobrowolnie włącza. Nie, myślę, że na zajęciach, podobnie zdalnych, jak i tych na uczelni, nie liczy się nasz wygląd, a to, co mamy do powiedzenia, także uważam, że kamera jest zbyteczna. Można pracować bardzo aktywnie z wyłączoną kamerą, co z resztą doskonale potwierdzają jedne zajęcia, na które uczęszczam w tym roku. Tak – dla wykładowcy – widzi swoich rozmówców, ich reakcje, zaangażowanie, nie mówi do pustego ekranu; dla studentów niekoniecznie (jest to stresujące, a fakt włączenia kamery niekoniecznie wpływa na większą aktywność).* W kilku wypowiedziach odniesiono się do przymusu włączania kamer, na przykład *Dałabym tu pełną dowolność słuchaczom, gdyż jeśli miałoby to być stresogenne, to bezproduktywne, jeśli chodzi o percepcję zajęć. Każdy na zajęciach powinien czuć się komfortowo, to podstawa. Nie powinien być do niczego przymuszany.*

Pytanie 13 (I) miało pomóc w zrozumieniu, jak studenci opisują różnicę między byciem widocznym online i podczas zajęć stacjonarnych, czyli innymi słowy, było to poszukiwanie kontrargumentów do zdania: pokażcie się, przecież w sali też was widać. Studenci wyraźnie wskazują na różne przyczyny niewłączania kamer i główna z nich to miejsce, z którego biorą udział w zajęciach: nie chcą udostępniać swojej przestrzeni prywatnej, nie tylko z powodu niekomfortowych warunków (*Jeżeli ktoś jest online, to jest w domu, są członkowie rodziny itp., według mnie to naruszanie prywatności i komfortu. Mieszkanie to moja strefa prywatna*), ale także poczucia bycia



obserwowanym, co spowodowane jest tym, że w sali wszyscy patrzą się w jednym kierunku – na wykładowcę, a podczas zajęć online – na siebie, dodatkowo wszyscy są widoczni, a w przypadku online zależy to oczywiście od tego, czy ktoś włączy kamerę, czy nie (*Różni się to tym, że każdy dokładnie widzi, co robisz, zwłaszcza jak jest mało osób. Wiem, od znajomych, że każdy się obserwuje wtedy. Na sali tak nie jest. W sali wszyscy są widoczni, a na kamerkach tylko Ci, którzy je włączają. Przy włączonej kamerze czuję się obserwowana. Gdy mam włączoną kamerę podczas zajęć, mam wrażenie, że każdy skupia uwagę na mnie. Gdy jestem na zajęciach fizycznie, wiem, że każdy obserwuje to, co dzieje się wokół wykładowcy. Fizycznie jest relacja studenci–profesor, zdalnie jest relacja ja–wszyscy. Na sali wszyscy jesteśmy w tej samej sytuacji, na zajęciach online nie wszyscy włączają kamery, w związku z czym bywa czasem mało komfortowo*). Podczas zajęć w sali, według ankietowanych, łatwiej nawiązuje się kontakt (w tym niewerbalny) z kolegami i koleżankami, nie ma też problemów z włączeniem się do dyskusji, zaangażowanie jest większe i w końcu *Obecność w sali pozwala na przeżywanie emocji całą grupą oraz Podczas zajęć w sali nie myślisz o problemach technicznych*. Niewiele osób (cztery) podkreślało, że nauka zdalna jest bardziej komfortowa, swobodniejsza, ponieważ warunki w domu są optymalne, obecność w sali wymaga większego poświęcenia, tj. czasu i energii, a obecność podczas zajęć online jest wygodniejsza i bardziej „elastyczna”.

## Podsumowanie

Przedstawione powyżej badania potwierdzają wcześniejsze ustalenia innych autorów dotyczące stresu, lęku i dyskomfortu, które towarzyszą studentom podczas włączania kamery na zajęciach online. Studenci podkreślali, że jednym ze źródeł dyskomfortu jest fakt, iż nie wszyscy mają włączone kamery, oraz to, że wykładowcy nie dają jednoznacznych wytycznych, czy kamera ma być włączona czy nie oraz w jakich sytuacjach. Badania wskazały więc, i jest to nowe zagadnienie, na potrzebę stworzenia jasnej i jednoznacznej polityki dotyczącej kamer, jaką może wprowadzić wykładowca. Oczekiwania mogą być wyrażone zarówno w sylabusie, jak i podczas zajęć. Można również wraz ze studentami ustalić zasady, które będą odpowiadać obu stronom. Zwiększy to poczucie bezpieczeństwa studentów oraz lepiej wpłynie na relację wykładowca–student. Należy zgodzić się z Frankiem Castellim i Markiem Sarvarem, że podejście polegające na zachęcaniu studentów, a nie zmuszaniu, jest

wyrazem szacunku do ich sytuacji domowej oraz emocjonalnej. Jednocześnie, jak wspomniano wyżej, niewłączanie kamery obniża jakość uczenia się i nauczania.

Dowolność jest więc najlepszym rozwiązaniem, lecz musi ona być połączona z zachęcaniem do włączenia kamer oraz stosowaniem aktywizujących technik pracy, w tym pracy w grupie, w parach i dyskusji na forum. Działania wspólne nie zawsze muszą wiązać się z potrzebą włączenia kamery, gdyż mogą być to na przykład prace na wspólnym, dzielonym, dokumencie, czaty, wspólne adnotacje, szybkie ankiety lub fora dyskusyjne (Castelli, Sarvary 2021: 3570). Ustalenie, na przykład, że kamera musi być włączona na końcu i na początku zajęć i kiedy student zabiera głos, jest jednym z możliwych pomysłów. Konieczne jest uznanie obaw studentów dotyczących pokazywania siebie i otoczenia, a także podkreślenie faktu, iż nagrywanie podczas zajęć bez zgody uczestników jest nielegalne oraz karalne. Otwarte mówienie o uczuciach własnych studentów (i wykładowcy) również może podnieść poziom komfortu. Można również zrobić badanie ankietowe, które pozwoli lepiej zrozumieć postawy i emocje studentów. Autorka niniejszego tekstu, na przykład, po zapoznaniu się z wynikami ankiet zmieniła zasady dotyczące kamer panujące na zajęciach – z obowiązku na dowolność, ale z uprzedzeniem, że w czasie zajęć, na początku oraz w trakcie dyskusji, kamery powinny być włączone. Podanie argumentów dotyczących lepszej koncentracji, możliwości nawiązywania relacji oraz budowania wspólnoty również może zachęcić do włączenia kamery. Pomocne byłoby także przeprowadzenie szkoleń z zakresu prawidłowej organizacji miejsca nauki zdalnej oraz technik ustawiania światła i komputera, które poprawiają wygląd. Castelli i Sarvary proponują, by awatary podczas wyłączonych kamer były prawdziwymi zdjęciami studentów (2021: 3571), co pomogłoby we wzajemnym rozpoznawaniu się i nie upodabniałoby zajęć do seansu spirytystycznego.

Mimo korzyści płynących z włączenia kamer podczas zajęć emocje, jakie temu towarzyszą, upośledzają funkcje poznawcze. Dlatego, aby minimalizować ich negatywny wpływ, konieczne jest ustalenie, najlepiej wraz ze studentami, polityki dotyczącej kamer na zajęciach online. Ustalenie zasad pomoże zarówno studentom, jak i wykładowcy pracować efektywniej i w warunkach zwiększonego komfortu.

## Aneks

### Ankieta I

#### Pytanie 1

Kiedy dziś myślisz o doświadczeniu edukacji zdalnej w latach 2020-2021, jakie emocje przychodzą Ci na myśl, kiedy przypominasz sobie, jak po raz pierwszy włączyłaś/włączyłeś kamerę podczas zajęć? Zaznacz nie mniej niż 5. akceptacja; bezpieczeństwo; frustracja; konsternacja; nerwowość; niechęć; niepokój; niezadowolenie; obawa; onieśmienie; osamotnienie; otwartość; panika; przygnębienie; przyjemność; przytłoczenie; pustka; rozdrażnienie; rozluźnienie; spicie; swoboda; wzburzenie; zachęcenie; zaciekawienie; zadowolenie; zaniepokojenie; zdziwienie; zrytowanie; zmieszanie

#### Pytanie 2

Czy te emocje zmieniły się w czasie?

Tak/Nie/Nie wiem

#### Pytanie 3

Jeśli się zmieniły, to jak?

#### Pytanie 4

Jakie emocje towarzyszyły Ci podczas włączania kamery pod koniec nauki zdalnej? Przypomnij sobie i zaznacz nie mniej niż 5.

akceptacja; bezpieczeństwo; frustracja; konsternacja; nerwowość; niechęć; niepokój; niezadowolenie; obawa; onieśmienie; osamotnienie; otwartość; panika; przygnębienie; przyjemność; przytłoczenie; pustka; rozdrażnienie; rozluźnienie; spicie; swoboda; wzburzenie; zachęcenie; zaciekawienie; zadowolenie; zaniepokojenie; zdziwienie; zrytowanie; zmieszanie

#### Pytanie 5

Czy w czasie zajęć zdalnych w roku akademickim 2022/2023 wykładowcy wymagają, aby kamera była włączona podczas zajęć?

Tak/Nie/Informacja nie została jednoznacznie przekazana przez wykładowcę/  
Inne

#### Pytanie 6

Czy wykładowcy zachęcają do włączenia kamery? W jaki sposób?



## Pytanie 7

Czy wykładowcy mają włączoną kamerę?

Tak, zawsze/Tak, zwykle/Czasami/Nigdy/Inne

## Pytanie 8

Czy za niewłączanie kamery przewidywane są negatywne konsekwencje?

Tak/Nie/Nie mam informacji

## Pytanie 9

Jeśli tak, to jakie?

## Pytanie 10

Jakie emocje towarzyszą Ci, kiedy musisz włączyć kamerę na początku zajęć?

## Pytanie 11

Co czujesz, kiedy masz włączoną kamerę podczas zajęć? O czym myślisz?

## Pytanie 12

Czy według Ciebie włączenie kamery podczas zajęć jest ważne? Dlaczego?

## Pytanie 13

Jednym zdaniem napisz, czym według Ciebie różni się bycie obecnym online przy włączonej kamerze i obecność fizyczna podczas zajęć w sali.

**Ankieta II**

## Pytanie 1

Czy po trzech miesiącach w czasie zajęć zdalnych w roku akademickim 2022/2023 wykładowcy wymagają, aby kamera była włączona podczas zajęć?

Tak/Nie/Informacja nie została jednoznacznie przekazana przez wykładowcę/  
Inne

## Pytanie 2

Czy twoim zdaniem teraz, w grudniu, więcej czy mniej osób włącza kamery? Dlaczego? Napisz jednym zdaniem.

## Pytanie 3

Czy teraz częściej, czy rzadziej włączasz kamerę podczas zajęć? Dlaczego?

## Pytanie 4

Czy wykładowcy mają włączoną kamerę?

Tak, zawsze/Tak, zwykle/Czasami/Nigdy/Inne

## Pytanie 5

Jakie emocje towarzyszą Ci, kiedy musisz włączyć kamerę na początku zajęć?

## Pytanie 6

Co czujesz, kiedy masz włączoną kamerę podczas zajęć? O czym myślisz?

## Pytanie 7

Czy według Ciebie włączenie kamery podczas zajęć jest ważne? Dlaczego?

**Streszczenie.** Artykuł przedstawia wyniki przeprowadzonych przez autorkę badań ankietowych, których celem było zrozumienie emocji, jakie towarzyszą studentom podczas nauki online i dotyczących włączania kamer. Dodatkowo pytano również studentów o przekonania na temat kamer, różnic w byciu widocznym online i w sali oraz praktyk związanych z włączaniem kamer. Wyniki badań zarówno potwierdziły, jak i pogłębiły wcześniejsze ustalenia innych badaczy odnośnie do źródeł lęku i dyskomfortu związanego z pokazywaniem swojego wizerunku. Jednocześnie umożliwiły sformułowanie sugestii dotyczących zachęcania studentów do włączania kamer, które pozwalają na zwiększenie komfortu uczestników zajęć oraz wykładowcy.

**Abstract.** This article presents a survey conducted by the author in order to understand the emotions that accompany students during online learning in relation to having their cameras on. In addition, the students were also asked their opinions about the usefulness of cameras, the differences in being visible online and in the classroom and practices related to having cameras on. The results of the study both confirmed and expanded on previous findings of other researchers on the sources of anxiety and discomfort associated with showing oneself. At the same time, suggestions were formulated for encouraging students to turn on cameras, which can increase the comfort of all students in the class and the lecturer.

Marcin Miłko

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID: 0000-0002-9916-6558

# **(Samo)kształcenie nauczycieli do pracy z uczniem z doświadczeniem migracji przy użyciu technologii informacyjno-komunikacyjnych**

## **Self-education of teachers working with students with migration experience using ICT**

**Słowa kluczowe:** uczeń z doświadczeniem migracji, język polski jako obcy, kształcenie, samokształcenie, szkolenie, narzędzia online, nauczyciel, język edukacji szkolnej.

**Keywords:** students with migration experience, polish for foreigners, education, self-education, online tools, teacher, coaching, school education language.

W polskim systemie edukacji od kilkunastu lat można zauważyć wzrost liczby uczniów z doświadczeniem migracji (w skrócie UDM), którzy są dziećmi obcokrajowców lub obywateli powracających z zagranicy. Poza osobami pochodzącymi z polskich rodzin w szkole uczą się także dzieci narodowości: wietnamskiej, białoruskiej i ukraińskiej, jednakże najliczniejszą grupę stanowią te ostatnie<sup>1</sup>. Warto jeszcze wspomnieć o rodzinach pochodzących

---

<sup>1</sup> Dane i informacje pochodzą z raportu Najwyższej Izby Kontroli: <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/ksztalcenie-dzieci-cudzoziemcow-i-powracajacych-do-kraju.html> (dostęp: 15.12.2022).

z Turcji czy Indii, a także Chin, Czeczenii, Gruzji (Jędryka 2022). Uczenie dzieci innych narodowości jest jednakże dużym wyzwaniem z powodu braku szerszych rozwiązań systemowych i odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy (Jędryka 2022; Szulgan 2019).

Agresja Rosji na Ukrainę w lutym 2022 roku wywołała ogromną falę migracji, co także przyczyniło się do wzrostu obecności uczniów zza wschodniej granicy w polskiej szkole – szczególnie w przedszkolach i szkołach podstawowych. Do klas w całej Polsce dołączyły dzieci nieznające języka polskiego lub znające go bardzo słabo, często wymagające także wsparcia psychologicznego z powodu nagłej zmiany zamieszkania i trwającej wojny (por. Izdebska-Długosz 2022: 11-12). Nauczyciele oraz uczniowie musieli odnaleźć się w nowej sytuacji, która wymagała od każdej ze stron zdobycia nowych kompetencji językowych i kulturowych (por. Strawa 2014: 30-39). Największym wyzwaniem była, i nadal jest, praca z UDM w zakresie kształcenia językowego, gdyż zostali oni nagle „wrzuceni” do polskiej szkoły i musieli zacząć funkcjonowanie w obcym dla siebie społeczeństwie i miejscu, a także realizowanie polskiej *Podstawy programowej*<sup>2</sup>. Nauczyciele wszystkich przedmiotów zaczęli szukać pomocy dydaktycznych, kursów, szkoleń, które pozwoliłyby na zaplanowanie i przeprowadzenie procesu dydaktycznego w zakresie wiedzy językowej i przedmiotowej.

W artykule zostaną poruszone kwestie związane ze stanem wiedzy nauczycieli w zakresie uczenia języka polskiego jako obcego oraz sposoby zdobywania tejże w trudnych warunkach wywołanych przez agresję Rosji na Ukrainę. Ponadto tekst będzie zawierał analizę potrzeb nauczycieli biorących udział w kursie akademickim z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego (JPJO) dzieci oraz młodzieży, a także oparte na własnych doświadczeniach i obserwacjach rekomendacje związane z przygotowaniem nauczycieli do uczenia UDM.

## **Źródła wiedzy o nauczaniu JPJO dzieci i młodzieży**

Zajęcia z języka polskiego jako obcego zazwyczaj są prowadzone po lekcjach przez polonistów lub neofilologów, którzy mają odpowiednie przygotowanie glottodydaktyczne zyskane podczas studiów I, II stopnia lub podyplomowych. W klasach I-III szkoły podstawowej takie lekcje mógł prowadzić nauczyciel

---

<sup>2</sup> <https://podstawaprogramowa.pl/> (dostęp: 16.12.2022)

edukacji wczesnoszkolnej. W programach akademickich filologii obcych (dawniej również w językowych kolegiach nauczycielskich) można znaleźć zajęcia dotyczące metodyki nauczania języka dzieci i młodzieży, jednak zupełnie inaczej jest w zakresie dydaktyki JPJO.

Niestety programy w zakresie kształcenia dydaktyki JPJO, które proponowały ośrodki akademickie, dawały im [nauczycielom JPJO – przyp. M.M.] podstawy do pracy z dorosłymi, a nie z dziećmi i młodzieżą. Nie należy się temu dziwić, ponieważ do pracy z najmłodszymi użytkownikami polszczyzny byli zazwyczaj przygotowywani nauczyciele środowisk polonijnych, w których język polski ma status języka odziedziczonego i wymaga odmiennego podejścia metodycznego między innymi ze względu na potrzeby językowe uczących się. Ci nauczyciele, którzy podjęli się pracy z UDM, zbudowali swoją metodykę kształcenia językowego przede wszystkim na bazie własnych, często kilkuletnich doświadczeń glottodydaktycznych. Borykali się nie tylko z małą ofertą wydawniczą materiałów edukacyjnych dla tej grupy wiekowej uczniów, ale także z brakiem programów opracowanych specjalnie dla UDM. (Jędryka 2022: 29)

W swojej kilkuletniej praktyce lektora i nauczyciela JPJO doświadczyłem braku zaplecza metodycznego i znajomości narzędzi potrzebnych do uczenia UDM. W trakcie studiów polonistycznych na specjalizacji glottodydaktycznej tylko na jednych zajęciach przy okazji omówienia metod konwencjonalnych i niekonwencjonalnych wspomniano o uczeniu dzieci i młodzieży, gdyż dział glottodydaktyki dopiero się rozwijał. Znacznie więcej było podręczników do uczenia języka polskiego jako odziedziczonego czy jako języka pochodzenia (por. Gębał, Miodunka 2020: 150-153) i dla uczniów polonijnych, niż przeznaczonych do zdobywania wiedzy i umiejętności językowych na poziomach A1/A2. Dostępne na rynku podręczniki w roku szkolnym 2015/2016 (np. *Polski krok po kroku. Junior: podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży w wieku 10-15 lat*, red. I. Stempek i in. 2015; *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci na Ukrainie. T. 1*, red. K. Kołak-Danyi i in. 2015) były zbyt trudne dla dzieci z Turcji, Gruzji, Indii czy Dubaju oraz nie były dopasowane do poziomu psychorozwojowego uczniów z klas 3-5 szkoły podstawowej.

W trakcie pracy w szkole międzynarodowej wszystkiego musiałem nauczyć się samodzielnie. Planowałem i tworzyłem materiały intuicyjnie, przy czym popełniłem mnóstwo błędów, takich jak: zbytne nastawienie na

gramatykę i poprawność, a nie na płynność wypowiedzi i znajomość leksyki; niewykorzystywanie potencjału gier i zabaw edukacyjnych; uczenie zbyt dużych partii materiału w krótkim czasie. W przygotowywaniu zajęć bardzo pomocne były podręczniki i różnorodne materiały do uczenia innych języków, szczególnie języka angielskiego czy hiszpańskiego, które były dostosowywane do języka polskiego. Dlatego też tak ważne w szkoleniu przyszłych i obecnych nauczycieli jest pokazywanie różnorodnych źródeł wiedzy oraz zachęcanie do samokształcenia<sup>3</sup>, tak istotnego w zawodzie lektora czy pedagoga (por. Obodyńska 2021: 237-254).

Od 2020 roku można zauważyć wzrost ilości materiałów metodycznych i dydaktycznych do uczenia dzieci i młodzieży JPJO. Pojawiły się kolejne podręczniki oraz materiały mające na celu wsparcie nauczycieli w pracy z uczniem, który zaczyna naukę języka polskiego od podstaw. Poniżej znajduje się lista książek zebrana przez Beatę Jędrykę (Jędryka 2022: 34), jednakże nie jest ona pełna, gdyż w internecie i na rynku można znaleźć jeszcze dużo innych materiałów, ale należy zwracać uwagę na ich jakość merytoryczną:

– *Językowa podróż po Polsce. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży rozpoczynających naukę w polskiej szkole (wiek 11-15 lat)* (Szostak-Król 2019);

– *Po polsku? Tak! Elementarz dla cudzoziemców do nauki języka polskiego jako obcego* (Lica i Lica 2020);

– *Abecadło po polsku. Zestaw do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży w wieku od 7 do 13 lat* (Pomykałło 2020);

– *Start Hop. Język polski dla dzieci A1* (Smirnow 2020);

– *Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci w wieku od 8 do 12 lat* (Achtelik, Niesporek-Szamburska 2021);

– *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich, klasa V. Poziom A1, część I* (Ciesielska-Musameh i in. 2021).

Poza podręcznikami, po które najczęściej sięgają nauczyciele, są wydawane również kolejne publikacje naukowe i popularnonaukowe dostępne w szerokim obiegu, na przykład: *Dydaktyka i metodyka nauczania języka*

---

<sup>3</sup> Według Józefa Półturzyckiego samokształcenie to „proces uczenia się, prowadzony świadomie, z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się. Najbardziej widocznym celem samokształcenia jest zdobywanie wiedzy w zakresie wyraźnie określonym” (Półturzycki 2002: 209-211).

*polskiego jako obcego i drugiego* autorstwa Przemysław Gębała i Władysława Miodunki (2020); numery tematyczne czasopisma „Języki Obce w Szkole” (2019, nr 4: *Język polski jako drugi / jako język edukacji*); *Język polski w szkole podstawowej. Język polski jako obcy* pod red. Katarzyny Ostrowskiej (2021/2022, nr 1).

Powstają także sieci współpracy (Izdebska-Długosz 2022: 8-12), grupy zamknięte na portalach społecznościowych oraz szkolenia i webinary online wprowadzające lub pogłębiające wiedzę z zakresu pracy z UDM. Centrum Edukacji Obywatelskiej od lutego 2022 roku prowadzi program wspierający nauczycieli i dyrektorów z wykorzystaniem narzędzi do nauki zdalnej, dzięki czemu jest w stanie dotrzeć do dużego grona odbiorców<sup>4</sup>. Wiele fundacji i stowarzyszeń, na przykład Fundacja im. Mikołaja Reja<sup>5</sup> lub Wolność i Demokracja<sup>6</sup>, udostępniło całkowicie za darmo materiały i narzędzia dydaktyczne, żeby chociaż minimalnie wesprzeć pracę pedagogów w szkołach. Na rynku prywatnych szkół wyższych można także dostrzec zwiększenie oferty edukacyjnej studiów podyplomowych (szczególnie w formie online) z zakresu pracy z UDM i metodyki JPJO. Na pewno każdy sposób zdobycia wiedzy i umiejętności potwierdzony dyplomem szkoły wyższej jest pomocny we wspieraniu uczniów, jednak trudno ocenić jakość oraz merytoryczność tychże studiów, kiedy informacje o programie, przedmiotach oraz kadrze są dość skrzętnie poukrywane.

Wielość źródeł wiedzy oraz inicjatyw podjętych przez ostatni rok z pewnością spowodowała znaczące zwiększenie świadomości nauczycieli w zakresie pracy z uczniem, który nie posługuje się językiem polskim. W tym miejscu należy także docenić fakt, iż większość pedagogów samodzielnie zaczęła szukać informacji o tym, jak zaopiekować się uczniami z Ukrainy oraz na własną rękę organizować kursy językowe, gdyż polski ustawodawca podjął kroki prawne ponad miesiąc po fali migracji z Ukrainy. W ramach podsumowania tej części pracy przytoczę wciąż aktualne słowa Dominiki Izdebskiej-Długosz, które pokazują realia polskiej szkoły wobec wyzwania, jakim jest praca z UDM:

Możemy choć częściowo zaspokajać potrzeby związane z materiałami dydaktycznymi, wiedzą o metodach i technikach skutecznego nauczania dzieci

---

<sup>4</sup> <https://globalna.ceo.org.pl/programy-edukacyjne/razem-w-szkole/> (dostęp: 16.12.2022)

<sup>5</sup> <http://fundacjareja.eu/polski-nie-taki-obcy/> (dostęp: 16.12.2022)

<sup>6</sup> <https://wid.org.pl/podrecznik/> (dostęp: 16.12.2022)



z językami wschodniosłowiańskimi, jednak bez rozwiązań systemowych nie poradzimy sobie z kwestią niedostosowania treści szkolnych do poziomu zaawansowania językowego dzieci. [...]

Pomocy wymaga także skomplikowana sytuacja emocjonalna dzieci z doświadczeniem migracji. [...] W przypadku tych i innych problemów wymienionych nie wystarczają inicjatywy podejmowane przez różne podmioty. Potrzeba tutaj szybkich rozwiązań systemowych. (Izdebska-Długosz 2022: 12)

Poza wiedzą przedmiotową i metodyczną należy się także wykazać empatią oraz cierpliwością w pracy, a tego nie nauczy nas żadna forma (samo)-kształcenia.

### **Potrzeby nauczycieli w zakresie pracy z UDM (na przykładzie kursu akademickiego)**

Wydawać by się mogło, że każdy, kto przychodzi na dodatkowe szkolenie, kurs, warsztat, doskonale wie, po co to robi i co chciałby uzyskać. Zazwyczaj jest to również działanie zaplanowane i przemyślane. Dla nauczycieli, którzy stanęli przed wyzwaniem uczenia UDM, głównym celem było wsparcie uczniów oraz usprawnienie procesu dydaktycznego w kryzysowej wręcz sytuacji. Do wielu szkół nagle dołączyło wielu uczniów z Ukrainy, a z tygodnia na tydzień przybywali następni. Wywołało to chaos i dezorganizację, ponieważ gdy jedna z grup zaczynała naukę języka polskiego, to nagle dołączali następni uczniowie i cały proces edukacyjny należało indywidualizować lub zaczynać od nowa. Z pewnością w przyszłości warto by było przeprowadzić badania, w jaki sposób szkoły radziły sobie z trudną sytuacją ciągłego przybywania nowych uczniów i jakie efekty przynosiły podejmowane działania w zakresie wsparcia dzieci i młodzieży z Ukrainy.

Nauczyciele poloniści, innych języków, edukacji wczesnoszkolnej oraz pozostałych przedmiotów byli zainteresowani wszelkimi formami dokształcania pozwalającymi na zdobycie nowych kompetencji, ponieważ to na ich barkach spoczywał ciężar pracy edukacyjnej i wychowawczej. Część z nich samodzielnie podjęła decyzję o uczeniu języka polskiego jako obcego, a część została oddelegowana do tego zadania przez dyrektorów. Jak wynika z moich obserwacji oraz nieformalnych rozmów z nauczycielami języka polskiego, częstym zjawiskiem było przekonanie o tym, że każdy polonista jest zdolny do uczenia rodzimego języka. Stąd też wynikała ogromna potrzeba poszerzenia



wiedzy z zakresu glottodydaktyki i dlatego ogromnym zainteresowaniem cieszyły się wszelkie inicjatywy szkoleniowe.

Jedną z takich inicjatyw było zorganizowanie przez Wydział Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i Związek Nauczycielstwa Polskiego bezpłatnego akademickiego kursu online *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, który odbywał się od kwietnia do czerwca 2022 roku<sup>7</sup> z wykorzystaniem narzędzi MS Teams (por. Śmiałek 2021). Celem kursu „było pogłębienie wiedzy i nabycie umiejętności przez uczestników w nauczaniu języka polskiego jako obcego w szkole”. Uczestnicy wzięli udział w 7 blokach zajęciowych: metodyka nauczania języka polskiego jako obcego (16 h); nauczanie języka polskiego jako obcego uczniów słowiańskojęzycznych (10 h); nauczanie gramatyki języka polskiego (gramatyka funkcjonalna) (10 h); pomoce dydaktyczne i opracowywanie materiałów (10 h); TIK (technologie informacyjno-komunikacyjne) w pracy z uczniem obcojęzycznym (6 h); nauczanie języka polskiego dzieci i młodzieży (10 h); vademecum nauczyciela pracującego z uczniem z doświadczeniem migracji (8 h), a każdy moduł był prowadzony przez innego specjalistę.

W trakcie zajęć z zakresu nauczania dzieci i młodzieży, które zazwyczaj odbywały się już pod koniec kursu, diagnozowałam na początku potrzeby uczestników zajęć, aby na bieżąco móc odpowiadać na ich prośby. W tym celu została wykorzystywana jedna z aplikacji Google – tablica „Jamboard” pozwalająca na stworzenie pewnego rodzaju plakatu z „samoprzylepnymi karteczkami” zawierającymi pytania, które miały ukierunkować tok zajęć i dopasować treści do oczekiwań odbiorców. Poniżej w tabeli zostały przedstawione wybrane przykłady tychże pytań.

---

<sup>7</sup> <https://znp.edu.pl/bezplatny-kurs-nauczania-jezyka-polskiego-jako-obcego/> (dostęp: 29.12.2022)

Tabela 1. Pytania nauczycieli z grupy I

Jak pracować z dziećmi w klasach I, które równolegle rozpoczynają naukę języka polskiego z kolegami z Polski?	Jak poradzić sobie z dyscypliną, gdy metody działające na polskie dzieci zawodzą?	Jak uczyć języka polskiego dzieci w wieku przedszkolnym? Jak uczyć języka polskiego młodzież w szkole ponadpodstawowej? Jak uczyć dorosłych języka polskiego? (dzieci, uczniowie, dorośli z Ukrainy)	Czy ucząc gramatyki, wprowadzać zasady gramatyczne, czy raczej wprowadzać je intuicyjnie, szczególnie na najniższych poziomach opanowania języka polskiego?	Jakie metody zastosować przy pracy z uczniem w szkole średniej? Jak motywować uczniów, którzy nie chcą się uczyć?
Jak uczyć, by dzieciom się chciało?	Jak uczyć, by nie zniechęcić ucznia obcojęzycznego do trudności związanych z językiem polskim?	Jakie metody aktywizujące wykorzystać podczas zajęć?	Jak motywować uczniów do pracy na lekcji?	Jak radzić sobie ze zróżnicowanym poziomem znajomości języka?
Jak pracować z dziećmi w edukacji wczesnoszkolnej?	Czy język pośrednika pomaga, czy przeszkadza?	Jakie metody zastosować, aby uzyskać pozytywny efekt nauczania?	Jakie metody zastosować, aby uczeń się otworzył?	Jak pracować, aby zawsze być interesującym nauczycielem? Jak się przy tym nie wypalić?
Jakie metody stosować na lekcji?	Jakie podręczniki do nauczania JPJO dla klas 1-3?	Jak motywować uczniów do pracy?	Jak efektywnie pracować z uczniami, którzy są w jednej grupie, a dzieli ich różnica wieku i umiejętności?	Jak pracować efektywnie?
Jak sobie poradzić z dyscypliną na lekcji z dziećmi obcojęzycznymi?	Jak wprowadzać związki frazeologiczne?	Jak efektywnie uczyć języka?	Jak pracować z nastolatkiem z brakiem motywacji?	Czy podołam oczekiwaniom grupy?

Jak reagować na obojętność uczniów obcojęzycznych wobec nauki języka polskiego?	Dlaczego mamy już w założeniu uczyć języka polskiego „jako obcego”?	Czy język pośredni zawsze jest zbędny?	Jak pokonać wymuszanie przez uczniów używania języka pośrednika?	Czy należy zmieniać u dzieci styl pisanie – z pochyłego na proste?
Jak nie tracić zapału mimo braku efektów?	Jakie są sprawdzone sposoby radzenia sobie z dyscypliną przybyłych dzieci?	Jak zorganizować pracę z przedszkolakami?	Z jakich pomocy dydaktycznych korzystać?	

Źródło: materiały własne z kursu ZNP.

**Tabela 2. Pytania nauczycieli z grupy II**

Jakie błędy popełniamy w pracy z uczniem, nie zdając sobie z tego sprawy?	Jak łączyć naukę języka polskiego i naukę JPJO na jednej lekcji w klasach starszych szkoły podstawowej, oczywiście na jednej lekcji?	Jak przygotowywać uczniów do egzaminu maturalnego?	Jak aktywizować te dzieci w grupie, w której stanowią mniejszość?
Jak pracować na lekcjach z przedmiotów w klasie z uczniem nieznającym języka, a dołączonym do zespołu na miesiąc przed egzaminem?	Jak skutecznie łączyć naukę dzieci polskich i obcojęzycznych na lekcjach języka polskiego?	Jak włączać dzieci ukraińskie do zajęć przedmiotowych z całą klasą, by uniknąć spowolnienia procesu nauczania – uczenia się dzieci polskich?	Jak uczyć dzieci JPJO na początkowym etapie klasy 1-3 (25 uczniów w wieku 6, 7, 8, 9, 10 lat)?
Od czego zacząć naukę języka polskiego jako obcego?	Jak przekonać ucznia obcojęzycznego do nauki języka polskiego?	Jak oceniać dzieci ukraińskie, żeby mogły być sklasyfikowane?	Jak podczas zajęć JPJO dostosowywać metody i pracę, gdy uczniowie są w różnym wieku?

Jak pomóc dzieciom przezwyciężyć bariery i zacząć mówić po polsku?	Jak uczyć JPJO dzieci/młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?	Na jakie problemy możemy natrafić podczas nauczania JPJO?	Jak uczyć JPJO chłopca przybyłego z Anglii, który włada językiem polskim, ale jego słownictwo jest bardzo ubogie?
Jak przygotować uczniów do egzaminu?	Jak uczyć, żeby nauczyć języka polskiego dziecko z traumą wojenną?	Czy są przepisy regulujące proces edukacji tychże dzieci?	Jakiego elementu uczniowie szczególnie nie lubią się uczyć?

Źródło: materiały własne z kursu ZNP.

Powyższe pytania dotyczą wielu zagadnień i mają charakter: ogólnomedyczny (*Jak uczyć? Jakie metody stosować? Czy stosować język pośredni?*), nauczycielski (*Jakie podręczniki stosować? Jakie pomoce dydaktyczne stosować?*), psychologiczny (*Jak motywować do nauki?*) oraz pragmatyczno-organizacyjny (*Jak łączyć uczenie JPJO i JP? Jak przygotować uczniów do egzaminów? Czy są przepisy regulujące proces edukacji?*). Aby odpowiedzieć na te potrzeby, należy mieć wiedzę nie tylko glottodydaktyczną, ale również psychologiczno-pedagogiczną (por. Nijakowska 2011: 312-331; Bielska 2011: 332-351) i prawną oraz pewną szkolną praktykę, gdyż bez niej ciężko wczuć się w sytuację nauczycieli, którzy na co dzień pracują w różnych placówkach. Szkoła odróżnia się od szkoły językowej tym, że jest obwarowana mnóstwem przepisów oraz jest finansowana ze środków publicznych, dlatego też pracujący w niej nauczyciele muszą, poza wiedzą metodyczną, być na bieżąco z sytuacją prawną (por. Jędryka 2022: 30-31; Kostro-Olechowska 2019).

W trakcie większości zajęć uczestnicy poznawali przede wszystkim podstawy metodyczne nauczyciela JPJO, natomiast na module *Nauczanie dzieci i młodzieży* pedagogzy, po zapoznaniu się z treściami teoretycznymi z zakresu adaptacji materiałów (Gębka-Wolak 2019), mieli okazję w praktyce zaplanować oraz zaprezentować przykładową lekcję do tekstu *Od własnych nóg do pojazdów przyszłości* z podręcznika *Lokomotywa* (Kulis i in. 2019) dla klasy 3 z wykorzystaniem metod aktywizujących, takich jak: gry i zabawy językowe (Skóra 2022) czy projekt edukacyjny (zob. Czetwertyńska 2021; Niemerko 2012: 255-256; Strawa-Kęsek 2015). Warsztatowa forma zajęć pozwoliła na połączenie wiedzy teoretycznej z praktyczną oraz doświadczenie w pełni procesu planowania lekcji JPJO, co też bardzo podobało się uczestnikom kursu.

Tabela 3. Ewaluacja grupy warsztatowej

Czego nauczyłem/nauczyłam się podczas zajęć? Zalety kursu	Czego potrzebuję więcej? Co można zmienić w zajęciach?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bardzo interesujące zajęcia. Wiedza przydatna w praktyce.</li> <li>• Profesjonalne prowadzenie zajęć. Konkretnie wskazówki potrzebne do pracy z uczniem.</li> <li>• Jak dostosowywać zadania do poziomu grupy.</li> <li>• Jak pracować i że można jakieś zagadnienie opracowywać przez kilka lekcji.</li> <li>• Profesjonalnie prowadzone zajęcia. Konkretnie wskazówki. Przydatna wiedza.</li> <li>• Ciekawe zajęcia, dobre połączenie wiedzy teoretycznej z praktyką. Praca z konspektem uświadamia, że każde działanie na lekcji trzeba przemyśleć.</li> <li>• [...] że muszę się nauczyć odpuszczać.</li> <li>• Utwierdziłam się w przekonaniu, że „jestem we właściwym miejscu, by zdobyć wiedzę, jak uczyć JPJO”.</li> <li>• Wykorzystanie ciekawych gier i zabaw na lekcji.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potrzeba więcej czasu, ale ogólnie bardzo przydatne zajęcia.</li> <li>• Możliwości współpracy w codziennej pracy w ramach JPJO.</li> <li>• Możliwości spokojnego dokończenia zadania.</li> <li>• Więcej informacji o metodyce.</li> <li>• Przykładów dobrej praktyki.</li> <li>• Doświadczenia i odwagi do działania.</li> <li>• Potrzebuję więcej czasu.</li> </ul>

Źródło: materiały własne z kursu ZNP.

W powyższym podsumowaniu zajęć można zobaczyć, że uczestnicy poza wiedzą merytoryczną poszukują także odwagi, motywacji i bezpiecznej atmosfery sprzyjającej uczeniu się oraz popełnianiu błędów. Często te potrzeby nie są niestety zaspokojone ze względu na ogromne tempo zmian oraz brak wsparcia przełożonych.

## O kształceniu nauczycieli – wnioski i rekomendacje

W ostatnim roku wzrosło zapotrzebowanie na nauczycieli polonistów, w szczególności tych, którzy potrafią uczyć JPJO dzieci i młodzież. Dlatego też tak ważne jest, aby studenci specjalizacji nauczycielskich mieli chociaż podstawową wiedzę z zakresu glottodydaktyki polonistycznej (Peza, Przechodzka 2019: 19-20). Na Wydziale Nauk Humanistycznych UKSW w Warszawie w programie studiów filologii polskiej na specjalizacji nauczycielskiej i nauczanie języka polskiego jako obcego<sup>8</sup> znajdują się przedmioty dotyczące

<sup>8</sup> Programy studiów UKSW w Warszawie: <https://wnh.uksw.edu.pl/node/1601> (dostęp: 5.01.2023).

dydaktyki JPJO dzieci i młodzieży oraz pracy z UDM. Z kolei na Uniwersytecie Warszawskim w ramach specjalizacji glottodydaktycznej<sup>9</sup> studenci zdobywają także uprawnienia pedagogiczne do uczenia w placówkach oświatowych. Na Uniwersytecie Łódzkim studenci w ramach zajęć kultura języka w dydaktyce szkolnej<sup>10</sup> również są zapoznawani z podstawami pracy z uczniem spoza Polski, jednak jest to jedynie jeden z wielu tematów poruszanych na zajęciach; natomiast na specjalizacji nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego<sup>11</sup> jest odrębny przedmiot dotyczący tego zagadnienia.

Na podstawie przeglądu wybranych programów studiów można zauważyć zmiany zachodzące w przygotowaniu studentów do zawodu nauczyciela. Jednakże ta specjalistyczna wiedza nie powinna dotyczyć jedynie polonistów, lecz także nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, innych przedmiotów zarówno humanistycznych, jak i ścisłych, gdyż realizowanie *Podstawy programowej* rozwija umiejętności w zakresie języków specjalistycznych, a dokładniej języka edukacji szkolnej (Gębał, Miodunka 2022: 165-179).

Język edukacji szkolnej stanowi bowiem sam w sobie szczególną ich [języków specjalistycznych – przyp. M.M.] odmianę. Za jego pomocą uczący zdobywają nową wiedzę przedmiotową i umiejętności. Dzięki jego nabywaniu rozumieją teksty zawarte w podręcznikach szkolnych oraz są w stanie tworzyć teksty pisane. O ile z perspektywy uczniów rodzimych język edukacji szkolnej stanowi kolejny etap ich rozwoju językowego, o tyle dla uczących się tego języka (w naszym przypadku polszczyzny) jako języka drugiego stanowi nie lada wyzwanie. Podejmując naukę polskiego w polskiej szkole i uczestnicząc w zajęciach z języka polskiego jako drugiego, nie są oni bowiem w stanie w krótkim czasie przyswoić elementów języka specjalistycznego, wymagającego pewnej znajomości języka ogólnego, której jeszcze nie mają. (Gębał, Miodunka 2020: 171)

Uczenie języka polskiego jako obcego i języka edukacji szkolnej jednocześnie z uczniami rodzimymi jest bardzo trudne. Wymaga to ogromnej pracy nauczyciela oraz indywidualizacji procesu dydaktycznego, co nie zawsze jest możliwe w wieloosobowych oddziałach klasowych. Dopóki polskie prawo

---

<sup>9</sup> Program studiów UW: <http://www.polon.uw.edu.pl/en/program-studiow-stacjonarnych-ist-lj-2019/2020> (dostęp: 5.01.2023).

<sup>10</sup> Karta przedmiotu: [https://usosweb.uni.lodz.pl/kontroler.php?\\_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=0100PM103NK](https://usosweb.uni.lodz.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=0100PM103NK) (dostęp: 5.01.2023).

<sup>11</sup> Program studiów: <http://polonistyka.uni.lodz.pl/strony/programy-studiow/#toggle-id-1> (dostęp: 5.01.2023).

nie zostanie zmienione w zakresie organizacji kształcenia językowego, finansowania oraz sposobu egzaminowania po kolejnych etapach edukacyjnych (egzamin ósmoklasisty, matura, egzaminy zawodowe) i nie zostanie dopasowane do potrzeb UDM oraz nauczycieli, dopóty każda ze stron (rodzimi uczniowie, uczniowie obcokrajowcy, nauczyciele, rodzice, dyrekcja szkoły) straci to, co najważniejsze w szkole – edukację i relacje.

**Streszczenie.** Artykuł jest poświęcony opisowi metod zdobywania wiedzy i (samo)-kształcenia w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego dzieci i młodzieży przez nauczycieli w 2022 roku, po agresji rosyjskiej na Ukrainę. W tekście zostały przedstawione refleksje i własne obserwacje dotyczące wskazanego tematu. Ponadto poddano analizie potrzeby nauczycieli biorących udział w kursie akademickim z zakresu uczenia JPJO. Tekst kończą wnioski i rekomendacje dotyczące kształcenia studentów do pracy z uczniem z doświadczeniem migracji.

**Abstract.** The article describes methods for learning and (self-)education in the field of teaching Polish as a foreign language to children and young people, especially migrants who fled to Poland to escape Russian aggression in Ukraine. This text presents reflections and observations expressed by teachers during online workshops. The needs of teachers concerning teaching Polish as a foreign language were also analysed. The text ends with conclusions and recommendations for future courses for teachers interested in working with migrant children and adolescents.





Vira Neszew

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID: 0000-0001-6776-6914

# **Zdalne nauczanie języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Wyzwania z perspektywy nauczającego i uczącego się**

## **Online teaching of Polish as a foreign language at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw: Challenges from the teacher's and students' perspective**

**Słowa kluczowe:** język polski jako obcy, student zagraniczny, lektorat online, nauczanie zdalne, pandemia, autonomia, nauczający, uczący się, współpraca.

**Keywords:** Polish as a foreign language, foreign student, language course online, distance learning, pandemic, autonomy, teacher, student, cooperation.

W 2010 roku amerykański naukowiec John Sener na łamach czasopisma „Journal of Asynchronous Learning Networks”, którego głównym celem jest „zapewnienie praktykom edukacji zdalnej wiedzy na temat najlepszych badań w zakresie uczenia się online”<sup>1</sup>, opublikował tekst pt. *Why Online*

---

<sup>1</sup> Główne cele „Journal of Asynchronous Learning Networks” zostały zamieszczone na okładce czasopisma. Tekst oryginału: „Our mission is to provide practitioners in online education

*Education Will Attain Full Scale.* W artykule autor przytoczył wiele argumentów na rzecz edukacji zdalnej, która zapewnia przede wszystkim większy dostęp Amerykanów do kształcenia wyższego, jest zdecydowanie tańsza oraz wygodniejsza. Sener wielokrotnie podkreśla, że nauczanie zdalne jest kluczowe w kontekście rozwoju szkolnictwa wyższego (Sener 2010: 6), czego dowodem jest duża liczba zainteresowanych edukacją na odległość. Co więcej, z informacji zawartych w artykule wynika, że w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku w Stanach Zjednoczonych edukacja online zaczęła być wdrażana celowo, gdyż w społeczeństwie narastała świadomość wpływu, jaki wywiera wykształcony obywatel na rozwój danego kraju.

Edukacja zdalna zadomowiła się w szkolnictwie wyższym, ponieważ poprawia dostęp do niej wszystkich uczących się, a także zapewnia nowy dostęp tym, którzy wcześniej byli niedoceniani. Kształcenie online będzie nadal dobrze dostosowywać się do odgrywania tych ról, a potrzeba edukacji zdalnej oraz popyt na nią prawdopodobnie będą nadal rosły. Dlatego nauczanie online na pełną skalę jest ważne, ponieważ reprezentuje realizację marzenia o zapewnieniu większego dostępu do edukacji<sup>2</sup>. (Sener 2010: 12)

System szkolnictwa wyższego w USA różni się od systemu polskiego. Warto chociażby wspomnieć, że w Stanach Zjednoczonych studia wyższe są odpłatne, co bez wątpienia wpływa na popularyzację nauczania online, które jest zdecydowanie tańsze. Nic bowiem dziwnego, że na początku 2020 roku przejście wszystkich placówek edukacyjnych w Polsce na zdalny tryb nauczania budziło wiele wątpliwości. Pandemia wywołana wirusem SARS-CoV-2 wymusiła nowe zasady funkcjonowania szkół wyższych. Słuszność wprowadzenia nauki zdalnej nie potrzebuje uzasadnienia, natomiast wdrożenie takiej formy nauczania było dużym wyzwaniem zarówno dla nauczających, jak i uczących się. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie pod tym względem nie był wyjątkiem, dlatego potrzeba zbadania efektywności zdalnego nauczania z perspektywy nauczającego i uczącego się była

---

with knowledge about the very best research in online learning". Wszystkie cytaty z języka angielskiego podaję w tłumaczeniu własnym.

<sup>2</sup> Tekst oryginału: „Online learning has taken hold in higher education because it improves access for all learners and provides new access for previously underserved learners. Online education will continue to be well-suited to fulfill these roles, and the need and demand for education is likely to continue to grow. Thus full scale online education is important because it represents the realization of the dream to provide greater educational access”.

kluczowym zadaniem każdego prowadzącego. Przeprowadzone przeze mnie badanie ankietowe wśród studentów zagranicznych jest źródłem informacji dotyczącej oczekiwań uczących się wobec zdalnego nauczania na uniwersytecie oraz ich gotowości do zaangażowania się w specyficzny proces nauki w języku obcym na odległość.

Jeśli przed wybuchem pandemii studiowanie online w Polsce nie było powszechne, to nauka języka obcego w formie zdalnej nie mogła nikogo zaskoczyć. Uczenie się języka na odległość było raczej jedną z opcji, którą uczący się mógł wybrać. Warto jednak podkreślić, że taki sposób nauki polskiego jako obcego przed marcem 2020 roku cieszył się zdecydowanie mniejszym zainteresowaniem: wybierali go zazwyczaj cudzoziemcy mieszkający poza granicami Polski oraz nieposiadający możliwości nawiązania bezpośredniego kontaktu z rodzimymi użytkownikami tego języka. Nic bowiem dziwnego, że obcokrajowiec po przyjeździe do Polski dążył do bliższych kontaktów interpersonalnych z Polakami, a kurs językowy był dla niego okazją do poznania kultury polskiej oraz nawiązania nowych kontaktów<sup>3</sup>. Kolejnym argumentem, który uzasadnia popularność stacjonarnej nauki języka polskiego jako obcego, jest obszar geograficzny, na którym można się porozumieć, posługując się tym językiem słowiańskim. Zazwyczaj obcokrajowiec pragnie opanować język polski w celu podjęcia studiów lub pracy w Polsce. Znajomość języka polskiego na poziomie zaawansowanym otwiera przed cudzoziemcem dużo możliwości, które oferują wybrane instytucje państwowe promujące kulturę polską (dla przykładu Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej posiada bardzo rozbudowaną ofertę stypendiów skierowaną do cudzoziemców z różnych krajów i kontynentów<sup>4</sup>). Co więcej, od 1 października 2019 roku cudzoziemiec, który posiada certyfikat potwierdzający znajomość języka polskiego jako obcego na poziomie C1, wydany przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości JPJO, jest automatycznie zwalniany z opłat za studia na uczelni publicznej<sup>5</sup>. Nie ma wątpliwości, że możliwości, które otwierają się przed cudzoziemcem dobrze znającym język polski, powinny być dla niego świetną motywacją<sup>6</sup>. Warto także nadmienić, że z najnowszego raportu GUS wynika,

---

<sup>3</sup> Więcej na ten temat: Burzyńska 2002, Garncarek (red.) 2005, Miodunka (red.) 2009.

<sup>4</sup> Patrz więcej: *Programy dla studentów zagranicznych*, <https://nawa.gov.pl/studenci/studenci-zagraniczni> (dostęp: 1.11.2022).

<sup>5</sup> Patrz więcej: M. Waniewska-Bobin, *Dodanie informacji o podstawie zwolnienia z opłat cudzoziemca*, <https://polon.nauka.gov.pl/pomoc/knowledge-base/dodanie-informacji-o-podstawie-zwolnienia-z-oplat-cudzoziemiec/> (dostęp: 25.10.2022).

<sup>6</sup> Patrz także: Komorowska 2020.

iż w roku akademickim 2020/2021 na polskich uczelniach zaobserwowano wzrost liczby studentów cudzoziemskich o 5,6% w porównaniu z rokiem 2019/2020. Autorzy raportu zaznaczają, że wśród studentów z krajów europejskich najliczniejszą grupę stanowią obywatele Ukrainy (40,3%)<sup>7</sup>. Zaryzykuję stwierdzenie, że w ciągu najbliższych pięciu lat taka tendencja bynajmniej nie będzie spadkowa ze względu na skomplikowaną sytuację polityczną w Europie Wschodniej. Dlatego liczba osób pragnących podjąć studia wyższe w Polsce, a także dążących do opanowania języka polskiego na poziomie umożliwiającym znalezienie pracy będzie się zwiększać.

Nie ma wątpliwości, że zdalne studiowanie na polskiej uczelni musiało być dla studenta zagranicznego dużym wyzwaniem: stres, monotonia, brak kontaktu z kolegami i koleżankami z roku, bariera językowa, której zniesieniu nie sprzyjały zajęcia online, a także poczucie odseparowania się od społeczności akademickiej<sup>8</sup>. Odważę się stwierdzić, że w okresie lockdownu studenci cudzoziemscy byli jedną z najbardziej poszkodowanych grup.

## **Transformacja modelu współpracy „nauczający – uczący się” w nauczaniu na odległość**

Po przejrzeniu ofert kursów języka polskiego jako obcego sprzed dwóch lat łatwo zauważyć, że tylko wybrane szkoły językowe lub uczelnie organizowały kursy e-learningowe, co niewątpliwie wskazuje na brak dużego zainteresowania taką formą nauki JPJO<sup>9</sup>. Trudność wprowadzania nauki zdalnej tam, gdzie nigdy wcześniej nie była ona popularna, polegała przede wszystkim na braku rozbudowanej wiedzy oraz umiejętności obsługi narzędzi edukacyjnych online zarówno przez nauczających, jak i uczących się. Jasmine Paul i Felicia Jefferson w artykule pt. *A Comparative Analysis of Student Performance in an*

---

<sup>7</sup> *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2021 r.*, oprac. metodyczne: Urząd Statystyczny w Gdańsku, Ośrodek Statystyki i Edukacji Kapitału Ludzkiego, pod kierunkiem Jerzego Aukstola, s. 12, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-i-jego-finance-w-2021-roku,2,18.html> (dostęp: 1.11.2022).

<sup>8</sup> Patrz na ten temat: *Gdyby pozwolić studentom mówić o lockdownie, jak wyglądałaby ich opowieść? To pytanie zastanowiło prof. Arkadiusza Guta z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu*, <https://nawa.gov.pl/nawa/aktualnosci/nauka-online-i-lockdown-w-oczach-studentow> (dostęp: 15.12.2022); Gurbisz 2021; [brak autora], *Wyzwania studentów zagranicznych w Polsce w obliczu pandemii COVID-19*, <https://prawastudenta.edu.pl/wyzwania-studentow-zagranicznych-w-polsce-w-obliczu-pandemii-covid-19/> (dostęp: 15.12.2022).

<sup>9</sup> W tekście posługuję się skrótem JPJO, czyli „język polski jako obcy”.

*Online vs. Face-to-Face Environmental Science Course from 2009 to 2016* przedstawiły wyniki badań, których głównym celem było zdiagnozowanie poziomu zaangażowania się studentów na kursie stacjonarnym oraz kursie zdalnym. Według ankietowanych nauczanie stacjonarne jest dynamiczne, a reakcje prowadzącego na sytuacje, które mogą zaistnieć w trakcie spotkania, są natychmiastowe (Paul, Jefferson 2019: 3). Badaczki zauważyły, że określona grupa studentów oceniała naukę zdalną negatywnie, co wynikało z ich indywidualnego podejścia do rozwiązań technologicznych: „Tacy studenci mogą być technofobami, ponieważ dla nich bardziej wygodne jest bycie w sali, robienie notatek niż siedzenie przed komputerem i pochłanianie danych” (Paul, Jefferson 2019: 3)<sup>10</sup>. Z kolei, jak wynika z badań autorek, studenci zagraniczni chętnie uczęszczają na kurs online, ponieważ z reguły odczuwają dyskomfort w trakcie posługiwania się językiem obcym. Nauka online zapewnia cudzoziemcowi większy komfort psychiczny, ponieważ uczący się w trakcie zajęć zdalnych może nie zabierać głosu (Salcedo 2010: 50). Kolejnym zagadnieniem, które zostało zbadane przez Paul i Jefferson, była specyfika modelu współpracy prowadzącego i grupy: jeśli dotychczas najbardziej preferowaną formułą kooperacji w trybie stacjonarnym była dominująca pozycja nauczającego, to w nauczaniu zdalnym miejsce nauczającego powinien zająć uczący się:

Tradycyjne nauczanie w klasie jest skoncentrowane na nauczycielu oraz wymaga pasywnego uczenia się przez ucznia, podczas gdy nauczanie online jest często skoncentrowane na uczniu i wymaga aktywnego uczenia się. W nauczaniu skoncentrowanym na nauczycielu lub pasywnym uczeniu się zazwyczaj prowadzący kontroluje dynamikę klasy. Nauczający wprowadza materiał i komentuje, podczas gdy uczniowie słuchają, robią notatki i zadają pytania. W przypadku uczenia się skoncentrowanego na uczniach lub aktywnego uczenia się słuchacze zwykle określają dynamikę klasy, samodzielnie analizując informacje, konstruując pytania i prosząc nauczającego o wyjaśnienia. W tym scenariuszu nauczający, nie uczący się, słucha, formułuje i odpowiada<sup>11</sup>. (Paul, Jefferson 2019: 2)

---

<sup>10</sup> Tekst oryginału: „These students may be technophobes, more comfortable with sitting in a classroom taking notes than sitting at a computer absorbing data”.

<sup>11</sup> Tekst oryginału: „Traditionally, classroom instruction is known to be teacher-centered and requires passive learning by the student, while online instruction is often student-centered and requires active learning. In teacher-centered, or passive learning, the instructor usually controls classroom dynamics. The teacher lectures and comments, while students listen, take notes, and ask questions. In students-centered, or active learning, the students usually determine classroom dynamics as they independently analyze the information, construct questions, and ask

Transformacja modelu współpracy nauczającego i uczącego się podczas edukacji zdalnej prowokowała do wprowadzenia kluczowych zmian w procesie prezentacji oraz przyswajania materiału przez studentów. Jednak wielu nauczających zetknęło się z kolejnym wyzwaniem wynikającym z wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych uczących się, który Weronika Wilczyńska określiła terminem „bierność intelektualna”. Według autorki publikacji pt. *Uczyć się czy być nauczany? O autonomii w przyswajaniu języka obcego* wielu absolwentów szkół średnich dotyka problem, który został opisany poniżej:

[...] wypada mu [uczącemu się – przyp. V.N.] się popisywać swą skromnością poznawczą i biernością intelektualną, stawiać tylko właściwe pytania i udzielać właściwych odpowiedzi (tj. tych, które odzwierciedlają zaplanowany tok lekcji i jej treści), w sumie ograniczać się do „konsumowania” proponowanych przez nauczyciela treści. Taki „konsument systemu szkolnego” jest często zagubiony w sytuacji pozaszkolnej – wie, że coś przerabiał, ale nie wie, jak to zastosować. (Wilczyńska 1999: 179-180)

Bierność w nauczaniu – szczególnie online – potrafi zakłócić proces przyswajania przez uczącego się języka obcego, może skutkować opanowaniem przez studenta nowego materiału językowego na bardzo niskim poziomie, co ujemnie wpłynie na końcowe efekty kształcenia. Magdalena Toporek podkreśla, że głównym problemem, z którym borykają się uczący się, jest nieposiadanie przez nich umiejętności pracy autonomicznej w procesie dydaktycznym. Brak takiego nawyku wywołuje ciąg negatywnych konsekwencji w nauczaniu zdalnym:

[...] uczący się nie są przyzwyczajeni do zdobywania wiedzy w bardziej autonomicznym środowisku, zarządzania swoim czasem i utrzymywania koncentracji przez dłuższy czas, przez co ich nauka staje się mniej efektywna. Większość napotyka trudności, gdy nauka wymaga od nich większej niezależności, polegania niemal całkowicie na własnej motywacji i samodzielnej regulacji procesu uczenia się. (Toporek 2022: 66)

Student – cudzoziemiec podejmujący studia online w Polsce przenosi wcześniejsze doświadczenia edukacyjne na proces poznawania i przyswajania

---

the instructor for clarification. In this scenario, the teacher, not the student, is listening, formulating, and responding”.

wiedzy na uniwersytecie. Anna Kawalec, pisząc, że przed pandemią środowisko wirtualne było kojarzone przez młode pokolenie w Polsce głównie z rozrywką, zastanawia się, na ile możliwe jest odnalezienie się polskiej młodzieży w wirtualnej rzeczywistości jako edukacyjnej (Kawalec 2021: 74). Sądzę, że problem, który został poruszony przez badaczkę, dotyczy niestety młodej generacji nie tylko w Polsce. Kształcenie wyższe wymaga od uczącego się zdecydowanie większej samodzielności niż na wcześniejszych etapach edukacji. Co więcej, osoba z doświadczeniem bierności intelektualnej poznaje nowy model kooperacji „nauczający – uczący się”, który zastępuje tradycyjny model nauczania „nauczyciel – uczeń”. Dlatego rozwój autonomii uczącego się jest szczególnie ważny w zdalnym nauczaniu języka polskiego jako obcego.

### **Analiza badania ankietowego przeprowadzonego wśród studentów zagranicznych na UKSW**

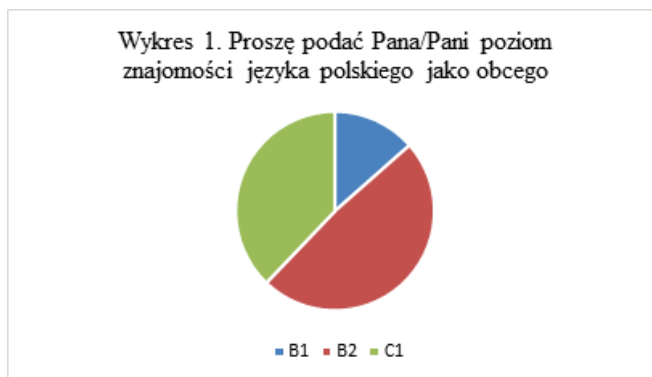
Początek pracy online w grupie, w której większość uczestników nie ma wcześniejszego doświadczenia w takiej formie nauczania, wymaga od nauczającego wprowadzenia pewnych zasad, ułatwiających współpracę prowadzącego i studentów: uczestnictwo w zajęciach z wykorzystaniem komputera (nie smartfona), dobre łącza, posiadanie sprawnej kamerki (prowadzący oraz studenci powinni mieć włączoną kamerkę przez czas trwania zajęć) i mikrofonu, odpowiednia organizacja miejsca pracy, umożliwiająca aktywne angażowanie się w proces nauki, dobre oświetlenie. Na szczęście większość studentów spełniała wyżej wymienione kryteria, dlatego efekty dla obu stron (nauczającego oraz uczących się) były satysfakcjonujące.

Przeprowadzenie badania ankietowego wśród studentów zagranicznych na UKSW miało dwa podstawowe cele: 1) zbadanie potrzeb edukacyjnych uczących się w trakcie nauki online, 2) otrzymanie od uczących się informacji zwrotnej dotyczącej pracy dydaktycznej prowadzącego w ramach lektoratów języka polskiego (poziomy B1-C2) oraz konwersatorium „Język polski akademicki” skierowanego do cudzoziemców wszystkich kierunków. Badanie zostało przeprowadzone w marcu 2021 roku wśród 37 studentów, uczęszczających od października 2020 roku na zajęcia z wyżej wymienionych przedmiotów. Lektoraty i konwersatorium były prowadzone z wykorzystaniem programu Microsoft Teams (spotkania online w czasie rzeczywistym) oraz platformy edukacyjnej Moodle (wykonywanie różnego rodzaju zadań w trybie asynchronicznym). W grupie badanych znalazła się część uczestników, która



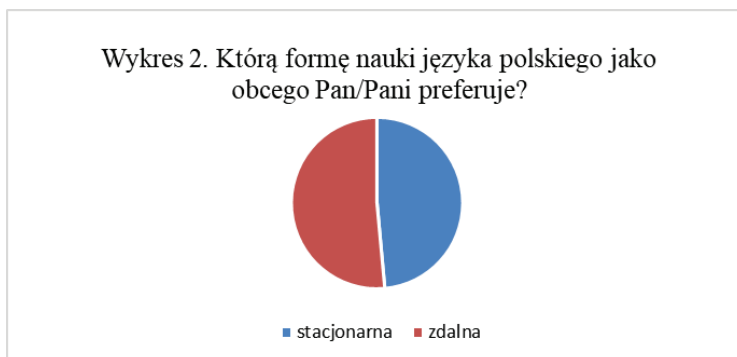
od marca 2020 roku miała za sobą doświadczenie nauki zdalnej; byli także ci, dla których studiowanie online było zupełnie nowym doświadczeniem edukacyjnym.

Dominującą częścią badanych byli studenci ukraińskojęzyczni (54%) i rosyjskojęzyczni (35%), natomiast wśród pozostałych 11% znaleźli się użytkownicy języka arabskiego, białoruskiego oraz wietnamskiego. Wiek uczestników wahał się pomiędzy 17. a 44. rokiem życia: 32 osoby były w wieku 17-30 lat (z wyraźną przewagą studentów w wieku 19-21 lat), a także 5 osób w przedziale wiekowym 31-44 lata. Poziom znajomości języka polskiego ankietowanych odzwierciedla wykres 1.



Źródło: opracowanie własne.

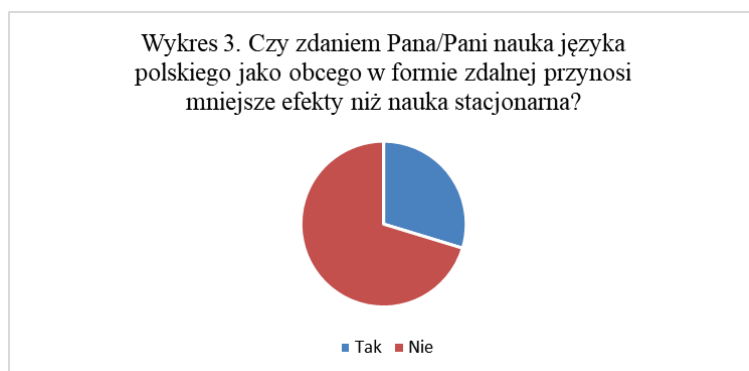
Mimo dużego zróżnicowania wiekowego preferencje uczestników dotyczące formy nauki języka polskiego jako obcego zostały podzielone następująco (patrz wykres 2).



Źródło: opracowanie własne.



Niewątpliwie wynika to z wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych studentów bazujących głównie na stacjonarnym uczeniu się, a także obaw przed nową formą pobierania nauki. Na pytanie „Czy uczył się Pan / uczyła się Pani języka polskiego jako obcego w formie zdalnej przed pandemią?” większość ankietowanych odpowiedziała przecząco, tylko pojedyncze osoby uczęszczały na kursy językowe online jeszcze przed podjęciem studiów w Warszawie. Co więcej, uzasadniając swoją odpowiedź, studenci przytaczali następujące argumenty popierające naukę stacjonarną: bezpośredni kontakt z prowadzącym i grupą, lepsza koncentracja, dla niektórych studentów zdalna forma nauki była bardzo uciążliwa fizycznie. Wśród argumentów popierających naukę zdalną warto przytoczyć następujące odpowiedzi uczących się: oszczędzanie czasu na dojazd na uczelnię, większa elastyczność oraz wygoda, lepsza organizacja czasu, bardziej komfortowa forma nauki języka, a także brak narażania siebie i innych na zachorowanie. Mimo wad edukacji online wymienionych przez studentów zdecydowana większość słuchaczy uważa, że zdalne nauczanie języka polskiego jako obcego wcale nie przynosi gorszych efektów niż nauczanie stacjonarne (patrz wykres 3).



Źródło: opracowanie własne.

Niemniej jednak takiej odpowiedzi można spodziewać się od grupy, w której zarówno nauczający, jak i uczący się mają sprawny oraz odpowiedni sprzęt do uczestnictwa w zajęciach językowych online (patrz wykresy 4 i 5).

Wykres 4. Czy często miał Pan / miała Pani problemy techniczne w trakcie zajęć z języka polskiego jako obcego?



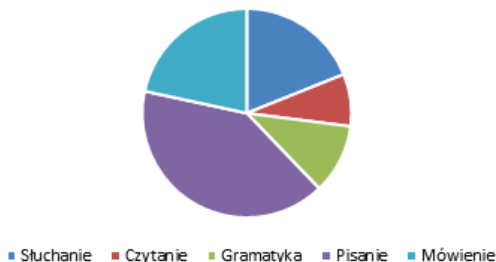
Wykres 5. Czy prowadzący często miał problemy techniczne w trakcie zajęć z języka polskiego jako obcego?

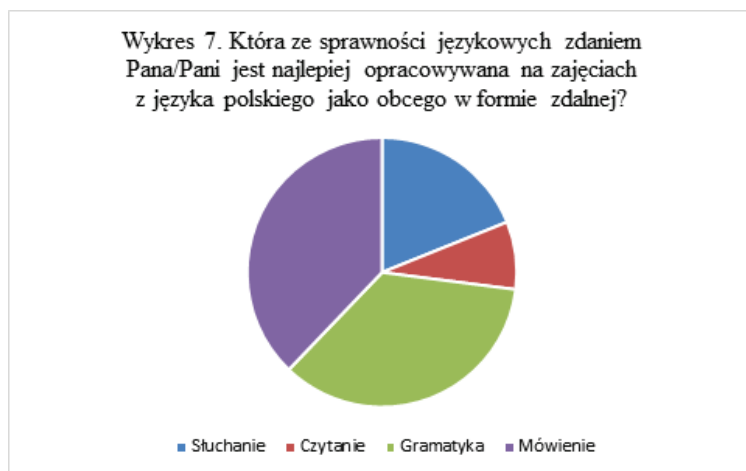


Źródło: opracowanie własne.

Nauczanie języka obcego online wprowadza pewne zmiany do wdrażania nowego materiału, a także sposobu, w jaki jest on przyswajany przez studentów. Większość sprawności językowych (z wyjątkiem pisania) była sukcesywnie rozwijana na każdym spotkaniu w ramach danego kursu (patrz wykresy 6 i 7).

Wykres 6. Która ze sprawności językowych zdaniem Pana/Pani jest często pomijana na zajęciach z języka polskiego jako obcego w formie zdalnej?





Źródło: opracowanie własne.

Niestety, rozwijanie umiejętności pisania było mocno utrudnione ze względu na kwestię plagiatu, który był notorycznie wykrywany przez prowadzącego w długich formach pisemnych uczących się. Powodem tego jest brak świadomości większości studentów, że kopiowanie materiałów z internetu bez powołania się na źródło jest przestępstwem. Zaznaczę tylko, że taką tendencję najczęściej obserwowałam wśród studentów pierwszego roku, którzy doświadczenia nauki w szkole średniej próbowali przenieść do realiów uniwersyteckich. Po odbyciu wielu rozmów ze studentami nasuwa się wniosek, że na początku drogi akademickiej słuchacze nie zdają sobie sprawy z tego, że popełniają przestępstwo. Co więcej, zdecydowana większość studentów w programie studiów nie ma żadnego przedmiotu, który szczegółowo zgłębiałby kwestię plagiatu w nauce akademickiej. Dobrą praktyką w celu minimalizacji liczby prac plagiatowych jest poszerzanie wiedzy studentów na temat własności intelektualnej oraz rozwijanie umiejętności samodzielnego tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na początku kursu językowego online warto poświęcić czas na przekazanie studentom podstawowych informacji dotyczących konsekwencji, które może ponieść osoba kopiująca cudze materiały w sieci, a potem uznająca je za swoje.

Wykresy 8 i 9 ilustrują, że zdalne nauczanie języka polskiego jako obcego może przynosić satysfakcjonujące efekty, jeśli nauczający oraz uczący się są w pełni zaangażowani w proces przekazywania i przyswajania nowej wiedzy.

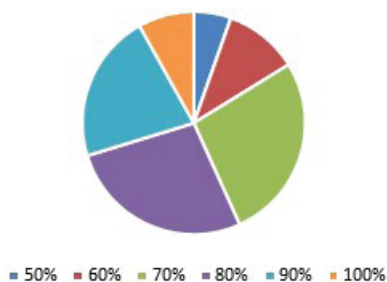
Wykres 8. Czy zdaniem Pana/Pani zajęcia zdalne z języka polskiego jako obcego bardzo różnią się od zajęć stacjonarnych?



Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość ankietowanych także uważa, że efektywność nauki języka polskiego jako obcego zależy od lektora, co potwierdza kluczową rolę nauczającego w procesie przyswajania materiału przez uczącego się.

Wykres 9. W ilu procentach zdaniem Pana/Pani efektywność nauki języka polskiego jako obcego w trybie zdalnym zależy od lektora?



Źródło: opracowanie własne.

## Wnioski

Dla studentów zagranicznych rozpoczynających naukę w Polsce kluczowe jest odnalezienie się w środowisku uniwersyteckim, a po ukończeniu studiów – na polskim rynku pracy. Aktywny rozwój zawodowy jest ściśle związany z opanowaniem przez cudzoziemca języka polskiego na wysokim poziomie. Co więcej, w wielu firmach w Polsce znajomość tego języka w stopniu zaawansowanym pomaga na ścieżce kariery zawodowej obcokrajowca. Pandemia ujemnie wpłynęła na adaptację obcokrajowców do środowiska polskojęzycznego, ponieważ utrzymywanie stałego kontaktu z polskimi rówieśnikami często było utrudnione lub w ogóle niemożliwe ze względu na pozostawanie cudzoziemca w swoim kraju. Posługiwanie się językiem polskim ograniczało się do wybranych zajęć konwersacyjnych lub lektoratów, na których prowadzący mógł poświęcić więcej czasu na rozmowę z grupą.

Zdalne nauczanie języka polskiego jako obcego może, a nawet powinno, przynosić satysfakcjonujące efekty. Duża odpowiedzialność leży jednak po stronie nauczającego, ponieważ to on musi narzucić pewne reguły na początku kursu, a także nauczyć grupę, w jaki sposób powinna z nim współpracować. Nauczanie języka polskiego w formie zdalnej wcale nie musi bardzo różnić się od zajęć stacjonarnych, natomiast nie ma wątpliwości, że stworzenie przyjaznej atmosfery na zajęciach w przestrzeni wirtualnej przyniesie oczekiwane wyniki.

**Streszczenie.** Głównym celem tego artykułu jest naświetlenie wyzwań, z którymi po przejściu na zdalny tryb nauczania na UKSW zetknął się prowadzący lektoraty języka polskiego jako obcego (poziomy B1-C2) oraz konwersatorium „Język polski akademicki dla cudzoziemców”. Prowadzenie zajęć językowych na odległość wymagało zarówno od nauczającego, jak i uczestników przedstawienia się na zupełnie nową formę współpracy, w której obie strony powinny być zaangażowane w aktywny proces uczenia (się). Przeprowadzone badanie ankietowe wśród studentów zagranicznych, które zostało szczegółowo omówione w tekście, ma na celu uświadomienie nauczającemu oraz uczącym się, że nauka zdalna powinna przynosić satysfakcjonujące efekty. Jednak podstawowym warunkiem tego są wyraźnie wyznaczone przez nauczającego cele, a także otwartość uczących się na zmiany odgórnie narzucone przez naukę online.

**Abstract.** The main purpose of this article is to highlight the challenges encountered by teachers of Polish as a foreign language (levels B1-C2) and of the seminar 'Academic Polish for foreigners' after switching to remote teaching at UKSW. Distance language classes required both the teacher and the participants to switch to a completely new format, in which both parties should be involved in an active learning process. The survey conducted among foreign students, which is discussed in detail in the text, was intended to make teachers and learners aware that distance learning can bring satisfactory results. However, the basic conditions for this are goals clearly defined by the teacher and openness of the learners towards changes imposed from above by online learning.

# **Kształtowanie kreatywnego pisania podczas nauki języka polskiego jako odziedziczonego w nauce online**

## **Developing (creative) writing skills in teaching Polish as an inherited/second language for online learning at B1-B2 level**

**Słowa kluczowe:** kreatywne pisanie, język odziedziczony, nauka online, umiejętności.

**Keywords:** creative writing, skills, inherited language, online learning.

Nieustanny rozwój technologii komunikacyjno-informacyjnych otwiera coraz to nowe możliwości w obszarze edukacji. Zapewnia szybki dostęp do informacji oraz umożliwia korzystanie z różnorodnych źródeł i nieograniczonych zasobów dostępnych w sieci. Głównym celem artykułu jest ukazanie potencjału wykorzystania narzędzi Web 2.0 w procesie nauczania i uczenia się. Nauczyciele mają do dyspozycji cyfrowe narzędzia, takie jak blogi, strony internetowe, platformy do zarządzania kursami oraz platformy do komunikacji i tworzenia materiałów. Te narzędzia dają różnorodne możliwości komunikacji i interakcji zarówno między rówieśnikami, jak i między nauczycielem a uczniami, co wspiera rozwijanie umiejętności współpracy.

Nauczanie języka polskiego jako odziedziczonego w XXI wieku wymaga nowego zestawu strategii, które promują naukę poprzez współpracę

i wykorzystują wsparcie komputerowe. Jednak w jakim stopniu te strategie mogą okazać się skuteczne zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów? W kolejnych częściach artykułu zostanie przedstawiony projekt badawczy, którego celem było zbadanie poprawy umiejętności kreatywnego pisanie u uczniów, dla których język polski jest językiem odziedziczonym (JOD). Zadanie to było realizowane poprzez motywowanie uczniów za pomocą cyfrowego opowiadania historii oraz wykorzystanie potencjału Blendspace<sup>1</sup> do produkcji treści cyfrowych w planowaniu i organizacji kursu dotyczącego kreatywnego pisanie i opowiadania.

## Język odziedziczony

Języki odziedziczone to te języki, które są używane w rodzinie, lecz nie dominują w otaczającym społeczeństwie użytkownika, co sprawia, że utrzymanie i rozwój tych języków jest trudne (Krashen 1998). Uczniowie polskiego pochodzenia wychowani w Wielkiej Brytanii uczą się języka dziedzictwa, który dla nich jest oczywiście językiem polskim. Polszczyzna tych dzieci stanowi język ojczysty jedynie dla ich rodziców i dziadków. Najmłodsze pokolenie dziedziczy język, stosując go jedynie w domowym środowisku, nabywając go naturalnie poprzez interakcję z członkami rodziny. Do pewnego momentu rozwoju może to być ich jedyny język lub dominujący szczególnie w przypadku rodzin wielojęzycznych. Kluczowy jest jednak moment, w którym dziecko rozpoczyna swoją edukację w szkole w kraju zamieszkania. Długotrwały kontakt z językiem angielskim, w towarzystwie kolegów i koleżanek w naturalnym otoczeniu, prowadzi do znaczących zmian w zakresie funkcjonowania językowego: język otoczenia staje się stopniowo dominujący. Chociaż większość definicji języka dominującego odnosi się do języka angielskiego, można tę zasadę zastosować do dowolnego innego dominującego języka. Kluczowym kryterium jest to, że język dziedzictwa był pierwszy w kolejności nabywania, ale nie został w pełni przyswojony ze względu na przesunięcie użytkownika na inny język otoczenia, nazywany także dominującym. Maria Polinsky i Olga Kagan (2007) twierdzą, że język kraju zamieszkania staje się dla dzieci emigrantów językiem funkcjonalnie pierwszym, czyli dominującym, w którym będą częściej komunikować się i który może przewyższać

---

<sup>1</sup> Blendspace jest to platforma do tworzenia i udostępniania materiałów edukacyjnych dla uczniów, <https://www.teachthought.com/technology/blendspace/> (dostęp: 18.08.2023).



znajomość języka dziedzictwa. Czytanie i pisanie w języku odziedziczonym staje się wyzwaniem dla uczniów. Te umiejętności stanowią również wyzwanie dla nauczycieli, ze względu na trudność nauczania pisania (Beaudrie, Ducar, Potowski 2014). Mimo to, jak twierdzą badacze, nauczyciele powinni pamiętać, że brak dużej biegłości użytkowników JOD w czytaniu i pisaniu w kontekście akademickim nie oznacza braku dobrej znajomości kontekstów nieformalnych, takich jak media społecznościowe. Uczniowie, dla których język polski jest językiem odziedziczonym, powinni mieć więc możliwość rozwijania umiejętności pisania w swoich mediach społecznościowych. Pomimo potrzeby poprawy wymienionej sprawności osoby posługujące się językiem odziedziczonym osiągają lepsze wyniki niż ich rówieśnicy uczący się języków obcych. Przykładowo, Kim Potowski (2007) odkryła, że wśród absolwentów szkół uczniowie JOD osiągalali lepsze wyniki w kreatywnym pisaniu niż osoby uczące się języków obcych.

## Kreatywne pisanie

Kreatywne pisanie to proces głównie twórczy, ściśle związany z pojęciem kreatywności i przeciwstawiający się wszelkim próbom jego zdefiniowania. Luz M. Castillo-Cuesta i inni (2021: 145) utrzymują, że „kreatywne pisanie przede wszystkim oznacza twórcze wymazywanie”, i podkreślają, że jako działanie pedagogiczne powinno być „opcjonalne” oraz „kierowane przez nauczyciela, nie powinno być rozwijane bez nadzoru”. Przez „opcjonalne” rozumie się, że nauczyciel dostarcza uczniom bodźców, które ich stymulują, pozostawiając im wybór. Jeśli cel pisania jest wyraźnie określony, efekt daje uczniom poczucie sukcesu, co przyciąga ich zainteresowanie i zaangażowanie, jednocześnie motywując do tworzenia tekstów na wyższym poziomie językowym niż w przypadku rutynowych zadań pisemnych. Satysfakcja z opublikowania tekstu, na przykład na stronie internetowej szkoły, jest powiązana z reakcją publiczności, dla której piszą. W rezultacie kreatywne pisanie poprzez proces tworzenia, oceny i publikacji tworzy rodzaj interaktywnej relacji u uczniów między dostarczoną wiedzą (*input*) a rezultatem (*output*). Efekt ten staje się wkładem. Innymi słowy, gdy uczniowie obserwują, jak powstaje pewien fragment języka, i otrzymują informację zwrotną od osób zaangażowanych w proces uczenia się (nauczycieli i uczniów) lub od czytelników, istnieje istotny wpływ na naukę języka (Harmer 2001: 85). W związku z tym sprzyja to temu, co Stephen Krashen nazwał „nabywaniem” języka (Richards, Rodgers

1986, 2010). Hazel Smith (2005: 21) w *The Writing Experiment. Strategies for Innovative Creative Writing* sugeruje: „Zaczynj od jednego słowa – dowolnego słowa – a to doprowadzi Cię do wielu innych, aż powstanie cały tekst”. Smith uważa, że aby rozpocząć pisanie, należy generować pomysły poprzez manipulowanie słowami. Zachęca do eksperymentowania z językiem, bez potrzeby posiadania określonego pomysłu lub tematu. W czasie tej zabawy stosuje się strategie oparte na języku. Jej kluczowym założeniem jest to, że słowa sugerują inne słowa. Smith podkreśla, że generowanie pomysłów przez manipulację słowami jest niezbędne do rozpoczęcia pisania. Strategia oparta na języku zachęca do odkrywania dźwięków i znaczeń słów jako sposobu na znalezienie pomysłów, zamiast ograniczać się do z góry ustalonego pomysłu. Stosowanie jej pozwala konstruować własne znaczenia i kwestionować sposoby, w jakie zazwyczaj postrzegamy rzeczywistość. Smith (2005: 20) odróżnia strategie oparte na języku od strategii opartych na odniesieniach. Strategie oparte na odniesieniach pozwalają „uciec” od konkretnego tematu, motywu lub idei, aby na ich podstawie skonstruować tekst. Są to dwa podstawowe podejścia do pisania. Według Smitha wszystkie teksty pisane wykorzystują jedną z tych strategii.

## Storytelling w edukacji językowej

Według National Storytelling Network<sup>2</sup> storytelling jest starożytną formą sztuki i cenną formą ludzkiej ekspresji. Jest to interaktywna sztuka polegająca na użyciu słów i działań w celu przedstawienia treści oraz obrazów opowieści przy jednoczesnym pobudzeniu wyobraźni słuchacza, słuchaczy. Polega na dwukierunkowej interakcji pomiędzy storytellerem a publicznością. Storytelling głównie używa języka i gestu, to różni go od tańca i pantomimy. Podczas storytellingu rolą słuchacza jest aktywne tworzenie żywych, wielozmysłowych obrazów, działań, postaci i wydarzeń w swoim umyśle. Według JoAnn Dugan (1997) nauka czytania i pisania jest najbardziej skuteczna, gdy rozwijana jest poprzez interakcje społeczne i współpracę z innymi. Zgodnie z założeniami zawartymi w programie nauczania National Council of Teachers of English (NCTE 1992) nauczyciele i uczniowie powinni wykorzystać storytelling, aby wspomóc naukę umiejętności czytania i pisania. Storytelling jako metoda został opracowany po raz pierwszy przez

---

<sup>2</sup> <https://storynet.org/about-nsn/> (dostęp: 12.05.2023)

szkockich pedagogów z Uniwersytetu Strathclyde w Glasgow – Steve’a Bella i Sallie Harkness (2006) – w latach 60. Uważali oni, że metoda ta zwiększa zaangażowanie uczniów i ułatwia integrację programu nauczania. Obecnie stosuje się ją w Wielkiej Brytanii, Islandii, Danii, Norwegii, Szwecji, Finlandii, Niemczech, Holandii i USA. Jest to metoda edukacyjna wspierająca aktywność uczniów, którzy uczą się przez działanie. To oni są głównymi odbiorcami, twórcami i uczestnikami opowiadanych historii. Ta metoda wymaga również zaangażowania nauczyciela. Nauczyciel opowiada uczniom fabułę, angażuje ich do aktywnego odbioru poprzez zadawanie im pytań, wydawanie poleceń związanych ze słuchaną narracją. Zadaniem uczniów jest powtarzanie, rozwijanie i wzbogacanie usłyszanych historii, rozwiązywanie problemów zawartych w wątkach opowiadanych historii oraz na podstawie usłyszanej historii tworzenie własnej. Storytelling służy do nauczania dzieci łączenia wiedzy z różnych przedmiotów. Bell i Harkness (2006: 6) uważają, że jeśli uczniowie są głównymi twórcami historii, zostają lepiej zmotywowani, bardziej emocjonalnie i intelektualnie zaangażowani w proces uczenia się. Według nich włączenie storytellingu do nauki języka obcego przyczynia się do rozwoju umiejętności językowych studentów, sprzyja wzrostowi empatii, wyobraźni i kreatywności, a jednocześnie oferuje przyjemne środowisko uczenia się, które promuje aktywny udział i współpracę uczniów.

## **Wykorzystanie digital storytellingu – cyfrowego opowiadania historii**

Postęp w dziedzinie nowoczesnych technologii nie mógł pozostać obojętny dla sfery narracyjnej. Technologie Web 2.0 umożliwiają nam przeszukiwanie oraz przetwarzanie informacji, współpracę i uczestnictwo w komentowaniu i przekazywaniu ich, dodawanie multimediów, tworzenie cyfrowych opowieści oraz publikowanie tego materiału w internecie. Digital storytelling to połączenie tradycyjnego opowiadania z narzędziami nowoczesnych technologii, takimi jak aplikacje Web 2.0. Definicja digital storytellingu obejmuje co najmniej dwa z poniższych elementów: „tekst, dźwięk, muzykę, wideo, zdjęcia lub inne media cyfrowe” (Reinders 2011). To gatunek, który nie jest ograniczony do opowiadania fikcyjnych wydarzeń, ale obejmuje także inne tematy, takie jak wydarzenia historyczne, biografie oraz życie w lokalnej społeczności lub na świecie. Istnieje wiele rodzajów cyfrowych opowieści, na przykład dokumentalne filmy cyfrowe, eseje cyfrowe, elektroniczne

dzienniki, e-booki, interaktywne narracje i wiele innych, jednak według Reindersa (2011: 1) proces ich wdrażania w klasie przebiega w określonych fazach. Obejmuje to przygotowanie ucznia do procesu pisania, prowadzenie zajęć oraz zakończenie ich poprzez opublikowanie cyfrowej opowieści w internecie. W dzisiejszych czasach, wraz z radykalnymi zmianami przyniesionymi przez technologie komunikacyjno-informacyjne oraz potrzebą rozwijania umiejętności jednostki/ucznia w radzeniu sobie w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych poprzez teksty językowe i nielingwistyczne, następuje przejście od umiejętności alfabetycznych do wieloaspektowych umiejętności komunikacyjnych, czyli *multiliteracies*. To obejmuje zdolność konstruowania znaczeń w różnych kontekstach kulturowych i społecznych oraz umiejętność posługiwania się różnymi reprezentacjami, w tym także multimodalnymi (Cope, Kalantzis 2001, 2009). Tworzenie cyfrowych narracji przyczynia się do rozwoju *multiliteracies*<sup>3</sup> u uczniów. Wprowadzenie cyfrowego opowiadania do klasy języka obcego przynosi liczne korzyści zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Stanowi ono potężne narzędzie dydaktyczne, które przyciąga uwagę uczących się i zachęca ich do aktywnego uczestnictwa, a także wspomaga rozwijanie umiejętności związanych z transliteracją, co jest istotne w XXI wieku. Uczniowie, jako transliteracyjni twórcy opowieści, wykorzystują różne narzędzia multimedialne do tworzenia cyfrowych narracji, jednocześnie rozwijając i ćwicząc wiele umiejętności. Bernard Robin (2008) szczegółowo opisuje te umiejętności, wskazując na zdolności badawcze, pisarskie, organizacyjne, technologiczne, prezentacyjne, interpersonalne, rozwiązywania problemów i oceniania, które wynikają z połączenia różnych form alfabetyzacji, takich jak alfabetyzacja cyfrowa, globalna, technologiczna, wizualna i informacyjna. Wykorzystanie obrazów lub fotografii w procesie pisania może być skutecznym narzędziem wspomagającym uczniów w doskonaleniu umiejętności pisania (Lee 1994). Zdjęcia stymulują myślenie, pobudzają kreatywność i inspirują do twórczego pisania, co z kolei pomaga uczniom lepiej zrozumieć temat i swobodniej wypowiadać się na jego temat.

---

<sup>3</sup> *Multiliteracies* to termin ukuty w połowie lat 90. przez The New London Group (1996), jest to podejście do teorii i pedagogiki alfabetyzacji. Podkreśla ono dwa kluczowe aspekty umiejętności czytania i pisania: różnorodność językową oraz multimodalne formy językowej ekspresji i reprezentacji. *Multiliteracies* jako podejście naukowe skupia się na nowej „umiejętności czytania i pisania”, która rozwija się w odpowiedzi na zmiany w sposobie, w jaki ludzie komunikują się dzięki nowym technologiom i zmianom w użyciu języka w różnych kulturach. The New London Group, Harvard Educational Review (1996), *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u> (dostęp: 12.06.2023).

Fotografie mogą być znalezione w internecie lub stworzone przez samych uczniów. Na początku procesu pisania istotne jest zapewnienie odpowiednich narzędzi i materiałów pomocniczych, aby ułatwić uczniom pracę. W dziedzinie pedagogiki zwraca się uwagę na wartość cyfrowego opowiadania jako sposobu umożliwiającego twórcze podejście do pisemnej i ustnej ekspresji. Dzięki jego wykorzystaniu zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mogą włączyć informacje, wiedzę i doświadczenia, aby lepiej zrozumieć siebie, otaczający ich świat i rozwijać zdolność twórczego wyrażania się poprzez wzbogacanie swojego myślenia (Howell 2008). Digital storytelling łączy cztery metody nauki dzięki: angażowaniu uczestników, refleksji sprzyjającej głębokiemu przyswajaniu wiedzy, oparciu na projektach jako metodzie nabywania umiejętności oraz skutecznemu scaleniu technologii z procesem nauczania (Barrett 2006: 1). Jego efektywność wynika z dwóch istotnych cech: elastyczności dostosowującej się do poziomu kognitywnego uczniów i ich umiejętności, a także zdolności adaptacji go do różnych przedmiotów szkolnych poprzez różne ukierunkowanie w zależności od celów dydaktycznych każdego z nich (Gregori-Signes 2008). W związku z tym wdrożenie cyfrowego opowiadania w kontekście nauki języka obcego lub odziedziczonych powinno koncentrować się na rozwijaniu umiejętności komunikacji werbalnej oraz pisania przez uczniów, przy równoczesnym wykorzystaniu technologii. Bez wątpienia do stworzenia udanej cyfrowej opowieści niezbędne jest nie tylko wykorzystanie elementów audiowizualnych. Pisemny tekst pozostaje podstawowym elementem nadającym opowieści sens i znaczenie. W związku z tym implementacja podejścia opartego na projekcie jest bezpośrednio związana z wykorzystaniem technologii, gdyż jej integracja tworzy autentyczne, konstruktywistyczne i współpracujące środowisko nauki, które zachęca do aktywnego uczestnictwa uczniów i poprawia ich osiągnięcia (Hung, Hwang, Huang 2012: 370). Osoby uczące się języka odziedziczonych (*heritage language learners* – HLLs) muszą mieć kontakt z różnorodnymi gatunkami tekstów (Chevalier 2004; Correa 2016), a nauczyciele powinni dostarczyć odpowiednich zasobów w celu maksymalizacji edukacyjnych doświadczeń HLLs. Wykorzystanie technologii cyfrowych otwiera możliwość korzystania z autentycznych źródeł tekstowych.

## Opis badania

Celem przedstawionego poniżej badania była analiza wpływu wykorzystania technologii cyfrowych w nauczaniu pisania narracji na proces uczenia się języka odziedziczony oraz na rozwijanie umiejętności kreatywnego pisania.

Pytania badawcze były następujące:

- Czy środowisko nauczania wspomagane technologicznie motywuje uczniów do aktywnego uczestnictwa w procesie twórczego pisania?
- Jaki jest wpływ tego środowiska na zrozumienie narracji, w szczególności jej strukturalnych elementów?
- Czy narzędzia technologiczne wspomagają uczniów w tworzeniu bardziej jakościowych narracji?
- W jakim zakresie takie środowisko może stymulować interakcje i współpracę pomiędzy uczniami?

## Grupa badana

Badanie przeprowadzono w dwóch placówkach edukacyjnych: Szkole Polskiej przy Ambasadzie RP w Londynie oraz Wellington College, w ciągu roku szkolnego 2020/2021. W Szkole Polskiej przy Ambasadzie RP w Londynie zastosowano model hybrydowy, w którym uczniowie uczestniczyli w zajęciach szkolnych raz w sobotę osobiście, a następnie mieli zajęcia online. Badanymi byli uczniowie drugiej klasy liceum, w wieku około 16-17 lat. W przypadku wszystkich uczniów angielski był językiem edukacji, natomiast polski stanowił ich język odziedziczony. Język polski był nauczany raz w tygodniu, łącznie 3 godziny lekcyjne, z każdą lekcją trwającą 45 minut. Wszyscy uczniowie zdali egzamin GCSE z języka polskiego (General Certificate of Secondary Education), który stanowi zakończenie obowiązkowej edukacji w Wielkiej Brytanii i umożliwia kontynuację nauki na poziomie szkoły średniej. Wszyscy uczniowie otrzymali wysokie oceny (8-9) według dziewięciostopniowej skali (gdzie 1 to najniższa ocena, a 9 to najwyższa ocena). Ze względu na niewielką liczbę uczniów (17) badanie zostało rozszerzone o 5 uczniów z Wellington College. Ci uczniowie uczęszczali do klasy 12 w systemie brytyjskim, mieli 16-17 lat i mieszkali w Wielkiej Brytanii od urodzenia. Trzech uczestników tej grupy pochodziło z rodzin mieszanych. Zajęcia odbywały się online i miały charakter dwugodzinnych lekcji, trwających po 60 minut każda, co łącznie dawało 120 minut lekcyjnych tygodniowo. Wszyscy uczniowie zdali wcześniej egzamin GCSE z wynikiem 9.



## Metodologia badań

W metodyce badawczej wykorzystano badania jakościowe. Jedną z cech badań jakościowych jest to, że próby badawcze mogą być małe z uwagi na ograniczoną liczebność grupy badawczej (Marshall 1996). Grupę badawczą stanowiła grupa 17 uczniów ze Szkoły Polskiej przy Ambasadzie RP w Londynie i 5 uczniów z Wellington College w Wielkiej Brytanii, łącznie 22 osoby.

## Etapy badań

Na początku rodzice, uczniowie oraz dyrektorzy szkół zostali poinformowani o badaniach edukacyjnych, w których uczniowie będą uczestniczyć na lekcjach języka polskiego. Omówiono cel badania oraz jego metodykę. Na pierwszym etapie skupiono się na codziennych lekcjach. Autorka tekstu zauważyła spadek zainteresowania uczniów oraz ich trudności z pisanem tekstów narracyjnych. Za pomocą prostego kwestionariusza, zawierającego pytania zarówno zamknięte, jak i otwarte, przeprowadziła wstępną ocenę wiedzy uczniów na temat elementów tekstu narracyjnego, wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), gotowości do interakcji i współpracy, a także stopnia zrozumienia narracji. Wyniki ankiety zostały uzupełnione o dodatkowe dane jakościowe zebrane w trakcie rozmów z uczniami.

Analiza danych jakościowych wykazała, że studenci z badanej grupy korzystają z komputerów głównie do gier (często/czasami) i rzadziej do pracy nad projektami lub poszukiwania informacji (często). Komputery wykorzystują również na lekcjach takich jak technologia graficzna oraz informatyka. Większość z nich (60%) wie, co to jest narracja. Niemniej jednak, gdy poproszono ich o wyjaśnienie tego terminu, okazało się, że nie do końca rozumieją jego znaczenie. W odpowiedziach pojawiały się sformułowania takie jak: „wyrażanie swojego zdania”, „opisywanie osób, rzeczy czy przestrzeni”, „podsumowanie” lub „wyrażanie własnych myśli”. Analizę danych uzupełniła dyskusja, która skupiła się na potrzebie modyfikacji metody nauczania poprzez wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Na drugim etapie uczniowie zapisali się do aplikacji Storybird<sup>4</sup>, gdzie mieli okazję zapoznać się z różnymi opowiadaniem napisanymi przez

---

<sup>4</sup> Jest to aplikacja, gdzie uczniowie mogą zaprojektować, napisać swoją własną historię samodzielnie lub w małej grupie, co pozwala na współpracę. Dodatkowo uczniowie mogą dzielić się

społeczność aplikacji na całym świecie. To zainspirowało ich do rozpoczęcia pracy nad własnymi cyfrowymi opowieściami. Cały proces, obejmujący pisanie notatek w dzienniczkach refleksji, skupiał się na pełnym procesie tworzenia narracji cyfrowych.

Po każdej lekcji uczniowie spisywali własne refleksje dotyczące wspólnego wysiłku w trakcie nauki kreatywnego pisania. Za pomocą narzędzia Blendspace stworzyli mapę konceptualną, na której zapisano cele i plan zajęć, a także zilustrowano ich przebieg. W aplikacji MIRO uczniowie zapoznali się z piramidą Freytaga (Freytag 1990), która przedstawia strukturę opowiadania. Strukturę tę uczniowie już wcześniej poznali na lekcjach języka angielskiego. W trakcie projektu uczestnicy, wspólnie z nauczycielem, powtórzyli strukturę opowiadania, wyznaczając trzy akty. Nauczyciel zdefiniował zadania do wykonania na każdym etapie prac. Wszyscy uczestnicy otrzymali 8 zestawów kart:

- Niebieskie karty związane z udzieleniem odpowiedzi na pytania: Kto jest bohaterem? Kim są sojusznicy? Kim są wrogowie? Jaka jest koncepcja opowieści? Kiedy dzieje się akcja?
- Karty żółte, związane z działaniem bohatera.
- Karty postaci pomagające uczestnikom przy wyborze bohaterów.
- Karty sugerujące różne miejsca akcji.
- Karty sugerujące różne warunki atmosferyczne podczas akcji.
- Karty struktury opowiadania.
- Karty sugerujące różną atmosferę opowiadania.
- Karty dźwiękowe z różnymi dźwiękami, które mogą pojawić się podczas akcji w opowiadaniu.

Wszystkie wymienione karty miały na celu pobudzenie wyobraźni uczniów oraz pomogły im utrzymać strukturę opowiadania. Uczestnicy krok po kroku wypracowali koncepcję swojej historii, wybrali postacie (głównego bohatera, sojusznika i antagonistę), określili czas i miejsce akcji, atmosferę oraz warunki pogodowe. Wspólnie z nauczycielem przeanalizowali różne rodzaje wprowadzenia do swoich opowiadań, otrzymali bank słów zawierający wyrażenia łączące (np. podczas gdy, w związku z tym, następnie, ponieważ, w trakcie), słowa opisujące emocje (np. przerażony, zdenerwowany, wystraszony, szczęśliwy) oraz zmysły (np. gorzki, szorstki, zimny, cierpki). Omówili też różne techniki zakończeń. Przeanalizowali znaczenie dialogów oraz strategie nadawania dynamiki swoim opowieściom.

---

swoimi historiami z ludźmi z całego świata w sekcji społeczności. Na stronie internetowej znajduje się wiele oryginalnych historii, więc uczniowie mogą się nimi zainspirować.



W fazie planowania każdy z uczestników przeczytał swój plan opowieści, dokonując niezbędnych korekt strukturalnych, gramatycznych i składniowych. Następnie uczniowie przystąpili do procesu pisania. Po ukończeniu pisania, a także zweryfikowaniu przez nauczyciela, wprowadzili swoje teksty do aplikacji Storybird. Na zakończenie obie grupy zaprezentowały swoje cyfrowe historie przed kolegami z klasy.

Podczas pracy uczniowie zapisywali w dzienniczkach swoje refleksje dotyczące korzyści z wykorzystania digital storytellingu w procesie rozwijania umiejętności kreatywnego pisania w języku polskim jako języku odziedziczonym. Przy ocenie dokonanej przez nauczyciela oraz uczestników przeprowadzono analizy wykonania zadań, biorąc pod uwagę opinie, przemyślenia i wnioski zawarte w digital storytellingu, poparte odpowiednimi dowodami z tekstu. Ponadto oceniano poprawność językową oraz wizualną atrakcyjność cyfrowych historii. Zastosowana metodologia w celu rozwijania umiejętności pisania przez uczniów, a także tworzenia i opracowania ich historii opierała się na podejściu procesowym. Według Jeremy'ego Harmera (2001: 256) skupia się ona na różnych etapach, przez które przechodzi tekst pisany, prowadząc go do ostatecznej formy.

## Wyniki

W celu oceny skuteczności nauczania za pomocą narzędzi digital storytelling i Web 2.0 przeprowadzono analizę reakcji uczniów, która dostarczyła ważnych wskazówek odnośnie do badania (mianowicie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych i cyfrowego opowiadania w procesie nauczania) oraz istotnych odpowiedzi na pytania badawcze w sposób opisany poniżej.

Przyczyniło się to do ulepszenia zrozumienia przez uczniów pojęcia narracji. Potwierdzenie tego wniosku jest również wyraźnie widoczne w odpowiedziach uczniów na kolejne otwarte pytanie dotyczące znaczenia „opowiadania historii”. W swoich definicjach pisali: „gdy opowiadam historię”, „narracja to opowieść”, „narracja oznacza, kiedy tworzę plan i później spisuję moją opowieść”, „to moja własna historia, którą mogę opowiedzieć i napisać”. Ponadto istotnie przeprowadzone lekcje ułatwiły zrozumienie terminu „digital storytelling”. Uczniowie zdają się wyraźniej definiować, czym jest cyfrowa narracja. Pisali: „Kiedy masz kilka zdjęć w internecie, tworzysz historię”, „Narracja cyfrowa w świecie cyfrowym”, „Narracja cyfrowa”, „Myślę, że jest

to narracja przez internet”, „Jest to historia, którą stworzyłem za pomocą komputera”, „Opowiadanie historii za pomocą komputera”, „Narracja cyfrowa to opowieść cyfrowa”, „e-story”. Wyniki te są zgodne z międzynarodową literaturą, według której multimedialne narzędzia dydaktyczne zmieniają sposób uczenia się uczniów, natomiast ich specyficzne zastosowania (takie jak tutaj cyfrowe opowieści) mogą wyzwać motywację uczniów do nauki i często prowadzić do lepszego zrozumienia omawianych tematów (Philpot i in. 2005: 229).

Nowatorskie podejście do lekcji zaowocowało wzrostem motywacji i zaangażowania uczniów w proces edukacyjny, ponieważ wyrażali oni pozytywną opinię na temat cyfrowych metod nauki. Analiza jakościowa danych wskazuje, że uczestnictwo uczniów było niemalże pełne, z wyjątkiem jednej uczennicy, która wyraziła niezadowolenie z pracy w swojej grupie. Ponadto zaobserwowano duże zainteresowanie procesem pisania, nawet ze strony słabszych uczniów, co wyróżnia się w porównaniu z tradycyjnymi metodami nauczania. Badania pokazują, że uczniowie podejmujący działania związane z ich zainteresowaniami wykazują większą motywację i skupienie w procesie nauki, co wpływa na jakość i intensywność ich wysiłku (Jacobs i in. 2002). Gdy uczniowie angażują się w tematy odpowiadające ich pasjom, naturalną konsekwencją jest ich zaangażowanie, uwaga i staranność w realizacji zadań edukacyjnych.

Jeśli przypiszemy pięć stopni możliwych odpowiedzi uczniów w kontekście ich „komfortu pisania” narracji, począwszy od „zbyt trudnego” oznaczającego wartość 1, a skończywszy na „bardzo łatwym” z wartością 5, odpowiedzi badanej młodzieży wyraźnie wskazują na wzrost komfortu związanego z tworzeniem opowieści po przeprowadzonej interwencji dydaktycznej. Te wnioski stanowią istotne sygnały, że naszym uczniom udzielono znaczącej pomocy w procesie pisania narracji, co przełożyło się na ich zwiększoną swobodę w tworzeniu tekstów po udziale w lekcji wykorzystującej cyfrowe narzędzia opowiadania, opracowanie planów oraz technologię Web 2.0. Tworzone strategie motywacyjne wydają się pozytywnie wpływać na wyniki edukacyjne (Gardner 1993) i stanowią drugi kluczowy czynnik, obok zdolności poznawczych uczniów (Skehan 2008), determinujący skuteczność nauki języka odziedziczonego/obcego. Analiza jakościowa, przeprowadzona między innymi na etapie zobrazowanych produktów pisemnych, jednoznacznie potwierdza, że „strukturyzacja procesu nauki”, wprowadzona w celu poprawy umiejętności pisania narracji, zaowocowała istotnym i pozytywnym efektem. Wprowadzenie pytań pomocniczych, działających jak katalizator, sprzyjało efektywnemu i pełnemu wytworzeniu tekstu w krótkim czasie.

Wyniki przeprowadzonego badania dostarczają mocnych dowodów na to, że poprzez stworzenie i wdrożenie tej innowacyjnej metody nauczania pisania narracji w języku polskim jako dziedzicznym, korzystając z aplikacji Web 2.0, studenci zostali zmotywowani, zainspirowani i pomyślnie ukończyli własne narracyjne e-booki. Wydaje się, że wykazali dokładne zrozumienie koncepcji narracji oraz cyfrowego opowiadania, a także wyrazili zadowolenie ze swojego zaangażowania w projekt, manifestując przyjemność z uczestniczenia w procesie tworzenia narracji cyfrowych. Byli zadowoleni z efektów uzyskanych dzięki wskazówkom, które otrzymali w trakcie badań, wspierających ich w napisaniu porządnego tekstu narracyjnego, zawierającego niezbędne elementy strukturalne i spójnego.

Zakończenie procesu pisania opowiadań przez uczniów jest wyjątkowo istotne, szczególnie biorąc pod uwagę ich początkowe opory, które później przekształciły się w wyraźne zaangażowanie w pracochłonne i wymagające zadanie tworzenia wypowiedzi, a także satysfakcję, jaką czerpali z tego procesu. Wyrazili swoje zadowolenie z napisania opowiadania oraz z jego publikacji. Daniel Meadows i Jenny Kidd (2009: 83) argumentują, że urok cyfrowej ekspresji zawiera się w tym, iż cyfrowe opowieści mogą być tworzone przez ludzi w dowolnym miejscu, na dowolny temat i mogą być udostępniane za pomocą technologii elektronicznej na całym świecie. Nazywając je „multimedialnymi sonetami tworzonymi przez zwyczajnych ludzi”, podkreślają ich unikalny charakter.

## Wnioski

W artykule podjęto próbę zaproponowania skutecznych strategii pisania, które mogą być zastosowane w klasie. Wskazano, że wykorzystanie narzędzi cyfrowych Web 2.0 ma potencjał tworzenia dynamicznego środowiska edukacyjnego, które może pobudzać zainteresowanie i zaangażowanie uczniów, a także sprzyjać współpracy. Przy tym taka forma nauczania pomaga również rozwijać ich umiejętności językowe. Ogólnie rzecz biorąc, formowanie umiejętności kreatywnego pisania za pośrednictwem digital storytellingu wymaga od uczniów wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie nauki, co powoduje wzrost motywacji do zdobywania wiedzy. Przez pracę z digital storytellingiem uczniowie doskonaliły umiejętności interpretacji globalnej, analizy kontekstu i rozwijają zdolności wizualne poprzez tworzenie i przekazywanie treści za pomocą obrazów. Połączenie

treści wizualnych z tekstem pisemnym prowadzi do rozwoju umiejętności wyrażania się na piśmie, a także poprawy procesów poznawczych i pamięciowych. W trakcie pracy z narzędziami digital storytelling uczniowie rozwijają również swoją kompetencję cyfrową, a podczas prezentacji zyskują pewność siebie. Również płynność komunikacji podczas dyskusji przyczynia się do rozwijania kompetencji społecznych. „Opowieści są jedną z najstarszych form edukacji” (Reinders 2011: 1), dlatego istotne jest, aby wprowadzenie narracji stało się integralną częścią programu nauczania drugiego języka, promując jednocześnie rozwijanie empatii, która jest jedną z kluczowych umiejętności w XXI wieku. Empatia, niezależnie od narzędzi, czy to klasycznych, czy to zaawansowanych cyfrowych, jest fundamentalną kompetencją do zdobycia w obecnym stuleciu, aby zapewnić sobie lepszą przyszłość.

**Streszczenie.** Celem tej pracy jest próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób kształtować umiejętność kreatywnego pisanie podczas nauki języka polskiego jako odiedziczonego w nauce online oraz jakimi metodami należy pracować, aby móc lepiej zmotywować uczniów i włączyć ich w proces nauki. Wyznaczono trzy główne cele badawcze: pierwszym było ustalenie, jakie metody nauczania skłaniają ucznia do zainteresowania się nauką pisanie oraz wspomagają go w tym procesie, drugi cel dotyczył diagnozy zdobytej wiedzy w wyniku zastosowanych metod, trzeci – zakładał opracowanie postulatywnego modelu kształcenia uczniów z wykorzystaniem narzędzi TIK. Przeprowadzone analizy i rozważania skłaniają do wniosku, że wprowadzenie oraz wykorzystanie aktywizujących i multisensorycznych metod nauczania na lekcjach językowych to jeden z warunków koniecznych do osiągnięcia sukcesu dydaktycznego.

**Abstract.** The aim of this paper is to explore how to develop creative writing skills in students of Polish as an inherited language during online learning. The research question is ‘What methods should be used to better motivate students and involve them in the learning process?’ Three main research goals were set: the first goal was to find out which teaching methods provoke students’ interest in learning to write and which support them in this process; the second goal was to ascertain the knowledge gained through these methods; and the third goal was to develop a proposed model of student learning using online tools. The analyses and considerations lead to the conclusion that the introduction and use of activating and multisensory teaching methods in language teaching is a prerequisite for didactic success.

Łukasz Kucharczyk

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID: 0000-0003-1216-6908

# Cykl wiedźmiński Andrzeja Sapkowskiego – inspiracje dla nauczycieli prowadzących zajęcia online

## Andrzej Sapkowski's *The Witcher*: An inspiration for teachers for online classes

**Słowa kluczowe:** wiedźmin, nauczanie zdalne, słowiańskość, antybohater, międzykulturowość.

**Keywords:** *The Witcher*, distance learning, Slavism, antihero, interculturalism.

Wykreowany przez Andrzeja Sapkowskiego *Neverland* jest transmedialny – elementy tego fikcyjnego świata rozprowadzane są po różnego typu platformach medialnych: występuje on w filmach, serialach oraz grach. Można nawet pokusić się o stwierdzenie, że w tych ostatnich mamy nawet do czynienia z nadinterpretacją. Oto jak opisuje to Krzysztof Sokołowski:

Trzy gry *Wiedźmin* od początku, od części pierwszej, stworzyły własne uniwersum, na które składają się także osobne komiksy „na motywach”, filmy promocyjne, pliki muzyki „growej” i tak dalej. Nastąpiło odwrócenie ról: w pojęciu odbiorców, ale także części dziennikarzy, krytyków, akademików i w ogóle ekspertów, gry stały się „sagą właściwą”, a dzieła Sapkowskiego dodatkiem do niej. To gry, w odróżnieniu od książek, sprzedawały miliony egzemplarzy. To gry,

w odróżnieniu od książek, przynosiły dochody liczone w setkach milionów każdej waluty świata. To gry zasłynęły za granicą, co w Polsce z jakiegoś powodu dodaje im niezwykłego splendoru, i to dopiero po wydaniu gier przekłady cyklu wiedźmińskiego zaczęły sprzedawać się w znaczącej liczbie egzemplarzy, a nawet trafiły na listę bestsellerów „Timesa”. Doszło nawet do sytuacji paranoicznych – na Facebooku pojawiły się pytania, dlaczego CD Project Red nie zrobił *Wiedźmina* według dzieł jakiegoś innego pisarza, sympatyczniejszego od „tego buca” Sapkowskiego. (Sokołowski 2019)

To, co dla samego autora może stanowić ogromny problem, dla prowadzącego zajęcia oraz jego uczniów lub studentów staje się przydatne. Wiedźmińska transmedialność jest w stanie wydatnie przysłużyć się przeprowadzeniu zajęć o tym cyklu polskiego autora. Jest to łatwe dzięki obecnie dostępnej technologii. Agnieszka Jankowiak zauważa, że nauczanie zdalne zapewnia studentom strefę komfortu, na którą składają się następujące czynniki:

- wyłączona kamera
- przebywanie w domu
- dobra organizacja zajęć
- przyjazna atmosfera
- *multitasking*
- anonimowość, bierność
- korzystanie z jednej platformy (Jankowiak 2021: 229).

Poniższy tekst przedstawia dwa obszary tematyczne uniwersum Sapkowskiego, wokół których można przeprowadzić różnorodne ćwiczenia w formie zdalnej i które można włączyć do lekcji języka polskiego prowadzonej online.

Literaturze polskiej w ostatnich latach przypadł udział w dwóch wielkich sukcesach. Mowa oczywiście o Nagrodzie Nobla, czyli sukcesie Olgi Tokarczuk, oraz sukcesie komercyjnym „ojca” *Wiedźmina*, Andrzeja Sapkowskiego. Stanisław Lem w *Filozofii przypadku* dokładnie śledzi losy recepcji dzieł wybitnych i o ile można zaryzykować stwierdzenie, iż na Nobla autorki *Domu dziennego, domu nocnego* wzruszyłby jedynie ramionami (pisarz nie uznawał „sądu znawców” za coś wiążącego), o tyle recepcja losów twórczości Sapkowskiego byłaby dla jego konstruktu teoretycznoliterackiego czymś modelowym. Autor *Solaris* bowiem uzależnia od prawidłowości statystyczno-masowych w równej mierze sukces czytelnicy książki, co ustalenie się opinii o jej wartości, zapominając oczywiście, że poczytność i ranga literacka dzieła to dwie różne rzeczy: rola jednego, czy też grupy autorytetów jest większa

w ustaleniu arcydzielności utworu niż w przypadku poczytności, o której decydują dowolnie zorganizowane grupy czytelnicze (Markiewicz 1976: 389). Wyraźnie widać to w rozdziale poświęconym fenomenowi *Imienia Róży* Umberto Eco, swoją drogą jednego z mistrzów Sapkowskiego. Lem zestawia w nim estetyczną jakość powieści włoskiego badacza z „bestsellerowością utworu”. Pisał o Eco:

Wytrawny gracz, który cały swój kapitał – mediewistyczny, filozoficzny, beletrystyczny – rzucił na stół z pewnością głównej wygranej – czy tylko taki, co ów majątek zainwestował w rynkową grę z pełną świadomością ryzyka – zwanego, dajmy na to, *succes d'estime*, lecz bez *succes de marche*? Optuję za graczem ryzykantem: imputuję więc Umbertoowi Eco, że choć grał znakomicie, o tym, JAK znakomicie zagrał, dowiedział się *ex post*. (Lem 2010: 381)

Przyjęcie perspektywy, która nie uwzględnia takiego rozróżnienia, wynika zapewne z samych doświadczeń Lema – przyjmując konwencję science fiction, pisarz niejako poszedł z publicznością literacką na kompromis, wpisał się w konwencję gatunkową, którą sam wielokrotnie krytykował za nieprzygotowanie merytoryczne i przerost pierwiastka fantastycznego nad naukowym. Podobnie rzecz ma się z autorem *Ostatniego życzenia* – Andrzej Sapkowski pod płaszczem konwencji fantasy nosi sakwy wypełnione rozważaniami natury historiozoficznej, intertekstualnej oraz socjologicznej. Nie można oczywiście nie zauważyć, że tak szerokiej, można już dziś powiedzieć: światowej, rozpoznawalności historii Geralta z Rivii wydatnie przysłużył się przemysł rozrywkowy. Wpierw za sprawą gier komputerowych (*Wiedźmin 3: Dziki Gon* sprzedał się w nakładzie ponad miliarda egzemplarzy), następnie zaś za sprawą ekranizacji prozy Sapkowskiego przez firmę Netflix – amerykańskiego potentata na rynku platform streamingowych. Serial bił rekordy popularności i przez długi czas był pierwszym wyborem widzów na całym świecie. Poskutkowało to „renesansem” książek Sapkowskiego – świadczy o tym fakt, iż w 2021 roku zajmował on pierwsze miejsce wśród pisarzy, których książki najczęściej kupowano w serwisie Amazon – największym na świecie sklepie internetowym. Warto dodać, że nie chodzi tu o kategorię fantasy, ale literaturę w ogóle. Rację ma również Anna Depta, pisząc o genezie popularności cyklu wiedźmińskiego. Zauważa, że właśnie nasycenie narracji licznymi wyzwaniem współczesnego świata w dużej mierze wpłynęło na tak pozytywny odbiór czytelniczy polskiej sagi, która miała największy wpływ na kulturę światową (Depta 2016).



## Słowiańskość i intertekstualność

Międzynarodowa sława *Wiedźmina* stała się zarzewiem ogromnej dyskusji w fandomie, czyli społeczności fanów fantastyki i SF, która przerodziła się w coś, co można byłoby nazwać debatą narodową. Jej temat można sformułować następująco: na ile *Wiedźmin* jest polski? Co ciekawe, wystarczy rzut oka na rozmaite artykuły na stronach internetowych, dyskusje na grupach facebookowych i blogach, by dojść do zaskakującego wniosku: ich autorzy nad wyraz często utożsamiają słowo polskość ze „słowiańskością”. Wydaje się, że nie ulega dyskusji, iż cykl wiedźmiński, jako wytwór polskiego autora – erudyty, nasycony jest odniesieniami do literatury polskiej. Wystarczy wymienić przede wszystkim ogólną strategię językową. Sapkowski stylizuje często wypowiedzi bohaterów na paskowsko-sienkiewiczowską polszczyznę, proza ta zawiera wiele odniesień intertekstualnych, choć nie stanowiących, zgodnie z ustaleniami Michała Głowińskiego, interpretantu, czyli zabiegu takiego użycia tekstu wcześniejszego, by wpływał on na znaczenie nowego. W pięciotomowej powieści stanowią one raczej elementy dekoracyjne (np. pieśń najemników jest zmodyfikowanym cytatem z *Pieśni Konfederatów* Słowackiego, choć zamiast Chrystusa występuje słowo „dukat”, cała *Pani Jeziora* jest z kolei naszpikowana odniesieniami do twórczości Mickiewicza, nawet jedno z ostatnich słów Cirilli brzmi: „i ja tam z gośćmi byłam, miód i wino piłam”, a poeta Jaskier mówi do mielącej ziarno córki bartnika zmodyfikowane najstarsze polskie zdanie „daj, ac ja pobruszę, a Ty skocz do piwnicy po piwo”). Więcej problemów sprawia odpowiedź na pytanie o „słowiańskość” *Wiedźmina*. Czym w zasadzie ona jest? W słowniku języka polskiego próżno szukać jej definicji, należy chyba uznać, że jest to określenie na obecność elementów folkloru słowiańskiego w danym dziele. Wydaje się, że przyczyny przekonania o słowiańskości świata *Wiedźmina*, jakie zakorzeniło się w zbiorowej świadomości, należy szukać przede wszystkim w grach, których użytkownicy często po prozie autora *Narrenturm* nigdy nie sięgnęli. W nich referencje do folkloru słowiańskiego faktycznie noszą imię legion. By wymienić tylko kilka z nich: gracz, jako Geralt, odwiedza Mysią Wieżę rodem z legendy o Królu Popielu, ratuje szlachcica, który podpisał pakt z diabłem i został zobligowany do oddania duszy (oczywiste nawiązanie do *Pani Twardowskiej*), bierze udział w „słowiańskim weselu”, czy też trafia na sabat czarownic odbywający się na Łysej Górze. Potwory także wydają się jakby przepisane z *Bestiarusza słowiańskiego*, jak na przykład poroniec (duch dziecka, które nie dotrwało do narodzin), leśny i borowy (demony lasu) czy bożatko. Poprzez pokazywanie fragmentów



„gameplayów” można omówić ze studentami poszczególne potwory wraz z ich rodowodem i etymologią. Następnie skonfrontować poczynione przez nich ustalenia z literackim pierwowzorem.

Sama twórczość prozatorska aż tak licznych referencji jednak nie posiada. Trzy opowiadania opierają się na baśniach Andersena, trzy kolejne na baśniach braci Grimm, a jedno na opowieści z *Księgi tysiąca i jednej nocy*. Co więcej, Sapkowski zdaje się kpić z polskich legend – w opowiadaniu *Granica możliwości* szewc Kozojed, stylizowany na Szewczyka Dratewkę, jest postacią negatywną i pogardzaną przez wojowników zebranych w celu pokonania smoka, który finalnie go pożera. Imiona wielu bohaterów posiadają rdzeń celtycki (jak Yennefer czy Crach), romański (Cirilla, Falka, Fringilla i Triss), angielski (Merigold) oraz germański (choćby Gerlat, lecz tu chyba sprawa jest sporna) (por. Łęk 2009). Bohaterowie obchodzą uroczystości przypominające irlandzkie święta ludowe. Bruxa Vereena z *Ziarna prawdy* to wampirzyca pochodząca z folkloru portugalskiego, Jeż z Erlenwaldu wzorowany jest na baśni *Jasio-Jeżyk* braci Grimm (choć jego przydomek Żelazny Jeż zaczerpnął Sapkowski najpewniej z *Baśni o stalowym jeżu* Jana Brzechwy), Diabło Torque przypomina psotliwego satyra z orszaku Dionizosa. Sensowną propozycją wydaje się sporządzenie ze studentami „mapy międzykulturowej”, która będzie zawierać przynajmniej te najbardziej reprezentatywne odniesienia.

Stosunek pisarza do folkloru słowiańskiego dobrze obrazuje też scena z *Wieży Jaskółki*, w której prośalny dziad opowiada zebranym wiejskim dzieciom „legendę o Ciri i wiedźminie” – zamek Thanedd (nazwa zaczerpnięta z mitu arturiańskiego) staje się w opowieści Łysą Górą, a uroczyste zebranie kapituły czarodziejów określane jest jako „sabat” – podania ludowe Słowian są więc dla Sapkowskiego czymś wtórnym wobec legend celtyckich, które dla pisarza stanowią niezbywalny fundament literatury fantastycznej. Wypada jednak zauważyć, że debiutanckie opowiadanie pt. *Wiedźmin* oparł Sapkowski na śląskiej legendzie o Strzydze, która wchodzi w skład *Podań i baśni ludu* Romana Zmorskiego. Biednego sierotę Marcina z legendy pisarz zastępuje zawodowym zabójcą potworów. Opowiadanie jednak mocno odbiega od reszty cyklu wiedźmińskiego. Wyraźnie widać, że twórca dopiero konstruował swój *Neverland* – dowiadujemy się na przykład, że bycie wiedźminem to profesja młoda, licząca sobie dopiero dwadzieścia lat, podczas gdy cały cykl powieściowy będzie się opierać na dramacie świadomości Geralta, iż jest reliktem świata, który w zasadzie przestał już istnieć. Sam Andrzej Sapkowski, w wywiadzie dla magazynu „Książki”, mówił o roli słowiańskości w swym cyklu następująco:

Wiedźmin Gerlat nosi wprawdzie całkiem słowiańskie imię, pobrzmiewają słowiańskie nuty w ono- i toponomastyce. Jest leszy i kikimora – ale jest też Andersenowska syrenka i Bestia wzięta od Jeanne-Marie Leprince de Beaumont. Wypada jeszcze raz powtórzyć: cykl o wiedźminie to fantasy klasyczna i kanoniczna, słowiańskości w niej, jak rzekł Wokulski Starskiemu, tyle co trucizny w zapalcie<sup>1</sup>.

Pisarz miał prawo odczuwać zmęczenie tematem słowiańskości w swych dziełach, gdyż sam zapoczątkował, w głośnym artykule *Piróg albo Nie ma złota w szarych górach*, dyskusję nad możliwościami użycia legend i wierzeń Słowian w rodzimej fantasy. Na esej Sapkowskiego odpowiedzieli inni pisarze SF, na czele z Klubem Tfurców w osobie Rafała Ziemkiewicza, a także literaturoznawcy, m.in. Jakub Lichański. Według Sapkowskiego mit arturiański, legenda o królu Arturze i rycerzach okrągłego stołu, jest prawzorem, archetypem wszystkich utworów fantasy, niezależnie, z jakiego kręgu kulturowego się wywodzą. Głównym problemem polskiej fantastyki jest zdaniem autora *Żmii* próba poszukiwania analogonu tradycji arturiańskiej w przedpiastowskim i piastowskim folklorze, który w całości mieści się przecież w *Starej baśni* Józefa I. Kraszewskiego, zarówno na poziomie konwencji, jak i warstwy językowej. Sapkowski pisze:

Komuś bowiem przypomniało się, żeśmy nie gęsi i nie jacy tacy. Wychodząc z pozornie słusznego założenia, że opierające się na archetypach jest wstecznictwem i wtórnictwem, autorzy młodszego pokolenia wzięli pióra w garść – i stało się. Nagle zrobiło się w naszej fantasy słowiańsko, przasnianie i kraśnienie, jurnie, żurnie, podpikowo i lnianie. Swojsko. Zapachniało grodziszczem, wsią-ulicówką i puszczańskim wyrębem, powiało, jak mawiają przyjaciele-Moskale – lietom, cwiptom i – izwninitie – gawnom. Łup! Co tak huknęło? Czy to Bolko wbija słupy w Odrę? Czy to może Czibor łupi Hodona i Zygryda pod Cedynią? Czy też to może komar ze świętego dębu spadł? Nie. To tylko nasza, rodzima, słowiańska fantasy. Ni z tego, ni z owego zniknęły wampiry, pojawiły się wąpierce i strzygaje (sic!), zamiast elfów mamy bożęta i inne niebożęta, zamiast olbrzymów i trolli mamy stoliny. Zamiast czarodziejów i magów mamy wieszczych, wołochów i żerców. Zaiste, brakuje jeno chlejców. I co nam Conan, Ged Sparrowhawk, co nam Fellowship of the Ring. Mamy swojskich wojów, zwanych, ma się rozumieć, równie swojsko: Zbiróg, Piróg, Kociej, Pociej, Zagraj, Zabój, Przybój i Pozamiataj. I ruszyli owi

---

<sup>1</sup> Zob. <https://www.antyradio.pl/News/Sapkowski-oficjalnie-Wiedźmin-nie-jest-polski-ani-słowiański-38978> (dostęp: 12.01.2022).

Pirogowie od grodziszczu do grodziszczu, zygakiem, rzecz jasna, ruszyli przez lasy, bory i welesy, przez tramy i chramy, skórznie, gopła, młaki i kotołaki, poprzez łąny bujne i stepy, porośłe burzanem i chrzanem, przez święte gaje i ruczaje. Zaiste. Przy zagaju, przy ruczaju, jechał Piróg na buhaju. Jam, pry, jest Piróg. Ale nie ruski. Nie celtycki. Jestem nasz, swojski, słowiański Piróg, przyszłość i nadzieja fantastyki. I jeno kwestią czasu jest, by narodziła się nowa, kultowa saga, epicka fantasy, Wielka Pirogiada, Słowo o Wyprawie Wieszczonego Piroga na Strzygajów. O Łado, Łado, Kupało! Przewróć się w grobie, Tolkienie! Płacz, Le Guin! Gryź bezsilnie wargi z zazdrości, Eddingsie! Drżij z zawiści, Zelazny! (Sapkowski 1993)

Z tak pojmowaną słowiańskością Sapkowski wiąże drugi, jego zdaniem, czynnik wpływający na niską jakość polskiej fantastyki. Jest nim „archetyp kruchty”, czyli przypisywanie chrześcijaństwu zgubnego wpływu na polską kulturę, które poskutkowało prymitywizmem i przemocą:

Azaliż szukamy w fantasy ucieczki w przygodę, w quest, w solidarność i przyjaźń drużyny bohaterskiej? Fascynuje nas szlachetność i prawość bohaterów, atrybuty nie do pokonania, przeciwstawiane Złu? Chcemy marzyć, że w walce o sprawiedliwość tryumfuje nie biceps, nie pięść i nie zimna stal, ale szlachetność, tolerancja i umiejętność wybaczenia? Czy zachowanie Froda wobec pokonanego Sarumana mieści się w kategorii jakiegoś polskiego archetypu? Nie, nie mieści się. Bliższy i sympatyczniejszy jest nam imię pan Nowowiejski i Azja Tuhaj-bejowicz. I Pawłuk w wołie miedzianym usmażon. I taka jest nasza fantasy. Ręka, noga, mózg na ścianie. Miecz, wbity aż po jelec. Prute flaki. Niegodziwiec wzięty na męki, a tam, że zacytuje: *trysnęła krew i pociekł szpik*. Mniem, mniem. Miła, oniryczna wizja. Kraina naszych marzeń. (Sapkowski 1993)

Rafała Ziemkiewicza nazywa Sapkowski „Praojcem polskich pirogów w słowiańskiej śmietanie”. Młody autor nie pozostał mu dłużny, w eseju pt. *Archetyp kruchty* pisał, że archetyp ten polega na wywiązywaniu się z powinności, sprostaniu przeznaczeniu, oparciu się pokusie łatwiejszego życia. Według, zaprzęgniętej do rodzimej fantasy, nauki chrześcijańskiej o ostatecznym zwycięstwie nie decyduje siła, władza, ale okazana moc ducha – tam, gdzie Sapkowski widzi przyczynę niemożności twórczej polskich autorów, Ziemkiewicz dostrzega artystyczny potencjał. To pobieżne przytoczenie głównych linii sporu nie rozwiązuje oczywiście problemu genealogii polskiej twórczości fantastycznej. Postawa, jaką przyjmuje autor *Chrztu ognia* wobec „słowiańskości”, wybrzmiewa jednak wyraźnie.

## Geralt jako antybohater

Warto rozpocząć od, słynnej już w popkulturze, dewizy, którą wiedźmin przedstawia na kartach *Mniejszego zła*:

Zło to zło [...]. Mniejsze, większe, średnie, wszystko jedno, proporcje są umowne, a granice zatarte. Nie jestem świątobliwym pustelnikiem, nie samo dobro czyniłem w życiu. Ale jeżeli mam wybierać pomiędzy jednym złem a drugim, to wolę nie wybierać wcale. (Sapkowski 2014)

Geralt, jako sierota wychowana w wiedźmińskim siedlischczu, nie posiada rodziny, nie wie też, skąd pochodzi. Przydomek „z Rivii” losuje przed pierwszym wyruszeniem na szlak, uczy się nawet rivijskiego akcentu – w samym kraju nigdy nie był. Sapkowski wyraźnie podkreśla obcość swojego bohatera – w debiutanckim opowiadaniu bohater nie jest akceptowany przez społeczność ze względu na swe pochodzenie. W kolejnych utworach pisarz zmienia koncepcję – Geralt jest mutantem, przybłądą. Ludzie nienawidzą wiedźminów i boją się ich, choć jednocześnie ich potrzebują. Bohater często wymawia się kodeksem wiedźmińskim, jednak podczas pobytu w świątyni Melitele wyznaje jednej z kapłanek, iż nie istnieje nic takiego – sam wymyślił kodeks, „bo takich z kodeksem ludzie bardziej szanują”. Cała tożsamość Geralta jest więc skonstruowana. Biały Wilk nie czuje przynależności do żadnego kraju, nie oznacza to jednak, że nie ma w nim pragnienia wspólnoty. Dąży do założenia rodziny z czarodziejką Yennefer i Ciri – swym Dzieckiem Niespodzianką. Jest to zgodne z tezami samego Sapkowskiego, który w wywiadzie rzece ze Stanisławem Beresiem stwierdza, iż nowoczesna wspólnota opiera się na dwojgu ludzi, rodzinie i niczym więcej. Można stwierdzić, że wiedźmin jest antybohaterem, w rozumieniu, jakie nadał mu Michał Januszkiewicz:

Kim jest antybohater? Antybohater nie jest po prostu pozbawionym wszelkich zasad łajdakiem czy nikczemnikiem. To chyba najważniejsze rozpoznanie dotyczące tej postaci. Antybohater uwikłany jest najczęściej w konflikty moralne, bywa też, że wywołuje niechęć odbiorcy. Z drugiej strony jednak, w równej mierze wywołuje również i współczucie. Niekiedy przeraża i smuci, z drugiej strony – bawi i śmieszy. Z takimi sprzecznościami i kontrastami mamy właśnie do czynienia u antybohatera. Antybohater to człowiek, który, jeśli ma złe intencje, powoduje dobre skutki. Jeśli pragnie dobra – osiąga zło. Im bardziej marzy o ideałach, tym

większej dokonuje ich kompromitacji – i na odwrót. Brak cech heroicznych ujawnia w tym przypadku tęsknotę do heroizmu; podważanie ogólnie przyjętych zasad moralnych ukazuje zarazem tęsknotę za tymi zasadami. Jako człowiek świadomy i samoświadomy antybohater odkrywa jedynie iluzyjność czy fikcjonalność porządku społecznego, obnaża jego niestabilność, nietrwałość i zakłamanie, a jednocześnie przecież – o takim idealnym porządku marzy. Jest nihilistą – owszem, ale w sensie rozczarowania, które przeżywa wraz z rozpoznaniem, że świat idealny nie istnieje. Ale właśnie z tego powodu, paradoksalnie, jest również – moralistą. (Januszkiewicz 2019: 318-319)

Geralt niewątpliwie nie wierzy w odgórnie ustalony ład społeczny. Na przykład gdy w finale cyklu cesarz Emhyr Var Emreis chce wziąć ślub z Ciri, swoją biologiczną córką, i tłumaczy Geraltowi, że tylko w ten sposób świat ocaleje, wiedźmin odpowiada, że jeśli jest to jedyny sposób, to lepiej będzie dla samego świata, by ten zginął. Jeszcze lepszym przykładem jest finalny los wiedźmina – pomimo deklaracji o nieangażowaniu się w konflikty broni on elfów i krasnoludów podczas pogromu niełudzi w Rivii i zostaje śmiertelnie ranny chłopskimi widłami. Ginie więc w obronie tego, co inne. Warto na podstawie postaci Geralta omówić lub przypomnieć studentom koncepcję miejsc niedookreślenia Romana Ingardena. Dobrym pomysłem zdaje się wykonanie takiego ćwiczenia na podstawie wyglądu wiedźmina w komiksach Bogusława Polcha oraz studia CD Projekt, grach i serialu. Jeśli chodzi o to ostatnie medium, śmiało można poddać analizie również różnice w zachowaniu głównego bohatera. Należy pamiętać o tym, że sam Geralt również jest zbitką różnych intertekstualnych tropów. Na ich podstawie można sporządzić wraz ze studentami „mapę inspiracji” Andrzeja Sapkowskiego. Za jeden z fundamentów intertekstualnych Geralta można uznać Conana Barbarzyńcę, tuż obok Musashiego Miyamoto z filmu *Samuraj* w reżyserii Hiroshiego Inagakiego (charakterystyczne odbijanie mieczem bełtów z kuszy), wojowników z filmu *Siedmiu samurajów* Akiry Kurosawy (finał *Mniejszego zła* jest identyczny jak ten w filmie), Ksina, kotołaka z cyklu Konrada Lewandowskiego (obaj autorzy tworzyli w podobnym czasie i konsultowali swe pomysły, to właśnie po Ksinie Geralt odziedziczył kocie oczy). Dziś, dzięki łączu internetowemu, odkrywanie tych powiązań jest dużo przyjemniejsze.

Zdalne poznawanie wiedźmińskiego świata może przynieść nauczającemu i nauczonym wiele korzyści. Przywoływana wielokrotnie w artykule transmedialność wymaga bardzo częstego udostępniania ekranu,

pokazywania grafik, scen z gry czy serialu. Dobrym pomysłem byłoby również wykorzystywanie narzędzi do grupowego działania online jak platforma Kahoot! czy Wordwall – dzięki nim możemy przeprowadzić na przykład ćwiczenie dotyczące wiedźmińskiej multikulturowości czy intertekstualnych tropów.

**Streszczenie.** Artykuł skupia się na cyklu wiedźmińskim Andrzeja Sapkowskiego i sposobach omawiania go na zdalnych zajęciach ze studentami. Koncentruję się na problemie „słowiańskości” głównego bohatera oraz budujących tę postać intertekstualnych tropach pochodzących z różnych kultur. Omawiam również kategorię antybohatera oraz to, jak można o niej rozmawiać ze studentami.

**Abstract.** This article focusses on Andrzej Sapkowski's *The Witcher* series and the ways it is discussed in remote classes with students. I focus on the problem of the 'Slavicness' of Andrzej Sapkowski's protagonist and the intertextual tropes from different cultures used to build this character. I also discuss the category of the anti-hero and how it can be discussed with students.

# Część II

## Rozwiązania





Sofia Butko

Charkowski Uniwersytet Narodowy im. W.N. Karazina

ORCID: 0000-0002-4778-2914

Sławomir Wawryszuk

Charkowski Uniwersytet Narodowy im. W.N. Karazina

ORCID: 0000-0002-9302-8939

# **Działania projektowe w zdalnej edukacji polonistycznej jako czynnik urozmaicający proces nauczania języka i kultury polskiej**

## **Project activities in remote Polish language education as a factor that diversifies the process of teaching the Polish language and culture**

**Słowa kluczowe:** język polski, nauczanie zdalne, metoda zadaniowa, polonistyka charkowska.

**Keywords:** Polish language, distance learning, task method, Kharkiv Polish philology.

Spośród różnych metod nauczania języków obcych ostatnio coraz częściej stosowana jest metoda zadaniowa, albo inaczej projektowa<sup>1</sup>. Metoda ta w najbardziej naturalny sposób pokazuje uczącym się te sfery życia, w których przyswajany język może być dla nich przydatny i pomocny, może pomagać w rozwijaniu kontaktów międzynarodowych i międzyludzkich, w budowaniu

---

<sup>1</sup> W tym artykule wykorzystujemy terminy „metoda zadaniowa”, „metoda projektowa”, „podejście zadaniowe” jako synonimiczne.

kariery zawodowej itp. Oprócz rozwoju kompetencji językowych metoda zadaniowa przyczynia się również do wzmocnienia kompetencji społecznych i kulturalnych, które są dziś niezbędne w zglobalizowanym świecie. Według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) podejście zadaniowe bierze pod uwagę potencjał poznawczy, emocjonalny, decyzyjny uczącego się oraz pełną gamę specyficznych dla niego i wykorzystywanych przez niego w życiu społecznym umiejętności (ESOKJ 2003: 20). Jest to o tyle ważne, że nauczyciele języków obcych często mają do czynienia nie tylko ze studentami, ale również z osobami dorosłymi, które aktywnie prowadzą swoje życie zawodowe i społeczne i mają różną motywację do nauki języka obcego. W takim więc kontekście metoda zadaniowa służy nie tylko do urozmaicenia nauki, ale również do wzmocnienia motywacji uczniów, gdyż za jej pomocą uczą się oni rozwiązywania realnych problemów życiowych i komunikowania się z ludźmi w realnych sytuacjach, które wymagają od mówiącego nie tylko wiedzy leksykalno-gramatycznej, ale przede wszystkim rozumienia kontekstu kulturowego, stereotypów zachowania itp.<sup>2</sup>

Podczas nauki języka obcego kontekst społeczno-kulturowy jest nie mniej ważny niż znajomość gramatyki i słownictwa. Dlatego właśnie wśród idealnych warunków nauki zawsze wymieniana jest interakcja z rodzimymi użytkownikami języka. Jak zauważają Ałła Krawczuk i Jerzy Kowalewski, celem metody zadaniowej jest, by uczący się autentycznie komunikował się za pomocą wyuczonego języka i zachowań pozajęzykowych: studiując, pracując, prowadząc życie towarzyskie. Celem nadrzędnym jest zatem nauczenie wspólnego działania. Służyć temu ma wspólne (grupowe) realizowanie na przykład projektów dydaktycznych, najlepiej, gdyby się udało tworzyć grupy mieszane – uczących się i już komunikujących się w danym języku, idealnie – native speakerów (Krawczuk, Kowalewski 2017: 29).

W ostatnich dziesięcioleciach podejście zadaniowe nieraz stawało się obiektem badań glottodydaktyków, zwłaszcza z powodu znalezienia się tego zagadnienia na stronach ESOKJ (2003). Tu należy przede wszystkim wymienić prace Iwony Janowskiej oraz Przemysława Gębała i Władysława Miodunki, w których autorzy dokonują dokładnej analizy podejścia zadaniowego ze

---

<sup>2</sup> Można 100 razy powtórzyć studentowi z Ukrainy, że zaimka „wy” nie używa się w języku polskim w funkcji grzecznościowej, ale dopóki nie zetknie się z realną porażką komunikatywną, spowodowaną tym właśnie użyciem, nie będzie w stanie sobie tego uświadomić. Inny przykład to pytanie „Co?” jako reakcja na nieusłyszenie wypowiedzi współrozmówcy – Polacy taką reakcję odbierają negatywnie, zaś poprawna, grzeczna wypowiedź w danej sytuacji będzie brzmiała: „Proszę?” lub „Słucham?”. Studenci uczą się szybciej w realnej sytuacji komunikacyjnej.

strony zarówno teoretycznej, jak i praktycznej, a także omawiają dyskusyjne kwestie poruszane przez glottodydaktyków, którzy poddają krytyce tę metodę<sup>3</sup>.

Celem niniejszego artykułu jest pokazanie tego, jak na przykładzie projektów zrealizowanych na polonistyce Charkowskiego Uniwersytetu Narodowego im. W.N. Karazina wdrażana jest metoda zadaniowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Ważne jest to, że ta metoda stała się prawdziwym ratunkiem w warunkach ogólnoswiatowej kwarantanny, wprowadzenia nauczania zdalnego, niemożliwości podróżowania i znalezienia się w środowisku języka docelowego. Oprócz tego taka izolacja i zamknięcie granic spowodowały pewną demokratyzację przestrzeni cyfrowej, gdyż w nowych warunkach jedynym sposobem komunikacji stał się internet, więc trzeba było korzystać z niego jak najszerzej. Warto nadmienić, iż wszystkie opisane tu działania są dodatkowym sposobem doskonalenia znajomości języka polskiego jako obcego, nie zastępują klasycznych i utrwalonych w teorii i praktyce metod nauczania.

## Działania projektowe w edukacji zdalnej

Pierwszym działaniem było utworzenie grupy na Facebooku o nazwie „Spotkanie – зустріч друзів та прихильників польсько-української філології ХНУ”<sup>4</sup>. Działanie to, zrealizowane w trybie zdalnym, nie wymagało żadnych nakładów finansowych. Pozwoliło ono zaangażować sporą liczbę studentów, absolwentów i wykładowców języka polskiego do komunikacji językowej, relacjonowania wszystkich wydarzeń odbywających się na filologii polskiej oraz w szerszym kontekście – wszelkich wydarzeń naukowo-kulturalnych w Polsce i Ukrainie, umożliwiło dzielenie się przydatnymi materiałami i informacjami. Utworzenie tej grupy miało również na celu wzmacnianie przyjaznych relacji między naszymi narodami. Czerpanie wiedzy o języku i kulturze Polski poprzez aktywne uczestnictwo w tworzeniu i działalności grupy filologicznej na tym portalu społecznościowym stanowi inspirację do nauki języka i zachęca do podjęcia studiów na naszym uniwersytecie. Warto podkreślić, że w chwili obecnej grupa liczy ponad 300 sympatyków tutejszej filologii, zarówno z Polski, jak i z Ukrainy.

---

<sup>3</sup> Zob. Janowska 2011; Gębał, Miodunka 2020.

<sup>4</sup> <https://www.facebook.com/groups/1765918117268703> (dostęp: 14.09.2023)

W ramach współpracy między Uniwersytetem Łódzkim i Charkowskim Uniwersytetem Narodowym im. W.N. Karazina w marcu 2021 roku odbyły się zajęcia zorganizowane przez Instytut Filologii Polskiej i Logopedii UŁ dla naszych studentów filologii polskiej. Doktorantki mgr Paulina Kaźmierczak i mgr Michalina Pokorska przeprowadziły warsztaty z gramatyki polskiej dla studentów pierwszego roku. Dużym zainteresowaniem wśród studentów i wykładowców cieszyły się wykłady dr Anny Wiśniewskiej-Grabarczyk o cenzurze w literaturze i dr Karoliny Kołodziej o Łodzi w literaturze oraz Władysławie Reymoncie, przeznaczone dla studentów drugiego, trzeciego i czwartego roku<sup>5</sup>. Taka interakcja polskojęzyczna, odbywająca się w środowisku rodzimych użytkowników języka, pozwala doskonalić nie tylko umiejętności produktywne, co jest oczywiste, ale też receptywne, gdyż oprócz samego doskonalenia znajomości języka odbiorca ma możliwość trenowania swojego ucha na rozumienie z uwzględnieniem sposobu mówienia, tempa czy akcentu różnych native speakerów.

Bardzo ucieszyły nas komentarze studentów na temat tych wykładów. Oto kilka przykładów ilustrujących to, w jaki sposób studenci odbierali kontakt online i zdobywanie wiedzy w sieci: „Zajęcia, w których mieliśmy okazję uczestniczyć, były bardzo przydatne i interesujące. Bardzo podobał mi się materiał, fajna praktyka i ciekawe rozmowy z nauczycielami. To było wspaniałe spotkanie, na którym mogliśmy swobodnie rozmawiać z rodzimymi użytkownikami języka, zadawać wszelkie pytania. Dziękuję za możliwość ciekawej nauki języka polskiego!”, „22 marca byłam na 2 ciekawych wykładach o literaturze polskiej. Podczas pierwszego, *Fabryki fałszywych tekstów*, zapoznaliśmy się z ogólną koncepcją cenzury, jej historią w Polsce. Ciekawie było zobaczyć zdjęcia ocenzonego tekstów i przykłady cenzury w innych sztukach, bardzo mi się spodobał przykład w grach planszowych. Drugi wykład miał nazwę *Łódź w literaturze*, podczas którego opowiadano o historii Łodzi, jej relacjach z Warszawą i o wybitnych przedstawicielach literatury, a wszystko to zostało wsparte fragmentami tekstów, co też było interesujące. Bardzo dziękuję za interesujące wykłady!”, „Wysłuchałem poniedziałkowych zajęć z wielką przyjemnością, wszystko było zorganizowane na najwyższym

---

<sup>5</sup> Należy dodać, że ta współpraca miała wspaniałą kontynuację już po rozpoczęciu wojny rosyjsko-ukraińskiej w postaci Kawiarni Literackiej, którą w trybie zdalnym wspólnie prowadziły dr Anna Wiśniewska-Grabarczyk i dr Sofia Butko dla studentów polonistyki charkowskiej. Spotkania te stały się mocnym wsparciem duchowym i moralnym dla naszych studentów, gdyż mogli oni chociażby na chwilę oderwać się od przerażającej rzeczywistości i zanurzyć się w tak piękny świat literatury.

poziomie technicznym oraz intelektualnym. Ponieważ z całej polskiej literatury najbardziej interesuję się wiekiem dwudziestym i literaturą powstałą w Łodzi i dotyczącą tego miasta, było to dla mnie dwakroć ciekawsze. Naprawdę byłoby świetnie, gdybym mógł uczestniczyć w takich zajęciach częściej”. Przytoczone opinie studentów mogą służyć jako dodatkowy argument na korzyść stosowania metody zadaniowej w warunkach nauki zdalnej.

## II. 1. Zdjęcie okładki wydania *Bajek polsko-ukraińskich*



W marcu 2021 roku studenci filologii polskiej zorganizowali bajkowy wieczór pod nazwą *Studenci dzieciom*, podczas którego prezentowali swoje własne bajki, napisane w dwóch językach. Wieczór odbył się w formie zdalnej na platformie ZOOM i składał się z dwóch części: polskiej i ukraińskiej. Pani kierownik Katedry Języka Polskiego, dr hab. Małgorzata Gębka-Wolak, prof. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, 5 marca przeprowadziła zdalnie warsztaty językowe *Spotkanie z bajką* dla naszych studentów – wszystkich autorów bajek, podczas których przedstawiała twórczość czołowych polskich

bajkopisarzy. Warsztaty były okazją do doskonalenia umiejętności językowych studentów. W trakcie zajęć mieli oni bowiem możliwość wykonania przygotowanych przez Małgorzatę Gębkę-Wolak ćwiczeń językowych, nawiązujących do treści omawianych bajek.

Produktem finalnym tego projektu była wydana książka z bajkami polsko-ukraińskimi autorstwa naszych studentów, pod redakcją autorów niniejszego artykułu. Książkę wydano przy wsparciu finansowym Konsulatu Generalnego Rzeczypospolitej Polskiej w Charkowie (Butko, Wawryszuk 2021).

W kwietniu 2021 roku odbył się akademicki konkurs deklamacji poezji Cypriana K. Norwida w dwustulecie urodzin poety przy wsparciu Konsulatu

Generalnego RP w Charkowie, obejmujący swoim zasięgiem siedem obwodów południowo-wschodniej Ukrainy. Jurorami konkursu zostali wykładowcy polskich uczelni (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Uczestnicy spotkania mieli okazję poznać ciekawostki z życia i twórczości polskiego poety epoki romantyzmu, specyfikę jego języka, a także wysłuchać recytacji utworów Norwida w wykonaniu studentów uniwersytetów z charkowskiego okręgu konsularnego. Podczas uroczystości wręczenia nagród laureatom konkursu, która odbyła się w budynku Konsulatu Generalnego RP w Charkowie, studenci podzielili się swoimi planami na przyszłość, związanymi z nauką języka polskiego. Ponadto spotkanie było okazją do omówienia dotychczasowej współpracy konsulatu z uczelnią oraz nakreślenia wspólnych planów i projektów.

Pod koniec roku 2021, również przy wsparciu Konsulatu Generalnego RP w Charkowie, odbył się konkurs deklamacji poezji Krzysztofa K. Baczyńskiego i wieczór jego poezji, w którym wzięli udział uczniowie ostatnich klas szkół średnich z charkowskiego okręgu konsularnego. Zadaniem uczestników konkursu było nagranie krótkiego filmu z deklamacją wybranego wiersza poety. Jurorami byli wykładowcy polskich i ukraińskich uczelni. Podczas wieczoru poezji przedstawione zostały dwie prezentacje multimedialne: *Życie i twórczość Krzysztofa Kamila Baczyńskiego* (autorstwa Margaryty Kondratenko) oraz *Cechy literatury okresu II wojny światowej na przykładzie twórczości K.K. Baczyńskiego* (autorstwa absolwentki polonistyki charkowskiej Wiktorii Kuczuk). Po prezentacjach interpretacje wybranych wierszy Baczyńskiego wraz z ich autorskim przekładem na język ukraiński przedstawiły studentki trzeciego roku filologii polskiej naszego uniwersytetu. To był kolejny trafiony pomysł, który faktycznie pozwolił studentkom przećwiczyć umiejętności tłumaczeniowe w ramach zajęć warsztatowych *Teoria i praktyka przekładu*. Warto nadmienić, iż nasz konkurs cieszył się dużym zainteresowaniem, a swoje prace konkursowe przysłali do nas nawet młodszy recytatorzy spoza dopuszczalnej kategorii wiekowej. Uczestnicy konkursu recytatorskiego pochodzili ze wszystkich zakątków charkowskiego okręgu konsularnego (łącznie siedem obwodów Ukrainy) – nagrania nadsyłało do nas z Sum, Dnipra, Zaporozża, Charkowa, Kramatorska, Energodaru itd., a nawet z niewielkich miejscowości, jak na przykład Kamianka Dniprowska.

Należy podkreślić, że podobne konkursy są najlepszym możliwym sposobem zastosowania metody zadaniowej w nauce języków obcych, ponieważ pozwalają przyciągnąć dużą liczbę uczestników i zaangażować ich w różnego rodzaju działania językowe i kulturowe.

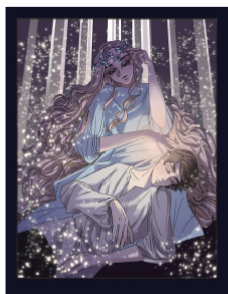


## II. 2. Zdjęcie okładki wydania *Polskich i ukraińskich pieśni z przekładem*

POLSKIE I UKRAIŃSKIE  
PIEŚNI Z PRZEKŁADEM

\*\*\*

ПОЛЬСЬКІ І УКРАЇНСЬКІ  
ПІСНІ З ПЕРЕКЛАДОМ



W okresie od sierpnia do listopada polonistka charkowska wzięła udział w projekcie *Biało-czerwone ABC. Wsparcie inicjatyw edukacyjnych uzupełniających edukację polskojęzyczną na Ukrainie*, realizowanym wspólnie z Fundacją Wolność i Demokracja ze środków Kancelarii Prezesa Rady Ministrów w ramach konkursu „Polonia i Polacy za granicą 2021”. W ramach tego projektu wydano śpiewnik pieśni polskich i ukraińskich wraz z tłumaczeniem, z nagraniami polskich i ukraińskich pieśni ludowych w wykonaniu studentek filologii polsko-ukraińskiej Charkowskiego Uniwersytetu Narodowego im. W.N. Karazina (Shtefan,

Wawryszuk 2021). Nieoceniony wkład w realizację projektu miały studentki trzeciego roku filologii polskiej, które dokonały przekładu pieśni odpowiednio na język polski bądź ukraiński w ramach zdalnych zajęć z teorii i praktyki tłumaczeń. Do realizacji projektu walenie przyczyniły się również były studentki filologii polskiej, absolwentki uniwersytetu, których wykonanie ludowych pieśni polskich i ukraińskich zostało profesjonalnie nagrane i uwiecznione na płycie DVD, dołączonej do śpiewnika: Wiktoria Kuczuk (śpiew) i Julia Sanżarewska (flet poprzeczny).

Kolejny projekt zrealizowany na polonistyce charkowskiej wspólnie z Katedrą Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej Uniwersytetu Warszawskiego nosił tytuł *Hej sokoły. Polsko-ukraińskie relacje kulturowe okresu Romantyzmu jako narzędzie dla skutecznej promocji języka polskiego* i był finansowany przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej. Projekt ten, pomimo ogromnych trudności, udało się zrealizować stacjonarnie dzięki wyjazdowi studentów polskich i ukraińskich do Charkowa, Warszawy i Wilna, jednak wiele działań tego projektu było wykonanych zdalnie. Warto tu wymienić organizację testu językowego, kwalifikującego do udziału w tym wydarzeniu, oraz liczne konsultacje online, wspierające studentów w przygotowaniu ich referatów.

Studenci filologii polskiej brali również aktywny udział w różnorodnych działaniach projektowych, mających na celu promocję języka, literatury i kultury polskiej, realizowanych w trybie zdalnym przez inne ukraińskie uniwersytety w ramach współpracy z polskimi instytucjami przy wsparciu finansowym strony polskiej. Wymienić tu należy chociażby udział naszych studentów w Nocą Tłumaczy, zorganizowanej przez Przykarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka w Iwano-Frankiwsku. Warto odnotować fakt, iż jedna z naszych studentek zwyciężyła w tym ogólnoukraińskim konkursie.

Nasi wykładowcy i studenci wzięli również udział w projekcie zdalnym o nazwie *9 wykładów dla polonistów*, realizowanym przez wspomniany Przykarpacki Uniwersytet Narodowy. Była to wyjątkowa okazja do rozwijania kompetencji językowej i poszerzania wiedzy na różne tematy lingwistyczne.

## Podsumowanie

Udział i sukcesy naszych studentów w wyżej wymienionych wydarzeniach kulturalnych w znacznej mierze zwiększyły ich motywację do nauki języka polskiego i chęć poznawania polskiej kultury. Wszelkie te działania pokazały, że nauka języka nie musi być nudna, nie musi się ograniczać na przykład do nauki na pamięć słownictwa i struktur gramatycznych. Udział naszych studentów w wymienionych projektach w znacznej mierze pomógł zachęcić ich do czynnego uczestnictwa w życiu naszej polonistyki.

Należy podkreślić, że nasze doświadczenie w realizowaniu tych działań sprawdziło się później. W roku 2022 polonistyka charkowska została partnerem Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w projekcie dydaktyczno-naukowym *Polskie cztery pory roku w Charkowie. Spotkania z polską kulturą, językiem i historią* w ramach programu NAWA *Promocja języka polskiego*. Po ataku Rosji na Ukrainę w lutym 2022 roku zespół organizacyjny podjął decyzję, by nie rezygnować z projektu, jedynie zmodyfikować działania projektowe tak, by przystawały one do nowej rzeczywistości. W wyniku tej decyzji zamiast planowanych na wiosnę konkursów z języka polskiego, polskiej literatury i historii zaproponowaliśmy studentom polonistyki napisanie dzienników czasów wojny, w których należało opisać swoje przeżycia od momentu jej wybuchu. W efekcie taka interwencja w powstałej sytuacji kryzysowej przyniosła sporo korzyści wszystkim uczestnikom projektu.



Wszystkie działania i projekty mają rzeczywiście efekt pozytywny nie tylko ze względu na urozmaicanie metod nauczania, ale również pozwalają zanurzyć się w naturalne środowisko językowe, zapoznać się bezpośrednio z polską kulturą, rozbudować przyjazne relacje Ukraińców z Polakami. Niestety samo życie, a konkretnie ta okrutna wojna, dało sposobność przekonania się, jak ważne dla naszych narodów są bliskie relacje: po rozpoczęciu rosyjskiej inwazji uprzednio nawiązane kontakty i stosunki pozwoliły wielu naszym studentom i pracownikom przyjechać do Polski i odnaleźć tu nie tylko pokój i bezpieczeństwo, ale przede wszystkim wsparcie i dużo możliwości samorealizacji, pracy zawodowej czy studiów.

**Streszczenie.** W artykule przedstawiono działania projektowe dotyczące nauki języka polskiego, zrealizowane przez wydział filologiczny Charkowskiego Uniwersytetu Narodowego im. W.N. Karazina w 2021 roku. Udowodniono, jak bardzo takie działania wzbogacają proces nauczania języka i kultury polskiej, motywują do studiowania polonistyki. Wykazano ogromny wpływ działań projektowych na rozwój filologii polskiej oraz podwyższenie kompetencji językowej i kulturowej wśród studentów. Ujawniono korzyści płynące z rozwoju poprawnych ogólnoludzkich stosunków polsko-ukraińskich pomiędzy studentami i wykładowcami z Polski i Ukrainy poprzez kreowanie pozytywnego obrazu obydwu społeczeństw oraz ich wzajemne poznanie, czemu właśnie częściowo służą dane projekty.

**Abstract.** The article presents project activities for use in learning Polish which were carried out by the Faculty of Philology of Kharkiv National University V.N. Karazin in 2021. It is proven that such activities enrich the process of teaching the Polish language and culture and motivate students to study Polish philology. The huge impact of project activities on the development of Polish philology and on increasing students' language and cultural competence is demonstrated. The benefits of developing appropriate universal Polish–Ukrainian relations between students and lecturers from Poland and Ukraine were revealed by creating a positive image of the two societies and getting to know each other, which is partly the purpose of the projects.



# Wykorzystanie materiałów filmowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie A1

## Films in teaching Polish as a foreign language to A1 students

**Słowa kluczowe:** nauczanie języka polskiego jako obcego (JPJO), materiały filmowe, film animowany dla dzieci, serial fabularny.

**Keywords:** teaching Polish as a foreign language (JPJO), film materials, animated films for children, television series.

Jak nauczać, aby zajęcia językowe były ciekawe i pozwalały osiągać zamierzone cele? To pytanie od czasu do czasu zadają sobie wszyscy lektorzy, zarówno ci mniej doświadczeni, jak i mistrzowie glottodydaktyki. Materiały filmowe mogą być świetnym rozwiązaniem. We współczesnej glottodydaktyce narzędzia audiowizualne uznaje się za zasadniczo ważne dla nauczania języka polskiego (Jelonkiewicz 2008; Tambor 2015a; Budzik, Tambor 2018; Tomczuk 2018; Malinowska 2020; Górnicka-Zdziech 2021; Tambor 2022), lecz z doświadczeń katedry, na której pracuję, wynika, co także potwierdza literatura przedmiotu, że w praktyce lektorzy częściej wykorzystują materiały filmowe na wyższych poziomach, a zdecydowanie rzadziej na podstawowych. Powodem jest oczywiście trudność zrozumienia audiowizualnych tekstów kultury

przez początkujących uczniów. Dodatkowo wybór filmu, który nadaje się do zajęć na niższych poziomach, jest procesem czasochłonnym, ponadto więcej czasu wymaga przygotowanie zajęć filmowych. Warto zadać pytanie: czy należy przeznaczać swój czas na innowacje, czy też lepiej wykorzystywać tradycyjne metody nauczania na poziomie A1? W niniejszym artykule postaram się wykazać, że nauczanie JPJO na niższych poziomach językowych, zwłaszcza na poziomie elementarnym – A1, może być owocne, ciekawe dla słuchaczy i przy systematycznym wykorzystaniu wideo mniej czasochłonne; ponadto określe dydaktyczne możliwości różnorodnych materiałów filmowych w nauczaniu JPJO na poziomie A1.

## Kryteria doboru materiałów filmowych

Decydując się na wykorzystanie materiałów filmowych podczas zajęć z początkującymi uczniami, warto zastanowić się nad tym, w jakim celu będą one stosowane, co chcemy osiągnąć. Przykładowa lista może zawierać takie cele, jak: podniesienie motywacji uczących się oraz ich zainteresowania nauką języka, rozwinięcie umiejętności rozumienia ze słuchu, rozszerzenie poszczególnych zasobów leksykalnych, gramatycznych, kulturalnych. Często cele te są realizowane podczas jednych zajęć. Efekty zależą od systematyczności oraz umiejętnie dobranych technik pracy z materiałami wideo.

Kolejnym wyzwaniem dla lektora jest wyszukiwanie właściwych materiałów filmowych uwzględniających cel zajęć. Nie wszystkie jednak nadają się do wykorzystania podczas lektoratów JPJO, gdyż muszą one odpowiadać pewnym kryteriom (Tambor 2015a: 57). Jako najważniejsze kryteria Agnieszka Tambor podaje *zrozumiałość języka* (niearchaiczność, brak slangu, żargonizmów, przekleństw, tematów tabu), *wypaczanie elementów kulturowych* (filmy kultowe rzadko sprawdzają się na zajęciach), *jakość artystyczną dzieła*, która nie bez przyczyny znalazła się na ostatnim miejscu (Tambor 2015a: 58-59). Powołując się na własne doświadczenie w pracy lektorskiej, całkowicie zgadzam się z tym, że teksty kultury, którymi są materiały filmowe, a także dopasowanie ich do odpowiednich celów i zainteresowań uczniów mają większe znaczenie niż wartości artystyczne. Poza tym można wykorzystać na zajęciach film, który jest dziełem sztuki, wówczas poziom lektoratu wzrośnie, ponieważ słuchacze będą rozwijali swoje kompetencje kulturowe przez obcowanie z kulturą wysoką.

## Jak znaleźć dobry film na lektorat z JPJO?

Warto rozpocząć poszukiwania od przeanalizowania gotowych materiałów, literatura przedmiotu nie jest zbyt bogata, ale bardzo cenna. Trzy najnowsze pozycje: *Śląskie ścieżki filmowe* (Tambor 2022), *Polska mozaika filmowa* (Górnicka-Zdziech 2021) oraz *Polska półka filmowa* (Budzik, Tambor 2018), zawierają nie tylko listy filmów fabularnych oraz animowanych krótkometrażowych, ale także ćwiczenia różnego typu, gotowe scenariusze zajęć oscylujących wokół jednego dzieła. W drugiej wymienionej książce znajdują się wskazówki, na jakim poziomie materiały filmowe mogą być wykorzystane. Warto także zwrócić uwagę na *Nową polską półkę filmową* (Tambor 2015b), która zawiera opis stu różnych polskich produkcji filmowych, podzielonych tematycznie. Najnowsze informacje o filmach w kontekście glottodydaktycznym można również znaleźć na kanale YouTube *Polska półka filmowa*<sup>1</sup>. Jeśli w przytoczonych poradnikach nie uda się wyszukać odpowiedniego materiału do zajęć, wówczas warto stworzyć je samodzielnie. Pełna wiedza o wszystkich polskich produkcjach filmowych jest na portalu [filmpolski.pl](http://filmpolski.pl)<sup>2</sup> albo na [filmweb.pl](http://filmweb.pl)<sup>3</sup>, gdzie dodatkowo są także informacje o produkcjach zagranicznych.

## Jak skutecznie wykorzystywać materiały filmowe na zajęciach z JPJO?

Materiały filmowe na poziomie podstawowym można wykorzystywać nie tylko podczas zajęć, ale również w pracy domowej. Warto zwrócić uwagę na następujące elementy:

- a) Podczas zajęć w klasie (offline/online):
  - czas trwania wideo nie powinien przekraczać 10 minut;
  - konieczna jest dobra jakość techniczna obrazu, szczególnie zaś ścieżki dźwiękowej;
  - przygotowana wcześniej karta pracy z różnorodnymi ćwiczeniami;
  - systematyczność wykorzystywania tego typu materiałów.

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/@PolskaPolkaFilmowa> (dostęp: 14.09.2023)

<sup>2</sup> <https://filmpolski.pl/fp/index.php> (dostęp: 14.09.2023)

<sup>3</sup> <https://www.filmweb.pl/films/search> (dostęp: 14.09.2023)

- b) Podczas pracy domowej:
- wideo może być dłuższe, ale warto uwzględnić czas wykonywania zadań;
  - możliwości techniczne (bezpłatne strony internetowe, serwis YouTube etc.);
  - karta pracy z różnorodnymi ćwiczeniami;
  - konieczne sprawdzanie w klasie.

## **Materiały filmowe – propozycje dydaktyczne**

W kolejnej części artykułu zostaną przedstawione materiały dydaktyczne, które mogą być wykorzystane podczas zajęć z początkującymi uczniami. Jednym z kluczowych zagadnień, które pojawia się już w pierwszej części kursu na poziomie elementarnym – A1, jest koniugacja czasowników typu -am, -asz. Odcinek 1 pt. *Tęcza*, z sezonu 1 *Rodzinki Treflików* (film animowany, dostępny na YouTube)<sup>4</sup> może być dobrym narzędziem dydaktycznym do stworzenia na jego podstawie zajęć. W ośmiominutowym filmiku zostaje opowiedziana łatwa w zrozumieniu historia, która wykorzystuje takie czasowniki, jak: układać, grać, sprzątać, odkurzać. Ponadto pojawiają się podstawowe nazwy kolorów.

## **Przykładowe ćwiczenia**

Zadanie pierwsze poprzedza słuchanie, wprowadza nową leksykę – kredki, tęcza, kostki i siedem nazw kolorów.

- I. Proszę przeczytać krótkie teksty i połączyć je ze zdjęciami.

---

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=tKw2-En1tTw&t=1s> (dostęp: 14.09.2023)

1<sup>5</sup>2<sup>6</sup>3<sup>7</sup>

1\_\_\_ 2\_\_\_ 3\_\_\_

- To są **czerwone, zielone, żółte, granatowe** kostki.
- To są kredki różnych kolorów.
- To jest tęcza, ona ma siedem kolorów: **czerwony, pomarańczowy, żółty, zielony, niebieski, granatowy, fioletowy**.

W zadaniu drugim zostaje wykorzystana technika typu „prawda–fałsz”. Ćwiczenie wykonuje się po dwukrotnym obejrzeniu wideo, ale praktyka pokazuje, że łatwość tekstu oraz dobra wizualizacja umożliwiają udzielenie odpowiedzi już po pierwszym zapoznaniu się z materiałem filmowym.

II. Proszę obejrzeć kreskówkę pt. *Tęcza* i zaznaczyć, czy zdania są prawdziwe, czy fałszywe.

		P	F
1.	Na ulicy pada deszcz.	P	
2.	Chłopak się nudzi.		
3.	Mama sprząta w domu.		
4.	Tata gra w kółko i krzyżyk.		
5.	Dzieci chcą pomagać mamie.		
6.	Chłopak układa klocki, a jego siostra kredki.		
7.	Dzieci znajdują stare pudełko.		
8.	Wujek pożycza jedną książkę.		
9.	Dzieci układają rzeczy w kolorach tęczy.		
10.	Pogoda się zmienia, nagle zaczyna padać śnieg.		

<sup>5</sup> Foto z: <http://www.mikolaj-bydgoszcz.home.pl/symbol-tecz.html> (dostęp: 14.09.2023).

<sup>6</sup> Foto z: <https://pin.it/1AGUP3K> (dostęp: 14.09.2023).

<sup>7</sup> Foto z: <https://pin.it/6ZdcS5R> (dostęp: 14.09.2023).

Zadanie trzecie to ćwiczenie komunikacyjne. W formie łatwych pytań sprawdzane jest rozumienie ze słuchu, a także rozwijana zostaje umiejętność mówienia.

III. Proszę odpowiedzieć na pytania.

1. Jaka jest pogoda na ulicy?
2. Co robią dzieci?
3. Kogo boli głowa?
4. Kto proponuje posprzątać mieszkanie?
5. Co i kogo dzieci znajdują?

W czwartym i piątym zadaniu gramatycznym ćwiczona jest koniugacja czasowników w czasie teraźniejszym.

IV. Proszę uzupełnić tekst.

Na ulicy jest zła pogoda, pada deszcz i jest mokro. Cała rodzina jest w domu i się nudzi. Tatę \_\_\_\_\_<sup>1</sup>(boleć) głowa i on \_\_\_\_\_<sup>2</sup>(grać) w kółko i krzyżyk. Mama \_\_\_\_\_<sup>3</sup>(mieć) pomysł, jak zabić nudę. Ona \_\_\_\_\_<sup>4</sup>(proponować) posprzątać mieszkanie. Dzieci nie \_\_\_\_\_<sup>5</sup>(chcieć) pomagać i \_\_\_\_\_<sup>6</sup>(kłócić się). Mama \_\_\_\_\_<sup>7</sup>(prosić) dzieci, żeby poukładały zabawki. One \_\_\_\_\_<sup>8</sup>(iść) do swojego pokoju. Dziewczynka \_\_\_\_\_<sup>9</sup>(układać) klocki, a chłopczyk \_\_\_\_\_<sup>10</sup>(zbierać) kredki. Nagle dzieci \_\_\_\_\_<sup>11</sup>(znajdować) stare pudełko. W nim \_\_\_\_\_<sup>12</sup>(być) mały wujek. On \_\_\_\_\_<sup>13</sup>(mieć) magiczny dar i \_\_\_\_\_<sup>14</sup>(móc) wszystko. Wujek \_\_\_\_\_<sup>15</sup>(proponować) dzieciom układanie rzeczy w kolorach tęczy. Dzieci to \_\_\_\_\_<sup>16</sup>(robić) i pogoda na ulicy \_\_\_\_\_<sup>17</sup>(zmieniać się), nagle \_\_\_\_\_<sup>18</sup>(zaczynać) świecić słońce, już nie \_\_\_\_\_<sup>19</sup>(padać) deszcz.

Rodzina jest szczęśliwa, a dzień \_\_\_\_\_<sup>20</sup>(kończyć się) dobrze.

V. Proszę wypisać wszystkie czasowniki z tekstu i podzielić je na trzy grupy.

Czasowniki -am; -asz	Czasowniki -ę; -esz	Czasowniki -ę; -isz/-ysz
grać: gram, grasz	chcieć: chcę, chcesz	boleć: bolę, bolisz

Kolejnym serialem animowanym, który dobrze sprawdza się na zajęciach z początkującymi uczącymi się, jest polsko-słowacka produkcja *Pan Toti*. Każdy odcinek to krótką, około dziesięciominutową, samodzielną historią, która rozpoczyna się piękną piosenką, a na końcu filmiku Pan Toti zawsze wygłasza jakąś życiową mądrość. Dla rozszerzenia zasobu leksykalnego na



temat form wypoczynku polecam także odcinek pod tytułem *Pan Toti i nudne kapcie*<sup>8</sup>.

Wśród kreskówek i filmów animowanych, które odpowiadają wyżej przedstawionym kryteriom i pomagają zwiększyć efektywność przyswajania wiedzy językowej, warto wskazać również: krótkie filmiki *Matylda i Franek* (odcinek pt. *Plan dnia Myszy Matyldy*)<sup>9</sup>, *Tato! Tato! Tato!*<sup>10</sup> oraz serial animowany *Marta mówi*<sup>11</sup>.

Wymienione produkcje mogą być także świetną rozgrzewką lub sposobem na aktywizację, poprawę koncentracji i uwagi słuchaczy, stworzenie przyjemnej atmosfery. Jako przykład rozgrzewki podaję filmik *Obiad* z serii *Tato! Tato! Tato!*<sup>12</sup>. Słuchaczom proponuje się obejrzenie wideo i udzielenie odpowiedzi na pytanie, dlaczego tata nie ugotował obiadu. Jeśli po wysłuchaniu nie da się znaleźć odpowiedzi, można zaproponować czytanie dialogu, wskazując przy tym nowe słowa, i spróbować wspólnie odpowiedzieć.

*(Tato w dobrym humorze gotuje obiad i śpiewa)*

– Tato! Tato! Tato!

– Tak, synu?!

– Nie widziałeś mojej Halinki?

– Przykro mi, nie widziałem.

– A pomożesz mi szukać?

– Nie mogę teraz, gdyż przygotowuję nam przepyszny obiad.

– Halinko, Halinko, Halinko, gdzie jesteś?

– Synku, a kto to jest Halinka?

– Myszka, którą wczoraj dostałem od mamy. Chciałem Ci ją przedstawić.

– Myszka?

– Taka biała! Nic, pewnie znajdzie się później! I co z tym obiadem?

– *(wyrzucając patelnię)* Zamówimy pizzę!

Filmy animowane dla dzieci po polsku mogą być cennym narzędziem na zajęciach JPJO z początkującymi uczniami. Atutem produkcji jest to, iż są krótkie, co daje możliwość obudowania wokół nich całego zajęcia, łatwe

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=JZjbPMG1UkI> (dostęp: 14.09.2023)

<sup>9</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=5Fy0foEBD5M&t=2s> (dostęp: 14.09.2023)

<sup>10</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=dW2tVWDjUmQ&list=PLNODuAeAbVnaR-oDZ-CF3TIuvEB3rklOKz> (dostęp: 14.09.2023)

<sup>11</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=nnkTkPgxAZQ&list=PLy4Rl5g-c94qD9cqO0sp3\\_\\_jwCKs7b-bA](https://www.youtube.com/watch?v=nnkTkPgxAZQ&list=PLy4Rl5g-c94qD9cqO0sp3__jwCKs7b-bA) (dostęp: 14.09.2023)

<sup>12</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=\\_3fHcDiKWxE&list=PLNODuAeAbVnaR-oDZ-CF3TIuvEB3rklOKz&index=27](https://www.youtube.com/watch?v=_3fHcDiKWxE&list=PLNODuAeAbVnaR-oDZ-CF3TIuvEB3rklOKz&index=27) (dostęp: 14.09.2023)

w zrozumieniu, zaś prezentowane historie znane są często w języku ojczystym. Sprzyja to poznawaniu wyrazów bliskoznacznych, uczeniu się nowej leksyki. Dodatkowo kreskówki wprowadzają miłą atmosferę podczas zajęć, studenci oglądają zabawne historie z uwagą i przyjemnością.

Nie tylko filmy animowane nadają się do wykorzystania w celach glottodydaktycznych. Seriale także mogą być ważnym narzędziem w nauce języka polskiego na poziomie podstawowym. Oczywisty jest fakt, że nie wszystkie produkcje serialowe można wykorzystać na lektoracie z JPJO na poziomie A1, ale warto zwrócić uwagę na trzy pozycje: serial *Rodzinka.pl*<sup>13</sup>, a także dwie nowsze produkcje *Zakochani po uszy*<sup>14</sup> oraz *Święty*<sup>15</sup>. Język tych seriali nie jest trudny, dotyczy życiowych tematów (miłość, praca, przyjaźń), odcinki są krótkie, fabuła wciągająca. Każdy z nich ma swoją specyfikę: *Rodzinka.pl* pokazuje życie codzienne rodziny, w której dorasta trzech synów; *Święty* to opowieść o małym miasteczku na południu Polski, w którym pojawia się nowy sołtys, były policjant, i zmienia jego życie na lepsze; z kolei *Zakochani po uszy* to historia miłosna pełna intryg i zaskoczeń oraz romantyki. Z reguły młodsi uczniowie chcą oglądać serial *Zakochani po uszy*, dorośli zaś z zadowoleniem wybierają *Świętego* oraz *Rodzinkę.pl*.

Jako przykład chciałabym pokazać kilka ćwiczeń z wykorzystaniem sceny z odcinka 11 serialu *Święty*. Dialog, choć nie został stworzony w celach glottodydaktycznych, może być świetnym narzędziem do ćwiczenia czasu przeszłego oraz poprawnej wymowy, ponieważ bohaterowie mówią powoli, prawidłowo akcentując wyrazy. Na podstawie dialogu można stworzyć różne zadania. Z naszego doświadczenia wynika, że najlepiej na tym materiale sprawdzają się ćwiczenia typu „posłuchaj i zaznacz” lub „uzupełnij luki”.

Tekst dialogu (odcinek 11 od 17 do 20 minuty).

- I. Proszę obejrzeć video, następnie przeczytać dialog i zaznaczyć w nim czasowniki w czasie przeszłym.

– Ja państwa rozumiem, ale muszę spisać mandat. To jest samowola, rodzaj linczu, niezgodne z prawem.

– A jak to? Przecież...

– On ich truł! Nas wszystkich!

– Ja rozumiem, ale możliście państwo z tym iść pierwsi na policję.

<sup>13</sup> <https://filmpolski.pl/fp/index.php?film=1227271> (dostęp: 14.09.2023)

<sup>14</sup> <https://filmpolski.pl/fp/index.php?film=1247860> (dostęp: 14.09.2023)

<sup>15</sup> <https://filmpolski.pl/fp/index.php?film=1252870> (dostęp: 14.09.2023)

- Ale my byliśmy na policji!
- Tak, poszliśmy najpierw na policję!
- Ja też byłem!
- I nie tylko my byliśmy!
- A sierżant Żbikowski nas zbył.
- Powiedział, że policja nie jest od naprawy aromatów na wsi.
- Zapytał mnie, czy mam wystawić mandat, jak gnojówką pole nawożę!
- A mi chciał wystawić mandat za głośne próby w zespole!
- My naprawdę nie mieliśmy innego wyjścia.
- Dlatego sami postanowiliśmy dać temu adwokatowi nauczkę.
- I myślę, i trzeba powiedzieć, że on nas do tego zmusił.
- Odplaciliśmy mu pięknym za nadobne, prawda?
- Najwyższa pora na mediację!

Kolejnym zadaniem po wysłuchaniu tego dialogu może być ćwiczenie komunikacyjne, na przykład odpowiadanie na łatwe pytania.

## II. Proszę odpowiedzieć na pytania.

1. Co robił sąsiad?
2. Czym sąsiedzi byli oburzeni?
3. Czy ludzie chodzili na policję?
4. Co odpowiedział policjant?
5. Co sąsiedzi zrobili?

Dla utrwalenia czasu przeszłego proponujemy słuchaczom ćwiczenie na uzupełnienie luk w tekście, wyrazy w nawiasach trzeba wstawić we właściwej formie.

## III. Czasowników w nawiasach proszę użyć w czasie przeszłym.

Mieszkańcy małego miasteczka \_\_\_\_\_<sup>1</sup>(być) oburzeni, że ich sąsiad \_\_\_\_\_<sup>2</sup>(palić) w piecu śmieci i w taki sposób \_\_\_\_\_<sup>3</sup>(ogrzewać) swój dom. Te śmieci \_\_\_\_\_<sup>4</sup>(śmierdzić) i \_\_\_\_\_<sup>5</sup>(być) bardzo szkodliwe dla zdrowia.

Ludzie \_\_\_\_\_<sup>6</sup>(chodzić) na policję, ale sierżant \_\_\_\_\_<sup>7</sup>(powiedzieć), że policja nie odpowiada za to. I jeszcze \_\_\_\_\_<sup>8</sup>(grozić), że wypisze mandat.

Wtedy sąsiedzi \_\_\_\_\_<sup>9</sup>(postanowić) sami ukarać złodzieja. \_\_\_\_\_<sup>10</sup>(zebrać) dużo śmieci i \_\_\_\_\_<sup>11</sup>(podrzucić) mu pod dom. Ten sąsiad adwokat, kiedy \_\_\_\_\_<sup>12</sup>(zobaczyć) śmieci, \_\_\_\_\_<sup>13</sup>(pójść) do sądu i na policję.

Sąd i policjantka \_\_\_\_\_<sup>14</sup>(porozmawiać) z ludźmi, ale jednak policjantka \_\_\_\_\_<sup>15</sup>(powiedzieć), że musi wypisać

mandat, choćby i jeden na wszystkich! Co wydarzyło się potem? Oglądaj serial *Święty*, to się dowiesz!

Jeszcze jednym kluczowym tematem na poziomie elementarnym są zakupy. Jak najszybciej chcemy nauczyć słuchaczy nazw różnych produktów spożywczych, warzyw, owoców. W celu wizualizacji tego wątku także można wykorzystać serial *Święty*. Proponuję kilka zadań z wykorzystaniem odcinka 35.

I. Proszę podpisać rysunki wyrazami z ramki.

♦ makowiec ♦ drożdżówka ♦ pączek ♦ sernik ♦ sprzedawczyni  
♦ sklep spożywczy

1<sup>16</sup>



2<sup>17</sup>



3<sup>18</sup>



4<sup>19</sup>



II. Proszę obejrzeć film od 2:45 do 4 minuty i zaznaczyć, czy poniższe informacje są prawdziwe, czy fałszywe.

♦ plebania ♦ ksiądz ♦ gospodyni

		P	F
1.	Pani Jolanta przyszła do sklepu spożywczego.	P	
2.	Pani Jolanta kupuje szarlotkę, 2 pączki i 4 drożdżówki.		
3.	Pani Jola zawsze kupuje słodczyce, a nie piecze sama.		
4.	Słodczyce są potrzebne na imprezę.		
5.	Pani Jola płaci 38 złotych.		
6.	Sprzedawczyni mówi, że w mieście są złodzieje.		

<sup>16</sup> Foto z: <https://pin.it/6LYQbD7> (dostęp: 14.09.2023).

<sup>17</sup> Foto z: <https://pin.it/33JuZ7d> (dostęp: 14.09.2023).

<sup>18</sup> Foto z: <https://www.puratos.pl/pl/recipes/extra-pczek> (dostęp: 14.09.2023).

<sup>19</sup> Foto z: <https://www.kwestiasmaku.com/przepis/makowiec> (dostęp: 14.09.2023).

### III. Proszę odpowiedzieć na pytania.

- a) Co pani Jola kupiła w sklepie?
- b) Dlaczego Pani Jolanta kupuje słodycze?
- c) Kto przyjeżdża na plebanie?
- d) Ile Pani Jola zapłaciła za słodycze?
- e) Co sprzedawczyni powiedziała Pani Joli?
- f) Co się stało z sołtysem?

Podsumowując, należy podkreślić, że filmy animowane po polsku dla dzieci oraz polskie seriale fabularne są cennym narzędziem dydaktycznym do nauczania obcokrajowców JPJO na początkowych etapach. Wskazane tu produkcje oraz przykładowe zadania to tylko mała część tego, co można i warto wykorzystywać na zajęciach z początkującymi słuchaczami. Materiały filmowe mogą być stosowane już na poziomie elementarnym, czyli od samego początku nauki, i być efektywnym narzędziem do kreatywnego nauczania, a dla lektora to możliwość do eksperymentowania, tworzenia nowych technik i metod. Ponadto wideo to efektywne narzędzie do rozwijania zasobu leksykalnego, rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, nabywania kompetencji gramatycznych, komunikacyjnych, kulturowych. One są niezbędnym elementem przyjaznej atmosfery na zajęciach oraz dobrym źródłem zachęcającym obcokrajowców do samodzielnej nauki. Systematyczność wykorzystania materiałów filmowych na zajęciach z początkującymi słuchaczami oraz różnorodne techniki pracy mogą prowadzić do osiągnięcia zamierzonych celów nauczania oraz zadowolenia uczestników zajęć.

**Streszczenie.** Filmy animowane po polsku dla dzieci oraz polskie seriale fabularne są cennym narzędziem w nauczaniu języka polskiego jako obcego (JPJO) na poziomie elementarnym – A1. Takie zajęcia są ciekawsze i skuteczniejsze niż tradycyjne. Efektywność zajęć filmowych podwyższa systematyczność ich prowadzenia. Filmy animowane w całości lub krótkie odcinki seriali mogą służyć do stworzenia ćwiczeń językowych rozwijających umiejętność rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych oraz kompetencje gramatyczne, komunikacyjne i kulturowe. Dla lektorów przygotowanie i prowadzenie owych zajęć to wspaniała możliwość do eksperymentowania w tworzeniu i realizowaniu nowych zadań, technik, metod. Zaprezentowane ćwiczenia na podstawie filmu animowanego *Rodzinka Treflika* oraz serialu *Święty* mogą być wprowadzane na lektoratach z JPJO z początkującymi słuchaczami.

**Abstract.** Polish-language animated feature films and television series for children are a valuable tool in teaching Polish as a foreign language (JPJO) at the elementary level (A1). Such classes are more interesting and effective than traditional ones. The effectiveness of film classes is enhanced by their regularity. Entire animated films or episodes from series can be used as material for creating language exercises that develop listening comprehension, understanding of written texts and grammar, communication and cultural competences. For teachers, preparing and conducting these classes is a great opportunity to experiment in creating and implementing new tasks, techniques and methods. The exercises presented in the article, based on the animated film *Rodzinka Treflików* and the series *Święty*, can be introduced in Polish-language classes with beginner students.

Jakub Duralak

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ORCID: 0009-0006-5238-4781

# Organizacja zajęć zdalnych z języka obcego na potrzeby studentów niewidomych

## Organising online language classes for students with visual impairment

**Słowa kluczowe:** tyfloglottodydaktyka, neofilologia, student niewidomy, projektowanie uniwersalne, zdalne nauczanie.

**Keywords:** tifloglottodidactics, neophilology, blind students, universal design, remote learning.

W dzisiejszym społeczeństwie, które coraz bardziej stawia na równość szans i dostępność do edukacji dla wszystkich, konieczne staje się dostosowanie metod dydaktycznych do różnorodnych potrzeb uczniów. Jednym z przykładów osób, które wymagają specjalnego podejścia do procesu nauczania, uwzględniającego ich specyficzne potrzeby sensoryczne, są uczniowie niewidomi.

Artykuł skupia się na analizie strategii i metod, które można zastosować w zdalnym nauczaniu języka obcego dla studentów niewidomych. Zostaną omówione kluczowe aspekty dotyczące projektowania uniwersalnego w edukacji, które pozwalają na efektywne zaangażowanie studentów z różnymi potrzebami edukacyjnymi. Przeanalizuję również proces adaptacji materiałów dydaktycznych oraz środki, które umożliwiają niewidomym studentom uczestnictwo w zajęciach z praktycznej nauki języka obcego.

W dalszej części artykułu przedstawię studium przypadku studentki niewidomej uczęszczającej na zajęcia z języka francuskiego. Poprzez analizę działań podejmowanych w trakcie nauczania tej studentki wskażę na konkretnych przykładach, jak adaptować materiały dydaktyczne, tworzyć interaktywne środowisko edukacyjne i wykorzystywać nowoczesne technologie w celu zminimalizowania barier w procesie nauki języka obcego.

Artykuł ma na celu podkreślenie istoty tworzenia otwartego, elastycznego i dostosowanego do potrzeb edukacyjnych osób niewidomych środowiska nauki języków obcych. Dzięki odpowiednim strategiom, narzędziom i podejściom zdalne nauczanie staje się dostępne i efektywne dla każdego, niezależnie od indywidualnych potrzeb i ograniczeń.

## Uczeń niewidomy na lekcji języka obcego

Ograniczenie lub brak możliwości odbioru bodźców wzrokowych nie jest przeszkodą w zdobywaniu wiedzy (Ossowski, Muszalska 2007). Dotychczasowe badania osiągnięć osób z wadami wzroku w zakresie nabywania języków obcych wskazują, że mogą one osiągać dobre, a czasem nawet lepsze wyniki od pełnosprawnych rówieśników (Korewa, Żebrowski 1996 i Zawadzka-Bartnik 2010, za Gębał 2020). Ważną rolę odgrywa tu czynnik motywacyjny, a mianowicie chęć dorównania pozostałym uczącym się w grupie.

Należy jednak pamiętać, że sukces zależy od zaangażowania zarówno ucznia, jak i nauczyciela: „Nauczyciel języków obcych, który pracuje z uczniem słabowidzącym lub niewidomym, powinien dysponować nie tylko wiedzą merytoryczną z zakresu języka obcego, ale również tą związaną z nabywaniem języka pierwszego i obcego przez osoby niepełnosprawne wzrokowo” (Jedynak 2018: 223). Należy zadbać, aby uczeń w równym stopniu rozwijał wszystkie sprawności językowe; ważne jest też, żeby nie ograniczać się wyłącznie do stosowania metody audiolingwalnej. Nie należy unikać wprowadzania słownictwa odnoszącego się do pojęć doświadczanych za pomocą zmysłu wzroku, warto jednak upewnić się, czy uczeń prawidłowo interpretuje dane pojęcie (Jedynak 2018).

Podczas zajęć z uczniem niewidomym poleca się pamiętać o kilku zaleceniach dydaktycznych, zebranych przez Elżbietę Zawadzką-Bartnik (2010), mianowicie:

- należy unikać gestykulowania bez słów;
- nie wolno wykonywać gwałtownych ruchów w stosunku do ucznia;



- należy wyraźnie mówić, co się pisze na tablicy;
- wyjaśnienia oparte na wizualnym przedstawieniu należy zastępować lub łączyć z opisem oraz efektami dźwiękowymi, ułatwiającymi zrozumienie kontekstu komunikacyjnego;
- warto wykorzystywać oprócz zmysłu słuchu szczególnie uwrażliwiony u osób niewidomych zmysł dotyku, a także zmysły węchu i smaku.

Jak wskazuje Kornelia Czerwińska, brak odpowiednio dostępnych podręczników oraz materiałów wspomagających proces nauczania języków może stanowić przeszkodę w zdobywaniu kompetencji językowych przez osoby z niepełnosprawnościami sensorycznymi (Czerwińska 2008). Adaptacja podręczników i innych pomocy dydaktycznych stanowi często proces wieloetapowy i czasochłonny, wymagający wiedzy w obszarze tyflogłottodydaktyki (Czerwińska 2008). Dlatego tak ważne są dalsze badania empiryczne i wymiana doświadczeń, które będą mogły służyć jako ułatwienie procesu adaptacji i przygotowywania zajęć inkluzywnych. Potrzebne są badania nad zastosowaniem w tyflogłottodydaktyce powszechnie dostępnych i użytkowych narzędzi internetowych, których z roku na rok przybywa.

## Projektowanie uniwersalne w edukacji

Jednym z rozwiązań problemu wspólnego uczenia się osób o zróżnicowanych potrzebach, które nie ogranicza się wyłącznie do niepełnosprawności, lecz także uwzględnia wszelkiego rodzaju trudności i sytuacje życiowe, jest przyjęcie modelu projektowania uniwersalnego w edukacji (Universal Learning Design lub Universal Design for Learning). W ramach tego modelu, opartego na wynikach badań psychologicznych, pedagogicznych i neurobiologicznych, dąży się do stworzenia elastycznego środowiska uczenia się, które odpowiada specjalnym potrzebom edukacyjnym różnych grup uczniów (Rose, Meyer 2009 za Domagała-Zyśk 2015: 553). Oznacza to, że projektowanie uniwersalne w uczeniu się skupia się na tworzeniu takich narzędzi i metod dydaktycznych, które nie tylko dostosowują się do indywidualnych potrzeb uczniów, ale także sprzyjają ich różnorodnym stylom uczenia się i różnym kontekstom edukacyjnym.

Edukacja włączająca, w myśl zasad projektowania uniwersalnego, powinna być:

1. dostępna w atrakcyjnej formie dla każdego ucznia, niezależnie od jego trudności;

2. elastyczna w formie, dostosowana do preferencji i możliwości ucznia;
3. intuicyjna, dostępna także dla osób o ograniczonych kompetencjach językowych;
4. dostępna percepcyjnie także dla osób z trudnościami w zakresie widzenia czy słyszenia;
5. materiały nauczania powinny być łatwe w użyciu, niewymagające skomplikowanych sprawności poznawczych czy manipulacyjnych;
6. korzystanie z edukacji nie powinno wymagać nadmiernego wysiłku fizycznego;
7. ważne jest odpowiednie do potrzeb uczniów zaaranżowanie przestrzeni uczenia się (Domagała-Zyśk 2015: 557-558).

Oprócz powyższych siedmiu zasad, w projektowaniu uniwersalnym stosuje się jeszcze trzy: zróżnicowanie środków prezentacji wiedzy, ekspresji ucznia oraz sposobów zaangażowania ucznia i nauczyciela (Domagała-Zyśk 2015). Wszystko to ma na celu osobisty rozwój każdego ucznia, uzyskanie szansy na integrację z grupą i uniknięcie indywidualizacji, która zakłada konieczność dostosowania materiału i metod nauczania do specjalnych potrzeb uczniów (Domagała-Zyśk 2015).

Zaprezentowany poniżej sposób organizacji zajęć i materiałów wpisuje się w mojej ocenie w wyżej wymienione zasady. Dzięki cyfryzacji i rozwojowi technologicznemu projektowanie uniwersalne stało się jeszcze prostsze. Pragnę zatem podzielić się moim doświadczeniem, szczególnie z uwagi na konieczność przejścia w roku akademickim 2021/2022 na nauczanie zdalne.

## Studium przypadku

Materiały umożliwiające napisanie tego tekstu zostały zebrane w roku akademickim 2021/2022. Na materiał badawczy składają się przykłady aktywności wykorzystywanych na zajęciach oraz udzielone odpowiedzi na kolokwium. Zachowana została anonimowość studentki; podam jedynie niezbędne informacje dla zarysowania kontekstu uczenia się języka obcego osoby z deficytem wzroku na KUL.

MM w roku akademickim 2021/2022 była studentką II roku I stopnia italianistyki na KUL, z wykładowym językiem włoskim i polskim. Uczęszczała również, zgodnie z programem studiów, na zajęcia z języka francuskiego jako drugiego języka romańskiego. Jest osobą dwujęzyczną (polski i rumuński).

Pojawienie się niewidomej studentki było nową sytuacją dla wszystkich prowadzących. Ważne było nawiązanie współpracy z Centrum Adaptacji Materiałów Dydaktycznych dla Niewidomych, wymiana doświadczeń ze starszymi kolegami, lecz przede wszystkim rozmowa z samą zainteresowaną, by móc poznać jej potrzeby. Dbałość o zapewnienie jej jak najlepszych warunków do nauki, życzliwość pozostałych studentów i integracja stały się odtąd kluczowymi wyznacznikami jakości kształcenia inkluzywnego w naszym Kolegium.

## **Organizacja zajęć i materiałów dydaktycznych na potrzeby studentki MM**

### **1. Analiza potrzeb**

Rozmowa ze studentką, a także poznanie założeń projektowania uniwersalnego sprawiły, że zostały wypracowane pewne zasady, na których opierała się organizacja zajęć z języka francuskiego (i nie tylko). Pierwszą z nich było literowanie słów zapisywanych na tablicy lub wysyłanych w czacie podczas zajęć na platformie Teams, aby MM mogła mieć pełne notatki z lekcji. Wszystkie materiały i polecenia prac domowych musiały być przygotowane odpowiednio wcześniej i wysłane na jej e-mail najpóźniej na dzień przed zajęciami. Również kolokwia były wysyłane na elektroniczny adres, oczywiście w zaplanowanym terminie. Różnica polegała na długości przysługującego czasu na napisanie; był on o połowę dłuższy, a miało to na celu umożliwienie spokojnego zapisania odpowiedzi (w tym przypadku w formacie cyfrowym) i odesłanie testu prowadzącemu.

MM była już zaopatrzona w odpowiedni sprzęt elektroniczny do zapisu i odczytywania plików oraz w komputer z dostępem do mikrofonu, dlatego ta kwestia zostanie celowo pominięta w niniejszej pracy. Warto jednak zwrócić uwagę na zapis akcentów francuskich w komputerze. Studentka bez problemu odczytywała francuskie litery w podręczniku i tekstach przesyłanych przez prowadzących, jednak pojawiła się przeszkoda podczas zapisywania. Konkretnie, w tamtym momencie nie byliśmy w stanie odnaleźć odpowiednich kodów służących do zapisu liter z akcentami. Ustępstwem było zastosowanie środka zastępczego w postaci apostrofu po literze, aby podkreślić, że przy niej znajduje się pewien akcent. Natomiast litera *è* istnieje również w języku włoskim i do niej udało się odnaleźć kod, dlatego w tym przypadku nie było problemu przy jego zapisie.

Studentka uruchamiała pliki w formacie .txt i .rtf, mogła również korzystać z plików dźwiękowych. W formacie tekstowym MM wysyłała prace domowe i kolokwia. W trakcie zajęć zdalnych na platformie Teams informowano studentkę, który plik aktualnie udostępnialiśmy na ekranie lub na której stronie podręcznika pracowaliśmy.

## **2. Współpraca z KUL CAN**

Centrum Adaptacji Materiałów Dydaktycznych dla Niewidomych, działające w Centrum Aktywizacji Osób z Niepełnosprawnością KUL (KUL CAN), powstało w 2005 roku z inicjatywy prof. Bogusława Marka. Do zadań centrum należy pomoc studentom z dysfunkcją wzroku w dostępie do materiałów dydaktycznych. To również merytoryczne i metodyczne wsparcie nauczycieli, transkrypcja i digitalizacja materiałów na alfabet Braille'a i pliki tekstowe.

Obserwacja pracy Centrum pozwoliła nam, pracownikom Kolegium, dowiedzieć się więcej na temat samego procesu adaptacji i digitalizacji. Wiele z tych technik byliśmy w stanie wykonać we własnym zakresie, dzięki dostępowi do Internetu i bez profesjonalnego oprogramowania. Poniższe podrozdziały prezentują efekty tych działań i mogą stanowić źródło inspiracji dla nauczycieli języków obcych i tyfloglottodydaktyków.

## **3. Przygotowanie materiałów dydaktycznych**

Ćwiczenie sprawności receptywnych (słuchanie i czytanie) stanowi podstawę jednostki lekcyjnej współczesnych podręczników do nauki języków obcych. Jeśli posiadaliśmy podręcznik w formacie PDF, ale nie mogliśmy skopiować z niego tekstu, to korzystaliśmy z darmowych narzędzi online, np. <https://pdftotext.com>, które służą do konwertowania pliku na format .txt. Do treści zadania na słuchanie dołączaliśmy transkrypcję nagrań (np. w oddzielnym pliku) i plik audio. Trzeba było też zwrócić uwagę, czy w treści zadania nie znajdują się zdjęcia lub ilustracje; należało je zastąpić dokładnym opisem (szczególnie jeśli dana ilustracja stanowiła kontekst konieczny dla zrozumienia treści nagrania lub tekstu). Jeśli chcieliśmy korzystać z materiału audiowizualnego na zajęciach, należało dodatkowo poszukać audiodeskrypcji lub uzupełnić transkrypcję filmu opisami sytuacji niezbędnych do zrozumienia kontekstu i wysłać je studentce przed zajęciami, najlepiej z materiałem wideo.

Wysyłanie plików z zadaniami przed lekcją nie musiało dotyczyć wyłącznie studentów niewidomych; często przygotowany już materiał udostępnialiśmy pozostałym studentom i dzięki temu wykorzystywaliśmy metodę odwróconej klasy. Studenci sami zapoznawali się w domu z treścią zajęć, aby następnie omówić go w klasie i skupić się na rozwijaniu pozostałych sprawności.

Podobnie jak przy adaptacji ćwiczeń rozwijających sprawności receptywne, również przy produktywnych (mówienie i pisanie) korzystaliśmy z podobnych rozwiązań, tj. konwertowania plików PDF z treścią zadania na plik tekstowy i zastępowania ilustracji opisem. Dobrze sprawdziła się praca w grupach lub parach, dzięki opcji tworzenia wirtualnych pokoi. Zadanie w grupie należało odpowiednio przygotować, aby nikt nie czuł się wykluczony z jego realizacji. Przed rozpoczęciem zadania decydowaliśmy, kto jest za co odpowiedzialny w zespole. Jeśli pracą domową była wypowiedź pisemna, dodawaliśmy komentarz w nawiasie kwadratowym obok błędu w tekście, z dopisaną wersją poprawną lub sugestią zmiany.

#### 4. Osiągnięcia językowe studentki

Efekty starań prowadzących zajęcia można zaobserwować (paradoksalnie) w błędach popełnianych przez studentów. Posłużą tu fragmenty kolokwium. a) Poniższe odpowiedzi pochodzą z polecenia utworzenia liczby mnogiej przymiotników w języku francuskim:

Student 1: \*légèrs, \*fonctionnells, chers

Studentka MM: légers, \*fonctionels, chers

b) Poniższe odpowiedzi pochodzą z polecenia dokonania krótkiego opisu jednego z członków rodziny:

Student 2: Ma sœur s'appelle Monika. \*Ella a 23 ans. Elle est \*une étudiante et elle aime la médecine. Elle est \*une grande \*brun aux yeux marron. Elle porte des lunettes. Je l'aime parce \*que elle est \*tres \*honnête et chaleureuse.

Studentka MM: Elle s'appelle Haliny. Elle est une femme grande, ronde et mignonne. \*A les yeux verts, les cheveux blonds, un beau visage. Elle est naturelle, gentille, intelligente et \*très serviable. Elle aime \*du café et les bonsbons. C'est ma \*mère.

Pojawienie się błędów oznaczonych gwiazdką sugeruje, że studentka MM popełnia podobne błędy, co pozostali studenci (pominięcie zaimka osobowego, błąd dotyczący koniugacji i nieuzgadnianie przymiotnika z formą

i liczbą, błędy związane z niewłaściwym akcentem). Oznacza to, że studentka dorównuje grupie poziomem znajomości języka. Na pewno biegłość w języku rumuńskim może pomagać w nauce innego języka romańskiego, ale nie powoduje uniknięcia tych samych błędów, co u studentów z ojczystym językiem polskim. Warto też wspomnieć, że studentka świetnie radziła sobie z wymową w języku francuskim i płynnie czytała wszystkie teksty na zajęciach.

## Podsumowanie

Artykuł przybliża proces adaptacji materiałów dydaktycznych na potrzeby studentki niewidomej, uczestniczącej w zajęciach języka francuskiego na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. W obecnej rzeczywistości coraz większy nacisk kładziony jest na zapewnienie wszystkim równych szans w dostępie do edukacji, co stawia przed nauczycielami wyzwanie dostosowania swoich metod nauczania do zróżnicowanych potrzeb uczniów. W tym kontekście warto podkreślić, że jedną z istotnych grup wymagających specjalnego podejścia do procesu nauczania są uczniowie niewidomi.

W artykule zwrócono uwagę na istotę projektowania uniwersalnego w edukacji, która pozwala tworzyć elastyczne środowiska uczenia się, dostosowane do specjalnych potrzeb różnych grup uczniów. Model ten stawia na dostępność, elastyczność, intuicyjność oraz dostosowanie percepcyjne materiałów dydaktycznych. Wykorzystanie różnorodnych narzędzi, takich jak pliki tekstowe, audiodeskrypcje czy prace wirtualne, umożliwia skuteczne tworzenie inkluzywnego procesu nauczania, który sprzyja rozwijaniu kompetencji uczniów.

Wnioski płynące z omawianego studium przypadku potwierdzają, że odpowiednie dostosowanie materiałów dydaktycznych i wykorzystanie nowoczesnych technologii umożliwiają niewidomym studentom aktywne uczestnictwo w procesie nauki języka obcego. Współpraca z instytucjami wspierającymi osoby z niepełnosprawnościami oraz stosowanie zasad projektowania uniwersalnego otwierają nowe perspektywy dla inkluzji edukacyjnej. Artykuł przyczynia się do dyskusji na temat tworzenia bardziej dostępnych i elastycznych środowisk nauki, w których każdy uczeń może rozwijać swoje umiejętności bez względu na indywidualne potrzeby czy ograniczenia.

**Streszczenie.** Celem tego tekstu jest zaprezentowanie specyfiki zdalnego nauczania języka obcego niewidomych studentów neofilologii, na przykładzie studentki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, uczęszczającej na zajęcia z języka francuskiego. Praca ze studentem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w grupie osób bez dysfunkcji wzroku stanowi wyzwanie dla nauczyciela, który musi tak zaadaptować metody i materiały dydaktyczne, by uniknąć jego wykluczenia w procesie dydaktycznym. Omówiony został proces przystosowania tychże materiałów, przy zastosowaniu zasad projektowania uniwersalnego. Wykazano również, że dzięki nowoczesnym technologiom i odpowiedniemu podejściu dydaktycznemu studentka może w pełni uczestniczyć w zajęciach praktycznych z języka obcego, a jej poziom kompetencji językowych nie różni się znacząco od pozostałych słuchaczy.

**Abstract.** The purpose of this text is to present the peculiarities of remote teaching of a foreign language to blind neophilology students, using the example of a student at the John Paul II Catholic University of Lublin taking French classes. Working with a student with special educational needs in a group of people without visual impairment poses a challenge to the teacher, who must adapt teaching methods and materials in such a way as to avoid excluding them from the teaching process. The process of adapting these materials and applying the principles of universal design is discussed. Thanks to modern technologies and an appropriate didactic approach, such students can fully participate in practical classes in a foreign language and their level of language proficiency will not differ from the rest of the students.





# Wykorzystanie narzędzi internetowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego

## The use of online tools in teaching Polish as a foreign language

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka, technologie informacyjno-komunikacyjne, narzędzia internetowe, nauczanie języka polskiego jako obcego, scenariusz zajęć.

**Keywords:** glottodidactics, information and communication technologies, Internet tools, teaching Polish as a foreign language, lesson plan.

Pandemia COVID-19 wymusiła zmiany w codziennym funkcjonowaniu i wpłynęła na wszystkie sfery życia człowieka, w tym również na edukację. Nauczanie musiało przenieść się z sali lekcyjnej czy wykładowej do przestrzeni wirtualnej. Lektorzy zostali postawieni przed koniecznością znalezienia skutecznych metod pracy w trybie online. Sytuacja ta spowodowała, że wykładowcy zdecydowanie częściej zaczęli korzystać z różnych technologii informacyjno-komunikacyjnych na zajęciach edukacyjnych, w tym także na zajęciach z języka polskiego jako obcego. Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) to sposób nauczania, który odbywa się poprzez komunikowanie, przetwarzanie, gromadzenie i przesyłanie informacji w postaci elektronicznej. Podczas nauki wykorzystuje się programy komputerowe, narzędzia do nauki online czy aplikacje. Głównym celem nauczyciela powinno być wspieranie uczniów w procesie zdobywania wiedzy i rozwijania kompetencji językowych

oraz sprawienie, aby uczniowie podczas pracy byli samodzielni i aktywni (Łoś 2021). Narzędzia TIK nie mogą być celem samym w sobie. Powinny stanowić jedynie ciekawe urozmaicenie zajęć, a ich skuteczność można obiektywnie ocenić w porównaniu z efektami nauczania bez zastosowania wspomnianych technologii. Uczniowie, którzy korzystają z TIK, muszą być skoncentrowani na materiale, nie na narzędziach, zaś w porównaniu z nauczaniem z wykorzystaniem tradycyjnych metod powinni: szybciej osiągać cele nauczania, więcej się nauczyć w tym samym czasie, być bardziej zaangażowani i aktywni oraz potrzebować mniej czasu na opanowanie tych samych umiejętności (Ostrowska, Sterna 2015: 34).

Celem mojego artykułu nie jest prezentacja różnych narzędzi internetowych, ponieważ były już one przedmiotem prac naukowych (zob. Łoś 2020: 69-78). Zadanie, jakie przed sobą stawiam, to zaprezentowanie różnych sposobów wykorzystania narzędzi internetowych w każdej fazie realizacji scenariusza zajęć oraz pokazanie sposobów skutecznego łączenia narzędzi internetowych z tradycyjnym nauczaniem.

## Wykorzystanie narzędzi internetowych w poszczególnych fazach zajęć

Scenariusz zajęć zakłada podział na cztery fazy: faza I to prezentacja nowego materiału, faza II obejmuje ćwiczenia wdrażające (fonia, grafia, gramatyka, leksyka), faza III zawiera ćwiczenia sprawnościowe (rozumienie tekstu pisanego, pisanie, mówienie, rozumienie tekstu słuchanego) oraz faza IV, która polega na swobodnej praktyce językowej (Komorowska 2001: 50).

Najprostszym sposobem wykorzystania narzędzi internetowych w celu wprowadzenia nowego materiału jest przygotowanie prezentacji multimedialnej na przykład z formami czasownika **umieć**: *ja umiem, ty umiesz, on umie*. Na slajdzie można także umieścić przykładowe zdania, w których występuje wybrany przypadek, na przykład biernik: *Poproszę **chleb**. Piję **kawę**. Zamawiam **kurczaka**. Jem **banana**. Robię **ciasto**. Lubię **Annę**. Mam **kota**. Kocham **twojego brata**. Czekam na **taksówkę**. Kogo zapraszasz? Co kupujesz? Proszę **sąsiada o pomoc**.*

Formą prezentacji materiału gramatycznego może być również przygotowanie prostego ćwiczenia, polegającego na podziale podanych zdań na trzy kategorie, na przykład: **wiedzieć, znać, umieć**. Tym samym uczniowie mają za zadanie rozpoznać właściwe formy czasowników w zdaniach: *Marta*

*umie jeździć konno. Znać tę czeską piosenkarke? Wiesz, gdzie w Polsce leżą góry? Jakich znasz polskich pisarzy? Czy wiesz, kto jest prezydentem Polski? Umiesz jeździć na nartach? Dobrze znam Szczecin, ale nie znam Warszawy.*

Inną możliwością jest także prezentacja alfabetu oraz przykładowych dźwięków, na przykład *szpital, mieszkanie, mysz*. W tym wypadku konieczne jest jednak połączenie narzędzi internetowych z tradycyjnymi metodami pracy. Choć forma zdalna pozwala bowiem na zaprezentowanie alfabetu oraz nagranie głosek lub przykładowych wyrazów, to nie zastąpi tradycyjnych ćwiczeń wymowy. Słuchacze powinni powtarzać głoski i wyrazy pod opieką lektora, który tylko wówczas może zauważyć i na bieżąco korygować ich błędy fonetyczne.

Prezentacja multimedialna może być także sposobem przedstawienia zagadnień kulturowych oraz wprowadzenia nowego słownictwa związanego z wybranymi tradycjami, na przykład *znicz, grób, chryzantema* (Wszystkich Świętych) czy *sianko, opłatek, choinka* (Wigilia, Boże Narodzenie). W tym wypadku szczególnie istotne jest wykorzystanie fotografii, ponieważ wytłumaczenie niektórych wyrazów może być wyjątkowo trudne, na przykład w języku słoweńskim nie ma dokładnego odpowiednika polskiego wyrazu *opłatek*, który często tłumaczony jest w słownikach jako *oblaci* lub *vafelj*.

Zajęcia poświęcone zagadnieniom kulturowym powinny łączyć metody internetowe z elementami dyskusji. Warto nakierować wypowiedzi uczniów poprzez zadawanie określonych pytań, na przykład: „W jaki sposób w Twoim kraju czci się pamięć zmarłych? Czy istnieje specjalne święto? Jeśli tak, jakie są zwyczaje z nim związane? Jakie znasz tradycje wielkanocne polskie lub występujące w innych krajach? W jakich obrzędach związanych z tym świętem miałaś/miałeś okazję uczestniczyć?” (Budzik, Tambor 2018: 28, 50).

W fazie ćwiczeń wdrażających warto wykorzystać technologie informacyjno-komunikacyjne, aby urozmaicić zadania, które zazwyczaj opierają się na technice drylu, przez co mogą być odrobinę nużące. Uczniowie mogą uzupełniać zdania podanymi wyrazami, na przykład *lubię/podoba mi się: Podoba mi się Adam. Jest przystojny i dobrze zbudowany. Nie lubię go, bo jest arogancki. Nie podoba mi się to miasto, jest szare i brudne. Lubię moją sąsiadkę. To miła, starsza pani. Podoba mi się twój sweter. Ma piękny kolor. Nie podoba mi się ten film. Jest nudny. Lubię filmy tego reżysera.*

Kolejnym rozwiązaniem może być dopasowywanie zakończeń pytań do początku, na przykład *Czy znasz...? Czy wiesz...?: ...dobrze Wrocław?, ...co lubi twoja siostra?, ...język niemiecki?, ...ten film?, ...jak on ma na imię?* Ćwiczenie będzie zdecydowanie skuteczniejsze, jeśli zostanie wykorzystane jako

wprowadzenie do konwersacji, a słuchacze w dalszej części zajęć będą ćwiczyć tworzenie tego typu pytań oraz udzielanie odpowiedzi. Nawet najciekawsze zadanie stworzone przy użyciu technik komunikacyjno-informacyjnych nie zastąpi ćwiczeń komunikacyjnych.

Inną możliwością jest przygotowanie ćwiczenia w formie prezentacji, w której nauczyciel pokaże zadanie, a później poprawne rozwiązanie, na przykład uzupełnione zdania: *Lubię.... (nasz sąsiad). Lubię **naszego sąsiada**. Oglądam... (nowy serial). Oglądam **nowy serial**. Idę po... (dzisiejsza gazeta). Idę po **dzisiejszą gazetę**. Ona ma... (małe dziecko). Ona ma **małe dziecko**.*

Kluczowe jest znalezienie równowagi między częstotliwością wykorzystywania ćwiczeń w wersji online a tradycyjnymi zadaniami wymagającymi ręcznego zapisywania odpowiedzi. Pierwsza metoda nie pozwala na ćwiczenie pisania, co jest szczególnie istotne w grupach przygotowujących się do egzaminu certyfikatowego, który jest obecnie realizowany wyłącznie w trybie stacjonarnym, a umiejętność pisania ręcznego jest niezbędnym warunkiem uzyskania pozytywnego wyniku. Zaniedbanie nauki pisania może zatem uniemożliwić słuchaczom otrzymanie certyfikatu znajomości języka polskiego.

Metody TIK powinny być każdorazowo podporządkowane ćwiczeniu wybranych sprawności: mówienia, czytania, słuchania lub pisania. Najczęstszym sposobem wykorzystania nagrań jest ćwiczenie rozumienia tekstu słuchanego, lecz nie są to jedyne możliwości, które daje lektorowi materiał interaktywny. Fragment filmu może być doskonałym pretekstem do ćwiczenia mówienia lub pisania. Studentom na każdym poziomie zaawansowania można pokazać fragment filmu, w którym została wyciszona część dialogów, i poprosić ich o próbę odtworzenia wypowiedzi wybranej postaci:

„I. Jak myślisz, co mówi Tomek?

Magda: Dlaczego, dlaczego ty mnie właściwie podglądasz?

Tomek: .....

Magda: I czego? Czego chcesz?

Tomek: .....

Magda: Chcesz mnie pocałować?

Tomek: .....” (Gola, Sołtowska 2022a).

Takie ćwiczenie stanowi ciekawe urozmaicenie zajęć oraz rozwija kreatywność.

Inną możliwością jest wykorzystanie tekstu piosenki jako egzemplifikacji wybranego zagadnienia gramatycznego. W znanym utworze Maryli Rodowicz *Małgośka* powtarzającym się motywem gramatycznym jest forma trybu rozkazującego, którą słuchacze mogą ćwiczyć, udzielając rad bohaterce piosenki:

„IX. Przyjaciele Małgośki udzielają jej rad po rozstaniu się z narzeczoną. Podkreśl rady przyjaciół w nieoficjalnej formie trybu rozkazującego, a następnie zamień formę nieoficjalną na oficjalną według wzoru:

Małgośka, kochaj nas! Pani Małgośko, niech Pani nas kocha!

Małgośka, .....! Pani Małgośko, niech pani .....!

Jakie masz jeszcze rady dla Małgośki? Co powinna czy może zrobić, żeby poczuć się lepiej?

Małgośka, .....! Pani Małgośko, niech pani .....!

(Gola, Sołtowska 2022b).

Czytanie jest jedyną sprawnością, nad którą trudno pracować z wykorzystaniem TIK. Lektor może przygotować ćwiczenia sprawdzające stopień rozumienia tekstu przy użyciu narzędzi internetowych, na przykład prawda/fałsz, segmentacja tekstu (układanie zdań lub fragmentów tekstu tak, by tworzyły spójną, logiczną całość), oddzielanie od siebie dwóch wymieszanych tekstów czy dopasowywanie fragmentów tekstów, na przykład tytułów do akapitów lub pytań do odpowiedzi. Zadania będą się wówczas różnić jedynie formą i sposobem wykonania, jednak nie dadzą żadnych nowych możliwości i nie zapewnią szybszego opanowania umiejętności rozumienia globalnego, selektywnego czy szczegółowego. Technologie informacyjno-komunikacyjne mogą być jednak bardzo skuteczne na etapie poprzedzającym czytanie, kiedy wykonuje się proste testy lub rozwiązuje zagadki leksykalne.

Omawiane technologie są najbardziej przydatne w ostatniej fazie zajęć, kiedy zdjęcie, fragment filmu lub nagranie piosenki stanowią wstęp do swobodnej praktyki językowej. Na niższych poziomach popularnym ćwiczeniem jest opis fotografii, który jest także jednym z zadań egzaminacyjnych. Można je jednak odrobinę zmodyfikować i pokazać słuchaczom zdjęcie, na które patrzą przez 20-30 sekund, a potem już bez patrzenia na fotografię muszą ją możliwie dokładnie opisać. Na wyższych poziomach warto pokazać uczniom memy, reklamy i krótkie filmy, na podstawie których mogą swobodnie wypowiadać się na różne tematy, takie jak stereotypy dotyczące płci, żarty językowe, współczesne media lub problemy społeczne. Dobrym pomysłem jest także poproszenie uczniów o samodzielne przygotowanie prezentacji, na przykład na temat swojej rodziny lub zainteresowań. Dzięki temu słuchacze będą mogli połączyć posiadane kompetencje językowe z umiejętnością wykorzystania narzędzi internetowych i zyskają pełną autonomię w procesie uczenia się.

## Polecane źródła materiałów internetowych

Narzędzia internetowe są przede wszystkim dużym ułatwieniem dla lektora, który chciałby polecić swoim słuchaczom dodatkowe materiały lub zadać pracę domową. Nie będę się skupiać na gotowych materiałach do wydruku, które można znaleźć na przykład na stronie WWW [polskinawynos.com](http://polskinawynos.com) czy dostępnych w internecie darmowych podręcznikach, takich jak: *Gramatyka z kulturą. Przez przypadki* Bartłomieja Maliszewskiego, *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych* Dominiki Izdebskiej-Długosz czy *Z kim i dokąd? Nazwy własne w nauczaniu języka polskiego jako obcego* Wojciecha Hofmańskiego. Wszystkie tego typu materiały nie wykorzystują technologii informacyjnych, a różnica między nimi i wersjami analogowymi polega jedynie na ogólnej dostępności.

Lektor ma do wyboru szereg innych możliwości, jak na przykład przygotowanie zadań przy użyciu aplikacji Wordwall lub LearningApps czy testów wielokrotnego wyboru na platformach Quizlet, Quizizz czy Kahoot!. Tego typu zadania sprawdzą się bardzo dobrze jako krótkie prace domowe lub testy sprawdzające znajomość leksyki czy gramatyki. Uczeń natychmiast po wykonaniu ćwiczenia otrzymuje informację zwrotną, co pozwala mu na zyskanie większej autonomii w procesie nauczania. Sam decyduje, czy wykona zadanie, kiedy oraz czy zrobi je ponownie, jeśli wynik pierwszej próby nie będzie dla niego satysfakcjonujący. Lektor nie musi natomiast poświęcać czasu na sprawdzanie tych prac. Bardzo często na wymienionych platformach dostępne są zadania przygotowane przez innych użytkowników, z czego także może skorzystać nauczyciel, zwłaszcza jeśli brakuje mu czasu na samodzielne przygotowanie aplikacji. W tym wypadku należy zachować jednak szczególną ostrożność, ponieważ zadania mogą być przygotowane przez każdego, również przez uczniów, a ich poprawność merytoryczna (a także językowa czy nawet ortograficzna) nie jest w żaden sposób weryfikowana.

Pewniejszym wyborem są materiały stworzone przez doświadczonych lektorów języka polskiego jako obcego. Mogą to być filmy poświęcone gramatyce i leksyce udostępniane na platformie YouTube, na przykład na kanale Polish For You Karoliny Sołtowskiej i Justyny Goli, podcasty, jak choćby *Polski z piosenką* Justyny Goli, lub dyktanda i lekcje audio, na przykład ze strony internetowej Małgorzaty Januszewicz (blog *Pozdrowienia z Polski*). Lektorzy mogą również skorzystać między innymi z materiałów przygotowanych przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w ramach projektów finansowanych przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej, jak na przykład



gry, quizy i aplikacje stworzone w ramach projektu *Uczymy polskiego na Ukrainie*, w tym także gra interaktywna *Poznaj polski w Poznaniu* oraz bank profesjonalnych materiałów glottodydaktycznych o zróżnicowanym profilu (autorskie zadania, wykłady wideo, nagrania) będący efektem współpracy uczestników projektu *ADAM.PL – Akademia Doskonalenia Adekwatności Mowy PoLskiej*. Jednak nawet w materiałach sygnowanych nazwiskiem doświadczonego lektora lub nazwą cenionego uniwersytetu mogą zdarzyć się błędy, ponieważ zazwyczaj materiały udostępniane w internecie są sprawdzane tylko przez ich autora. Żadna z platform, na przykład Wordwall czy YouTube, nie ingeruje w publikowane za jej pośrednictwem treści (jeśli nie są one nielegalne, wulgarne lub obraźliwe).

Bogaty wybór różnorodnych materiałów glottodydaktycznych sprawia, że najważniejszym zadaniem lektora nie jest tworzenie nowych materiałów, lecz selekcja już istniejących. Nauczyciel najlepiej zna grupę lub osobę, z którą pracuje, i powinien umiejętnie dobrać materiały edukacyjne tak, aby uzyskać najbardziej zadowalające efekty. Materiały przygotowane przez innych lektorów są dostosowane do ich słuchaczy i mogą nie przynieść oczekiwanych rezultatów w innej grupie odbiorców.

## Podsumowanie

Pojawienie się wielu aplikacji, bogata baza powszechnie dostępnych materiałów glottodydaktycznych oraz coraz większa otwartość lektorów na możliwości, jakie daje użycie nowych technologii w nauczaniu języka polskiego jako obcego, mogą wpłynąć zdecydowanie pozytywnie na jakość nauczania. Należy jednak pamiętać, że cele nauczania pozostały niezmiennie, a ciekawa forma wizualna nie powinna być ważniejsza niż treść zgodna ze scenariuszem zajęć. Głównym zadaniem lektora jest praca nad równomiernym rozwijaniem wszystkich sprawności językowych studenta oraz zwrócenie uwagi na każdy podsystem języka, co nie może zostać w pełni osiągnięte, jeśli nauczyciel korzysta wyłącznie z narzędzi internetowych.

Kolejnym kluczowym elementem pracy z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych jest dokładna weryfikacja gotowych materiałów. Lektor może każdorazowo samodzielnie przygotowywać zadania lub wybrać coś z bogatej bazy gotowych materiałów. Konieczna jest wówczas wnikliwa selekcja, ponieważ materiały dostępne w internecie może przygotować każdy: profesjonalny lektor, Polak, który chce pomóc uczącym się polskiego

obcokrajowcom, chociaż nie jest do tego przygotowany merytorycznie i metodologicznie, a nawet uczeń tworzący ćwiczenie na przykład w ramach zadania domowego lub pracy w grupie. Materiały mogą zatem zawierać błędy: merytoryczne, językowe, a nawet ortograficzne. Nawet propozycje doświadczonych lektorów wymagają dokładnego sprawdzenia, ponieważ nikt poza autorem materiałów nie przegląda ich po opublikowaniu i nie koryguje. Najważniejszy jest jednak fakt, że lektor tworzy materiały z myślą o swoich uczniach oraz ich indywidualnych potrzebach. W konsekwencji nawet najlepiej przygotowany materiał może nie sprawdzić się w innej grupie i nie pozwolić na osiągnięcie zakładanych celów edukacyjnych.

Każda grupa i osoba ucząca się języka polskiego jako obcego się różni, a podstawowym zadaniem lektora jest motywowanie do pracy i rozwoju językowego oraz znalezienie takich metod oraz środków przekazu, które najlepiej sprawdzą się podczas zajęć i pozwolą na szybkie i przyjemne osiągnięcie zakładanych celów edukacyjnych. W dobie powszechnego dostępu do informacji oraz ogromnej liczby aplikacji do samodzielnej nauki języków słuchacze mogą poczuć się przytłoczeni nadmiarem możliwości edukacyjnych i szybko stracić początkowy zapał do nauki. Obecnie lektor jest przewodnikiem, który pokazuje uczniom możliwości edukacyjne oraz pomaga im odkryć, w jaki sposób najprzyjemniej i najefektywniej przyswajają wiedzę, jak lubią się uczyć, a czego nie lubią wykorzystywać w swoim procesie nauki. Jest to najbardziej istotne w pracy z osobami dorosłymi, które od dawna nie mają kontaktu z systemem edukacji i straciły nawyk uczenia się lub nigdy go nie miały.

Podsumowując, wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych na zajęciach z języka polskiego jako obcego jest pożądane i może pozwolić na urozmaicenie lekcji oraz dać słuchaczom większą swobodę nauki. Nawet najbardziej atrakcyjne aplikacje nie powinny jednak stać się celem samym w sobie, gdyż ich użycie jest podporządkowane celom nauczania, nie na odwrót. Narzędzia internetowe należy umiejętnie i w sposób wyważony wprowadzić do zajęć i łączyć skuteczne metody tradycyjnej pracy z nowymi rozwiązaniami. Przede wszystkim użycie technologii informacyjno-komunikacyjnych musi być dostosowane do ucznia, jego preferencji edukacyjnych oraz możliwości poznawczych i nawyków uczenia się. Tylko przestrzegając wszystkich wymienionych zasad, lektor może używać technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego w sposób w pełni świadomy i uzasadniony, dzięki czemu zastosowanie nowoczesnych rozwiązań w edukacji przyniesie oczekiwane rezultaty.



**Streszczenie.** Celem artykułu jest pokazanie możliwości wykorzystania narzędzi internetowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Głównym zadaniem jest zaprezentowanie możliwości użycia technologii informacyjno-komunikacyjnych na kolejnych etapach zajęć oraz podczas rozwijania wszystkich sprawności. Kolejnym celem jest omówienie sprawdzonych źródeł materiałów internetowych z zastrzeżeniem, że każdy z nich wymaga dokładnej weryfikacji. Współcześnie lektor języka polskiego jako obcego jest przede wszystkim przewodnikiem w procesie nauczania – motywuje, inspiruje oraz wskazuje uczniowi odpowiedni kierunek.

**Abstract.** The aim of the article is to show the possibility of using online tools in teaching Polish as a foreign language. The main task is to present the possibilities of using information and communication technologies in the subsequent stages of classes and whilst teaching all skills. Another goal is to present high-quality sources of Internet materials, with the proviso that each still requires thorough verification. Today, a teacher of Polish as a foreign language is primarily a guide in the teaching process. They motivate, inspire and point the student in the right direction.



# Część III

## Prace studentów i doktorantów



Marta Flis  
Uniwersytet Warszawski  
ORCID: 0000-0002-8271-6058

## **Nauczanie języka polskiego jako obcego online w grupie jednorodnej językowo na przykładzie zajęć prowadzonych w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum w ramach Programu Stypendialnego im. Konstantego Kalinowskiego**

**Teaching Polish as a foreign language online in a linguistically homogeneous group illustrated by the example of classes conducted at the Polonicum Centre for Polish Language and Culture for Foreigners as a part of the Konstanty Kalinowski Scholarship Programme**

**Słowa kluczowe:** metodyka nauczania, język polski jako obcy, nauczanie online, interkomprehensja.

**Keywords:** teaching methods, Polish as a foreign language, teaching online, intercomprehension.

W ciągu ostatnich trzech lat, czyli od momentu wybuchu pandemii COVID-19, system edukacji został zrewolucjonizowany. Szkoły i uniwersytety praktycznie z dnia na dzień musiały dostosować się do nowej sytuacji, jaką była konieczność prowadzenia lekcji online na znacznie szerszą skalę niż dotychczas. Równie błyskawicznie zaczęły pojawiać się narzędzia, które miały umożliwić oraz ułatwić pracę nauczycieli w tych ekstremalnych na tamten czas warunkach. Coraz bardziej powszechne stawały się programy do prowadzenia wideokonferencji, a także najróżniejsze aplikacje, które takie zajęcia miały urozmaicać. Po dwóch latach pandemii nauczyciele przywykli do nowej rzeczywistości, a wielu z nich, pomimo zniesienia restrykcji związanych z zamknięciem szkół i uniwersytetów, wciąż prowadzi zajęcia online.

W formule online były prowadzone między innymi zajęcia z języka polskiego jako obcego zorganizowane w ramach Programu Stypendialnego im. Konstantego Kalinowskiego, które miałam okazję obserwować dzięki uprzejmości Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum. Jest to największy w Europie program pomocowy dla młodych Białorusinów niemogących studiować w ojczyźnie ze względu na swoje poglądy polityczne. Po wyborach prezydenckich 9 sierpnia 2020 roku i wzroście liczby osób represjonowanych zdecydowano o uruchomieniu programu III „Solidarni z Białorusią” – pomoc dla białoruskich studentów i naukowców. Zakłada on umożliwienie stypendystom nauki języka polskiego, a następnie podjęcie studiów na polskich uczelniach.

Kurs języka polskiego prowadzony był w trybie online i trwał od listopada 2021 do połowy czerwca 2022 roku. Składało się na niego 570 godzin lektoratu oraz nauki języka specjalistycznego w zakresie ekonomii, politologii, nauk artystyczno-humanistycznych, biologicznych czy też matematycznych. Nacisk kładziony był głównie na rozwijanie komunikatywności oraz znajomości leksyki. Studenci uczyli się w siedmiu grupach na różnych poziomach zaawansowania z 14 lektorami (dwóch lektorów na grupę), a ich celem było osiągnięcie poziomu B2 oraz zdanie egzaminu końcowego. Rekomendowane podręczniki bazowe do wykorzystania podczas kursu to nowa edycja *Hurra!!! Po polsku. Cz. 1 i 2*.

Celem przedstawionych poniżej badań było ustalenie, z jakich metod i technik nauczania korzystają lektorzy wspomnianego kursu, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki zajęć online oraz w homogenicznej grupie z Białorusi. Na podstawie zebranych danych sformułowano wnioski dotyczące oferty materiałów dydaktycznych skierowanych do grup wschodniosłowiańskich, wykorzystywanych w praktyce narzędzi interaktywnych oraz zjawiska interkomprehensji.

Podczas badań obserwowałam zajęcia pięciu różnych lektorów w dwóch różnych grupach na poziomach A2/B1. Obserwacje trwały przez tydzień (w tym czasie miałam okazję obserwować 12 godzin zajęć). Po ich zakończeniu lektorzy wypełnili ankietę dotyczącą podejść wykorzystywanych podczas pracy online w grupie z pierwszym językiem rosyjskim i/lub białoruskim. Dodatkowo, po każdych przeprowadzonych zajęciach, prowadziliśmy rozmowy podsumowujące na temat wyzwań związanych z omawianymi zagadnieniami.

W pierwszej części artykułu omówię aplikacje oraz podręczniki uzupełniające w nauczaniu online. Następnie przejdę do wyzwań związanych z nauczaniem online oraz korzyści płynących z takiej formy edukacji. W drugiej części artykułu skupię się na nauczaniu w homogenicznej grupie językowej (rosyjsko- i/lub białoruskojęzycznej), uwzględniając zjawisko międzyjęzykowej komunikatywności słowiańskiej, materiały dydaktyczne skierowane do odbiorców wschodniosłowiańskich oraz indywidualne doświadczenia lektorów.

## Aplikacje oraz podręczniki uzupełniające w nauczaniu online

Rekomendowanym podręcznikiem bazowym, na którym opierał się kurs, był podręcznik *Hurra!!! Po polsku. Cz. 1 i 2* (w grupach obserwowanych przeze mnie była to część druga), jednak lektorzy wspomagali się również innymi podręcznikami, których tytuły zostały wymienione w poniższej tabeli.

**Tabela 1. Wykaz podręczników uzupełniających wykorzystywanych przez lektorów**

Lp.	Tytuł	Autor	Odbiorca słowiański?	Rodzaj	Liczba wskazań w ankiecie
1.	<i>1, 2, 3 i po polsku mówisz ty</i>	red. P. Kajak	TAK	Ogólny, dla dzieci	2
2.	<i>A to polski właśnie</i>	red. P. Garncarek	TAK	Ogólny, dla młodzieży	2
3.	<i>Polski dla nas</i>	D. Izdebska-Długosz	TAK	Gramatyka (fleksja)	2
4.	<i>Z polskim w świat</i>	R. Ciesielska-Musameh, B. Guziuk-Świca, G. Przechodzka	TAK	Ogólny	1

Lp.	Tytuł	Autor	Odbiorca słowiański?	Rodzaj	Liczba wskazań w ankiecie
5.	<i>Polski nie gryzie w wersji rosyjskiej</i>	A. Bagińska, N. Rymsha	TAK	Ogólny	1
6.	<i>Gramatyka z kulturą</i>	B. Maliszewski	TAK	Gramatyka	1
7.	<i>Co nas łączy</i>	M. Kowalewska, J. Kowalewski	TAK	Ogólny – bez rozumienia ze słuchu	1
8.	<i>Pisać jak z nut</i>	E. Lipińska, E.G. Dąbska	NIE	Pisanie	2
9.	<i>Mówię po polsku</i>	M. Gworys, A. Mądrecka	NIE	Mówienie	1
10.	<i>Czytam po polsku</i>	P. Lipiec	NIE	Czytanie	1
11.	<i>Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców</i>	A. Seretny	NIE	Słownictwo	1
12.	<i>Gramatyka dla praktyka</i>	A. Małycka, K. Dem- bińska, K. Fastyn- -Pleger, M. Ułańska	NIE	Gramatyka	2
13.	<i>Seria Polski krok po kroku</i>	A. Stelmach, I. Stemppek	NIE	Ogólny	1
14.	<i>Gramatyka – dla- czego nie</i>	J. Machowska	NIE	Gramatyka	1
15.	<i>Gramatyka – ależ tak!</i>	J. Machowska	NIE	Gramatyka	1
16.	<i>Bądź na B1</i>	A. Achtelek, W. Hajduk-Gawron	NIE	Certyfikat	1
17.	<i>Umiesz? Zdasz!</i>	E. Lipińska	NIE	Certyfikat	1
18.	<i>Polski mniej obcy</i>	A. Madeja, B. Morcinek	NIE	Certyfikat	1
19.	<i>Kiedyś wrócisz tu...</i>	E. Lipińska, E.G. Dąbska	NIE	Ogólny – bez rozumienia ze słuchu	1
20.	<i>Wejdziesz na wyższy poziom</i>	E. Zarych	NIE	Ogólny – bez rozumienia ze słuchu	1
21.	<i>Zdaj się na polski</i>	B. Łukaszewicz, N. Yaumen, A. Święcka, P. Garncarek	NIE	Certyfikat	1

Źródło: opracowanie własne.



Siedem z wymienionych pozycji książkowych kierowanych jest do Słowian wschodnich (1-7), a dodatkowo dwie spośród nich koncentrują się na zagadnieniach gramatycznych (3 i 6). Pozycje 1 i 2 kierowane są do dzieci i młodzieży, więc najprawdopodobniej ich wykorzystanie na zajęciach z dorosłymi sprawdzi się jedynie w wybranych sytuacjach. Pozostałe są kierowane do odbiorcy ogólnego – część to podręczniki rozwijające wszystkie lub większość sprawności (nr 7, 19 i 20 pomijają rozumienie ze słuchu), a pozostałe skupiają się na poszczególnych sprawnościach (8, 9, 10, 11), systemie gramatycznym (3, 6, 12, 14, 15) lub leksykalnym (11). Niektóre z wykorzystywanych podręczników mają za zadanie przygotować studenta do egzaminu certyfikatowego na poziomie B1 lub B2 (16, 17, 18, 21). Liczba tytułów podręczników uzupełniających może wskazywać na to, że podręcznik bazowy nie zaspokaja wszystkich potrzeb studentów, więc lektorzy posiłkują się materiałami z innych podręczników ogólnych, a także tych skupiających się na zagadnieniach gramatycznych, na które należy kłaść szczególny nacisk w grupach wschodniosłowiańskich ze względu na liczne interferencje.

Podczas zajęć lektorzy korzystali z cyfrowych wersji wymienionych wyżej podręczników, a także różnorodnych aplikacji. Najpopularniejsze z cytowanych pomocy interaktywnych służą do tworzenia quizów (Quizlet, Kahoot!, Wordwall, LearningApps, Bamboozle, Quizizz). Lektorzy posługiwali się również tablicami interaktywnymi, zarówno prostszymi, na przykład dostępną w aplikacji Zoom, jak i tymi z szerszym wachlarzem funkcji (Conceptboard). Niektórzy prowadzący jako tablicę interaktywną wykorzystywali dokumenty Google, które można edytować wspólnie ze studentami. Popularnością cieszyły się również narzędzia umożliwiające zamieszczanie dodatkowych materiałów (wszyscy lektorzy mieli dostęp do dedykowanej platformy Kampus, wspomagali się także współdzielonymi dyskami, np. Google). Komunikacja ze studentami odbywała się głównie za pośrednictwem poczty elektronicznej, jednak niektórzy prowadzący zakładali wspólne grupy na popularnych komunikatorach, takich jak Telegram. Wszyscy lektorzy korzystają z serwisu YouTube, czyli kopalni materiałów wideo. Sporadycznie wykorzystywane są narzędzia do tworzenia interaktywnych prezentacji (Canva oraz Genially).

Tabela 2. Wykaz aplikacji wykorzystywanych przez lektorów

Aplikacje	Typ	Liczba wskazań
YouTube	Wideo	5
Platforma Kampus	Zamieszczanie materiałów	5
E-mail	Komunikacja	4
Quizlet	Quizy	4
Kahoot!	Quizy	4
Tablica interaktywna	Tablica	3
Dysk współdzielony	Zamieszczanie materiałów	3
Komunikatory	Komunikacja	2
Wordwall	Quizy	2
LearningApps	Quizy	2
Canva	Prezentacje	1
Genially	Prezentacje	1
Bamboozle	Quizy	1
Quizizz	Quizy	1
Conceptboard	Tablica	1
Google Docs	Tablica	1

Źródło: opracowanie własne.

To właśnie możliwość wykorzystywania tych narzędzi stanowi zaletę lekcji online, co wybrzmiało we wspomnianej wyżej ankiecie. Lektorzy podkreślają, że ułatwiają one wdrażanie podejścia projektowego (np. przygotowywanie prezentacji, wyszukiwanie informacji w czasie rzeczywistym), studenci mogą pracować samodzielnie również po lekcjach, wykorzystując ciekawe i motywujące materiały interaktywne, a lektor, z racji dostępu do wszystkich swoich zasobów edukacyjnych, jest przygotowany na najróżniejsze ewentualności i wyzwania. Zajęcia online mają również swoje negatywne strony. Lektorzy przyznają, że czasem ciężko jest utrzymać uwagę i motywację studentów – łatwo się dekoncentrują, miewają problemy techniczne (lub przynajmniej tak twierdzą), a w tym konkretnym przypadku na ich koncentrację wpłynął wybuch wojny na Ukrainie. Problemem jest również budowanie relacji w grupie – zwykle uczestnicy takich kursów mają okazję spotkać się po zajęciach, co w kontekście zajęć online jest niemożliwe lub znacznie utrudnione. Należy również wspomnieć o konieczności nieustannego śledzenia tego, co dzieje się na ekranie, i pozostawanie w tej samej pozycji przez kilka godzin.

## Specyfika homogenicznej grupy słowiańskojęzycznej

Dotychczas skupiałam się głównie na aspektach związanych z nauczaniem online, a tylko w niewielkim stopniu nawiązałam do nauczania języka polskiego w grupach homogenicznych słowiańskojęzycznych, w tym wypadku rosyjsko- i białoruskojęzycznych. Obecnie coraz częściej mówi się o potrzebie dostosowywania zajęć do tej konkretnej grupy odbiorców ze względu na ich liczebność oraz specyficzne problemy wynikające z podobieństwa między naszymi językami (por. Hofmański 2014, Garncarek 2016, Skalscy 1995, Izdebska-Długosz 2018). Alicja i Tadeusz Skalscy (1995: 51) ukuli termin „pułapka komunikatywności”, który niezwykle często używany jest w kontekście nauczania Słowian. Mowa tu o sytuacji, w której obcokrajowiec osiągnął pełną komunikatywność, czyli jest w stanie zarówno wyrazić dowolną myśl w zrozumiałym sposób, jak i zrozumieć wypowiedzi formułowane przez inne osoby, jednocześnie popełniając błędy gramatyczne, leksykalne czy frazeologiczne. Niekorygowanie tych błędów prowadzi do ich utrwalenia, a późniejsze wykorzenienie takich nawyków jest bardzo trudne i długotrwałe. Skalscy podkreślają również, że wiele struktur przeniesionych z języków wschodniosłowiańskich przypomina struktury polszczyzny osób niewykształconych, co może skutkować niewłaściwym odbiorem obcokrajowców przez naszych rodaków.

Coraz częściej w kontekście nauczania Słowian wschodnich podkreśla się znaczenie metod i technik, które w czasach świetności podejścia komunikacyjnego zostały zepchnięte na margines. Mam tu na myśli elementy metody audiolingwalnej, a konkretnie wykorzystanie dryli językowych w celu zautomatyzowania struktur gramatycznych oraz elementów metody gramatyczno-tłumaczeniowej, która pozwala na ich porównanie. Podobieństwo języków słowiańskich sprawia, że studenci popełniają liczne błędy wynikające z interferencji z języka ojczystego. Uświadomienie im tych różnic, a następnie ćwiczenie poprawnych struktur za pomocą dryli językowych może wspomóc automatyzację ich użycia. Stosowanie tych metod postuluje między innymi Dominika Izdebska-Długosz (2018: 379). Wspomina ona również o wykorzystywaniu podejścia konfrontatywnego, którego założeniem jest planowe odwoływanie się do języka pierwszego studentów w celu pokazania różnic i podobieństw między językiem ojczystym oraz nauczonym (Izdebska-Długosz 2018: 395).

A jak się ma teoria do praktyki? Na kursie Polonicum wszyscy studenci pochodzili z Białorusi i znali język rosyjski – wielu z nich lepiej władało

rosyjskim niż białoruskim, więc ewentualne wykorzystanie tego języka nie wykluczałoby nikogo z zajęć. Osiemdziesiąt procent lektorów, których zajęcia obserwowałam, posługiwało się językiem rosyjskim co najmniej w stopniu podstawowym i jednakowy odsetek wykorzystywał język rosyjski na swoich zajęciach. Lektorzy głównie zwracają uwagę na tzw. fałszywych przyjaciół oraz różnice w rekcji poszczególnych części mowy. Dwoje spośród lektorów proponowało na zajęciach ćwiczenia tłumaczeniowe – zarówno ustne, jak i pisemne. Słuchacze byli również przez nich zachęcani do samodzielnej analizy różnic gramatycznych oraz leksykalnych w obu językach. Warto także wspomnieć o warsztatach zatytułowanych „Fałszywi przyjaciele Białorusina w języku polskim” odbywających się w ramach tzw. zajęć specjalistycznych, prowadzonych przez lektorkę posługującą się w stopniu biegłym trzema językami – białoruskim, rosyjskim oraz polskim. Zajęcia obejmowały 10 godzin zajęć dydaktycznych (po 45 minut), podczas których poruszane były zagadnienia problematyczne dla Białorusinów, a prawdopodobnie również Rosjan i Ukraińców, wynikające z interferencji z J1. W sylabusie znalazły się takie tematy jak: rodzaj rzeczowników, homonimy międzyjęzykowe, potrawy, cechy charakteru i wygląd, nazwy lokali, pomieszczeń i mebli, wybrane czasowniki oraz ich rekcja. Podczas obserwowanych przeze mnie zajęć prowadząca podpowiadała również, w jaki sposób można wykorzystać znajomość języka rosyjskiego/białoruskiego, aby opanować meandry polskiej ortografii (przykład zapisu „ż” oraz „rz”, a także samogłoski nosowych).

Kolejnym aspektem nauczania, który mnie zaciękał, było wykorzystanie zjawiska interkomprehensji. Zjawisko to jest definiowane jako zdolność rozumienia języków blisko spokrewnionych, a jego lokalnym wariantem jest słowiańska komunikatywność językowa. W procesie dydaktycznym jest często źródłem specyficznych interferencji wynikających z różnic w podobnych, lecz nie identycznych systemach języka. Interkomprehensja jest również jednym z czterech podejść pluralistycznych do nauczania języków wyróżnionych w dokumencie *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby* (2017): „W podejściu określanym mianem interkomprehensji między językami pokrewnymi zaleca się pracę nad dwoma lub wieloma językami z tej samej rodziny, np. w ramach języków romańskich, germańskich, słowiańskich itp.” (FREPA 2017: 7). Kładzie ona nacisk na umiejętności receptywne, gdyż uczniowie są w stanie wykorzystać wiedzę o podobieństwach między językiem już znanym a językiem pokrewnym, którego się uczą. Wiedza ta będzie również prowadziła do rozwijania sprawności produktywnych. Lektorzy Polonicum wykorzystują to zjawisko w poniższych kontekstach:

- wykrywanie podobieństw oraz różnic w systemach języków (podobnie jak w przypadku metod konfrontatywnych);
- wykorzystywanie źródeł oryginalnych – dzięki podobieństwu języków studenci są w stanie zrozumieć dość skomplikowane teksty/nagrania nawet na niższych poziomach zaawansowania;
- wykorzystanie interkomprensji jako sposobu na integrację grupy – lektorzy zauważają, że studenci nawzajem tłumaczą sobie słowa, co sprzyja ich integracji, która jest znacznie słabsza w warunkach online;
- świadomość zjawiska interkomprensji wśród lektorów przekłada się na wybór ćwiczeń – nacisk na produkcję (pisanie, mówienie), a nie odpowiedzi wielokrotnego wyboru.

Na co jeszcze warto zwrócić uwagę podczas pracy w grupie jednorodnej językowo? Jak wykorzystać atuty takiej grupy i przeciwdziałać powielaniu wzorców z J1? Ankietowani lektorzy kładą nacisk na następujące strategie:

- unikanie wspomnianej wcześniej „pułapki komunikatywności” – zwracanie uwagi na poprawność językową wypowiedzi poprzez wykorzystanie dryli językowych, które z czasem mogą doprowadzić do automatyzacji struktur i zniwelować wpływ transferu negatywnego z J1;
- wykorzystanie tekstów, materiałów audiowizualnych z poziomu wyższego (bogatych leksykalnie, autentycznych) w związku ze znaczeniem wyższym poziomem sprawności receptywnych niż produktywnych. Wykorzystanie takich materiałów zwiększa motywację studentów, co przekłada się na produkcję języka;
- szczególnie uważne podejście do umiejętności produktywnych studentów, gdyż to tu zauważa się najwięcej interferencji. Warto wykorzystywać metody/podejścia aktywizujące, na przykład metodę projektu bądź podejście zadaniowe w celu osiągnięcia konkretnych celów komunikacyjnych, nie zapominając jednak o poprawności w obrębie uprzednio przećwiczonych zagadnień gramatycznych/leksykalnych.

## Wnioski

Chociaż prowadzone przeze mnie badania nie odbyły się na szeroką skalę, można zauważyć, że lektorzy starają się dostosować swoje zajęcia do panujących warunków: wykorzystują bogate pod względem językowym materiały autentyczne, wspomagają się podręcznikami uzupełniającymi, a także korzystają z szerokiego wachlarza aplikacji i różnorodnych form pracy. Uważam

jednak, że dzieje się to dużym nakładem pracy samych lektorów, którzy prawdopodobnie poświęcają dużo czasu na przygotowanie się do zajęć. Mimo że już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku mowa była o tym, że odbiorcy słowiańscy są grupą specyficzną ze względu na jej liczebność oraz przepaść między sprawnościami receptywnymi a produktywnymi, to większość podręczników i tak jest kierowana do odbiorcy ogólnego. Dodatkowo w dobie pandemii istnieje niewiele platform, które mogą wspomagać pracę nauczycieli JPJO. Mało tego – wiele podręczników wciąż nie jest dostępnych w wersji cyfrowej. Dość profesjonalnym podejściem do nauczania online mogą pochwalić się jedynie wydawnictwo Prolog oraz platforma e-polish.eu. Wciąż brakuje zarówno kompleksowych opracowań dotyczących metodyki nauczania Słowian, biorących pod uwagę to wszystko, co już zostało napisane przez szerokie grono badaczy, oraz kompleksowych kursów języka polskiego jako obcego skierowanych do tego odbiorcy. Aktualnie jesteśmy świadkami kolejnego kryzysu, w wyniku którego odbiorca słowiański stanie się jeszcze ważniejszy. Według danych UNHCR do Polski przyjechały ponad dwa miliony uchodźców, którzy uczą się naszego języka. Niestety wydaje się, że wciąż ciężar dostosowywania materiałów do ich potrzeb będzie spoczywał na lektorach.

**Streszczenie.** Artykuł jest poświęcony metodyce nauczania języka polskiego jako obcego online w grupie jednorodnej językowo. Przedstawiony materiał badawczy uzyskano przy użyciu przeprowadzonych wśród lektorów badań ankietowych oraz obserwacji zajęć online w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum w ramach Programu Stypendialnego im. Konstantego Kalinowskiego. Celem zaprezentowanych badań było ustalenie, jakie metody i techniki nauczania stosują lektorzy wyżej opisanego kursu, w jaki sposób wykorzystują zjawisko interkomprehensji oraz jakie wyzwania napotykają podczas pracy online w grupach białoruskich.

**Abstract.** The article discusses the methodology of teaching Polish as a foreign language online in a linguistically homogeneous group. The research material was obtained by means of a survey conducted among teachers as well as observation of online classes at the Polonicum Centre of Polish Language and Polish Culture for Foreigners within the Konstanty Kalinowski Scholarship Programme. Using this data, it was possible to find out which textbooks and tools supporting online teaching are used by teachers of Polish as a foreign language, how teachers benefit from the phenomenon of intercomprehension and what challenges they face when working online with Belarusian groups.

# **Narzędzia TIK i ich zalety w nauczaniu języka polskiego oraz budowaniu relacji uczeń–nauczyciel**

## **Advantages of using ICT tools in teaching Polish language and building student–teacher relationships**

**Słowa kluczowe:** narzędzia TIK – dobre praktyki, nauczanie języka polskiego, relacje uczeń–nauczyciel.

**Keywords:** good practices in ICT tools, Polish language teaching, student–teacher relationships.

Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) są formą pracy, którą coraz częściej wspomagają się na lekcjach nauczyciele właściwie każdego przedmiotu. Zwróciliśmy na to uwagę zwłaszcza podczas pandemii COVID-19, kiedy zajęcia szkolne na wszystkich poziomach edukacyjnych odbywały się z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Można stwierdzić, że dla niektórych nauczycieli był to znany czas, a dla innych – w szczególności dla starszych osób – wyzwanie.

Stosowanie TIK staje się powoli praktyką większości szkół. Spowodowane jest to wciąż przyspieszającym postępem technologicznym, co zauważyły Dorota Palka i Kinga Stecuła, pisząc, że „postęp technologii jest nieodłącznym elementem rozwoju społeczeństwa, tym samym gospodarki



kraju, a także całej cywilizacji” (2018: 587). Rozwój ten rozumieją wielowymiarowo – jako ujawniający się w obszarze technicznym, społecznym, ekonomicznym, organizacyjnym czy ekologicznym. Co więcej, uważają, że należy przygotować się na pojawienie się czwartej rewolucji przemysłowej (Palka, Stecuła 2018: 590).

Świadomość konsekwencji wynikających z zagrożeń, które niosą za sobą technologie informacyjno-komunikacyjne, pozwoli uczniom na praktyczne, a przede wszystkim bezpieczne, wkraczanie w sferę online. Obecnie powszechne zanurzenie młodzieży w świat wirtualny stanowi dość poważny problem. Minusy tej sytuacji uwydatniły się podczas edukacji zdalnej: niektórzy uczniowie nagrywali nauczycieli, przerabiali ich zdjęcia czy głos i rozsyłali między sobą. Warto podkreślić, że takie działania były zauważalne już wcześniej, ale nie na taką skalę. Młodzież najczęściej nie zdaje sobie sprawy z zagrożeń w sieci, dlatego jedną z ról nauczycieli powinno być uświadamianie ich oraz pokazanie im, że narzędzia TIK (w tym internet) mogą służyć także do nauki.

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wybranych narzędzi TIK w nauczaniu literatury oraz języka polskiego w szkole podstawowej z uwzględnieniem ich podziału na część literacką oraz językową. Zostaną przedstawione rozwiązania dotyczące edukacji zdalnej, których zastosowanie można wdrożyć w nauczanie w trybie stacjonarnym. Opisane zostanie również budowanie relacji uczeń–nauczyciel.

## Dobre praktyki TIK na zajęciach z języka polskiego

Rozpoczynając pracę z narzędziami TIK, należy zwrócić uwagę na uwzględnienie ich jako narzędzia edukacyjnego. Ich wykorzystywanie podczas lekcji stacjonarnych urozmaica zajęcia, a możliwość skorzystania na przykład z tablic interaktywnych aktywizuje uczniów. Właściwe stosowanie TIK sprawi, że ujawnią się zalety tych narzędzi wymienione przez Barbarę Jaworską. Według badaczki ich użycie:

- prowadzi do zwiększenia efektywności nauczania;
- wspomaga lub wzbogaca tradycyjne treści kształcenia i formy przekazu;
- umożliwia i ułatwia proces uczenia się oraz osobisty rozwój ucznia;
- wzbogaca wiedzę uczniów oraz ich motywację;
- stwarza szansę do przekształcenia uczniów/nauczycieli w społeczność uczącą się – zdolną do przyswajania nowej wiedzy;



- stanowi wsparcie wysiłków nauczyciela;
- inspirowanie do szukania nowych rozwiązań metodycznych oraz poprawy jakości nauczania (Jaworska 2017: 4).

Jaworska (2017) wskazuje również, że TIK wprowadzone przez któregoś z nauczycieli mogą być rozwijane przez innych nauczycieli z danej społeczności szkolnej.

Tradycyjne metody nauki opierają się na korzystaniu z książek, ćwiczeń w wersji papierowej, tworzeniu notatek, a także kilkukrotnym zapisywaniu, w formie powtórzenia, poznanych treści językowo-literackich. Taki sposób nauki zmusza uczniów do myślenia, właściwej organizacji pracy – przede wszystkim planowania tego, co zrobić w pierwszej kolejności, i wyboru najważniejszych informacji. Nie jest to jednak wystarczające, jeśli weźmie się pod uwagę możliwości psychofizyczne młodzieży.

Dlatego proponowanie jedynie tradycyjnych metod uczenia może okazać się niewystarczające, podczas gdy przyswajanie wiedzy urozmaicone o narzędzia TIK skutkuje przede wszystkim przyciągnięciem uwagi i sprawia, że uczeń na przykład ze stwierdzonym ADHD przez większość czasu na lekcji skupi się na nauce, gdyż korzystanie chociażby z tablicy interaktywnej skłania go do ruchu. Dzięki jej różnorodnym zastosowaniom uczeń częściej podchodzi do tablicy. Nauczyciel ma możliwość reagowania na to, jak młody człowiek korzysta z takiej tablicy, na przykład jak rozwiązuje zadania typu quiz. Jeśli uczniowi nie spodoba się gra, nauczyciel może ją zmienić lub coś wyjaśnić.

W naszej opinii warto wprowadzać do nauczania dwa z pięciu modeli zaproponowanych przez Małgorzatę Ostrowską i Danutę Sternę:

- model I, który zakłada, że nauczyciel przygotowuje materiały z TIK, a uczeń z nich korzysta (udział bierny);
- model II, zgodnie z którym to uczeń przygotowuje się do zajęć i powtarza materiał z wykorzystaniem TIK (aktywny udział), nauczyciel zaś przyjmuje rolę przewodnika (Ostrowska, Sterna 2015: 37).

Wybrane modele pozwalają na nawiązanie właściwego kontaktu między nauczycielem a uczniami, co sprzyja budowaniu jego autorytetu. Dzięki pierwszemu modelowi nauczyciel staje się w oczach uczniów kimś, kto „zna się na technologiach i nie prowadzi sztywnych lekcji”. W ramach drugiego modelu uczniowie powtarzają omawiane zagadnienia samodzielnie, ale w sprzyjający im sposób, ponieważ TIK budzą ich zainteresowanie.

Wyróżnia się kilka typów autorytetu. Michał Korbelak i Justyna Burkot (2016: 7-16) piszą o autorytecie wewnętrznym, którego głównym celem jest uznanie dobra uczniów, tworzenie obszaru do poszerzenia ich wiedzy,

pobudzanie kreatywności, a także wpływanie na postęp w nauce (Korbelak, Burkot 2016: 9). Ponadto w środowisku szkolnym można wyróżnić autorytet wyzwalający, który polega na pobudzeniu inicjatywności i aktywności uczniów, a także na kształceniu ich samodzielności i wiary we własne możliwości. Celem jest samodoskonalenie osobowości ucznia (Korbelak, Burkot 2016).

Należy zauważyć, że oba autorytety silnie na siebie oddziałują – utwierdzanie uczniów w przekonaniu o ich możliwościach jest powiązane z rozwojem naukowym. Przy okazji podejmowanych działań, którymi kieruje nauczyciel, uczniowie podnoszą swoje kompetencje społeczne, chociażby dzięki pracy w parach, grupach czy częstszemu kontaktowi z prowadzącym projekt.

## **Nauczanie gramatyki i kultury języka**

W przypadku nauczania języka zalecamy korzystać z bogatej oferty aplikacji i stron, chcemy jednak skupić się jedynie na wybranych, sprawdzonych i dobrze przyjętych przez uczniów źródłach, tj.: Władcysłów, Wordwall oraz kanały YouTube Wiedza z Wami oraz Ania Kubica, które proponują odbiorcy krótkie filmiki edukacyjne. Uważamy, że aplikacje te urozmaicą zajęcia, aktywizują uczniów, zachęcają ich do samokształcenia. Warto zauważyć, że rozwijające się technologie są atrakcyjne dla młodych ludzi, nauczyciele zaś jako przewodnicy towarzyszą im na drodze edukacyjnej, która również wykorzystuje narzędzia TIK.

Z technicznego punktu widzenia wskazane narzędzia są praktyczne i intuicyjne. Stworzenie zadań czy znalezienie odpowiednich treści zajmują chwilę, a to niezwykle istotne przy planowaniu zajęć. Dzięki różnym typom ćwiczeń omawianie treści z zakresu fonetyki, morfologii czy składni pozwalają uczniom dobrze przyswoić wiedzę. Tego typu zadania są dobre dla każdego ucznia – uwzględniają jego procesy poznawcze, na przykład gdy na kanale Ani Kubicy omawiane są chociażby zagadnienia składniowe, akcent położony jest na percepcję wzrokową i słuchową.

Ponadto podczas przedstawiania zagadnień językowych z wykorzystaniem TIK w każdym momencie można zatrzymać prezentowany filmik czy pokaz slajdów i wytłumaczyć uczniom dane zagadnienie. Dodatkowo kanały na platformie YouTube są ogólnodostępne, więc po powrocie do domu uczniowie mają możliwość ponownego obejrzenia omawianych treści – to też stanowi formę powtórzenia materiału przed kolejnymi lekcjami, kartkówkami czy sprawdzianami wiedzy.

## Nauczanie literatury

W przypadku szeroko pojętej literatury (zawierającej również inne teksty kultury) naszym zdaniem warto stosować treści zamieszczone na stronie internetowej [kluczedoobrazow.gwo.pl](http://kluczedoobrazow.gwo.pl) interaktywne plakaty, a także korzystać z YouTube, gdzie godne wyróżnienia jest tłumaczenie uczniom *Trenów* Jana Kochanowskiego ([lekturek.pl](http://lekturek.pl)) na język współczesny, oraz aplikacji Storyboard. Podczas intersemiotycznego omawiania danej lektury z wykorzystaniem ostatniej aplikacji uczeń realizuje wszystkie poziomy taksonomii Benjamina Blooma. Podejmowane działania interaktywne pozwalają uczniom brać czynny udział w tworzeniu kultury i jej rozumieniu. Interpretacja ogólnie pojętych tekstów kultury w większości przypadków sprawia młodzieży szkolnej trudność, a wspomniana praktyka może częściowo zniwelować problem i zachęcić uczniów do pogłębiania wiedzy.

Ważną rolę podczas omawiania szeroko rozumianej literatury odgrywa nauczyciel. Jego zadanie jest szalenie trudne, musi przecież przedstawić tekst renesansowy, romantyczny czy też pozytywistyczny w taki sposób, by młodzi odbiorcy zainteresowali się omawianą lekturą – poezją lub prozą. Właśnie dzięki skorzystaniu z proponowanych narzędzi TIK staje się to łatwiejsze. Ważne jest, żeby na lekcjach był słyszalny nie tylko głos prowadzącego, ale także ekspertów z różnych dziedzin. Poza tym uczniowie dowiadują się w ten sposób o różnych źródłach, z których można czerpać rzetelną wiedzę na rozmaite tematy.

## Przygotowanie szkół

Należy także zwrócić uwagę na przygotowanie (wyposażenie) placówek w sprzęt komputerowy. Jak wynika z badań opisanych przez Piotra Siudę, istnieje ogromna nierówność między szkołami. Badanie *Nowe media w polskiej szkole* (Batorski, Jasiewicz 2013) wykazało, że blisko 50% nauczycieli nigdy nie przesłało uczniom materiałów przez internet (Siuda 2015: 1). Dane nie uwzględniają nauczania zdalnego. Sądzymy, że szkoły powinny brać udział w projektach związanych z cyfryzacją proponowanych przez samorządy oraz Ministerstwo Edukacji i Nauki, tym samym oferując dzieciom poszerzenie horyzontów naukowych i odnajdywanie się w edukacji zdalnej.

## Aspekt psychologiczny wykorzystania TIK podczas zajęć

Krystyna Węgrzyn-Białogłowicz, przywołując tezę Louisa Cohena, Lawrence’a Maniona i Keitha Morrisona, stwierdza, że psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel–uczeń dotyczą cech nauczycieli oraz ich wpływu na zachowanie uczniów, ich rozwój społeczno-intelektualny (w tym przystosowanie społeczne) oraz zdrowie psychiczne (Węgrzyn-Białogłowicz 2017: 103).

W tym miejscu warto również zaznaczyć, że prawidłowo zbudowana relacja między nauczycielem a jego uczniem odgrywa ogromną rolę w procesie nauki, a w konsekwencji – w budowaniu tożsamości młodego człowieka. Choć autorzy używają liczby pojedynczej („uczeń”), pragną zaznaczyć, że rozumieją przez to grupę uczniowską w kontekście każdego ucznia z osobna, uważając, że relacja jest budowana między dwiema osobami, co jednak przenosi się w pewnym sensie na grupę i jej funkcjonowanie. Warto również zwrócić tutaj uwagę na aksjomaty udanej komunikacji interpersonalnej według Paula Watzlawicka. Uważa on między innymi, że komunikat zawiera treść i charakter relacji międzyosobowych i stanowi reakcję na komunikat nadawcy, a komunikacja cechuje się symetrią (Grzesiuk 1994: 62-64).

## Budowanie relacji uczeń–nauczyciel wspierane przez TIK

Grupa 22 uczniów z klasy VIII otrzymała polecenie stworzenia podcastów na temat wybranych zagadnień językowo-literackich. W tym projekcie wzięli udział wszyscy uczniowie, nawet ci mniej śmiali, zamknięci w sobie. Projekt prowadził nauczyciel języka polskiego, który zauważa coraz częstsze sięganie przez uczniów po nowe technologie. Skoro młodzież spędza dużo czasu, używając telefonu, laptopa czy komputera, zasadne jest proponowanie rozwiązań dydaktycznych, w których uczniowie wykorzystają te urządzenia. Tym samym uzyskają oni łatwy dostęp do narzędzi TIK.

Celem projektu było przede wszystkim przełamanie barier uczniów związanych ze stresem przed występowaniem oraz nawiązanie relacji uczeń–nauczyciel opartej na pełnym zrozumieniu i szacunku. Dzięki właściwemu przygotowaniu uczniów przez nauczyciela młodzi ludzie wiedzieli, że to zadanie miało poszerzyć ich wiedzę z zakresu języka bądź literatury, a także informatyki. Młodzież, przygotowując podcasty, nauczyła się obycia i pracy z własnym głosem. Działanie uczniów spowodowało, że powstała pewnego rodzaju baza wiedzy stworzona wyłącznie przez nich samych. Po wykonaniu

zadania młodzież otrzymała od nauczyciela, wedle zasady oceniania kształtującego, informacje zwrotne wyrażone w języku ucznia.

Jak wynika z rozmów z uczniami prowadzonych przez nauczyciela języka polskiego zatrudnionego w szkole podstawowej, ćwiczenie to przyniosło im bogate doświadczenia, nie tylko naukowe, ale także związane z rozwojem osobistym. Nauczyciel był dobrym przewodnikiem: zdobył zaufanie uczniów i w odpowiedni sposób przekazał im bezpośrednie i pośrednie cele zadania. Młodzi ludzie podnieśli swoje kompetencje z zakresu prezencji.

Omawiane narzędzia TIK z pewnością są dobrą praktyką, którą należy stosować. Ważne jest, by świadomie korzystać z proponowanych rozwiązań TIK. Lekcje języka polskiego winny być dla uczniów ciekawe, pozwalające pogłębiać i zdobywać wiedzę z zakresu nauki o języku, literaturze czy też kulturze. To od nauczyciela zależy, jaki kierunek zaproponuje swoim uczniom i jakie metody wybierze w nauczaniu. Warto też zwrócić uwagę, poza szaleńczo ważnym aspektem edukacyjnym, na dwoisty wymiar korzystania z TIK, tj. naukę relacji społecznych oraz naukę o coraz częściej pojawiających się – i atrakcyjnych dla uczniów – zagrożeniach związanych z internetem.

**Streszczenie.** Celem niniejszego artykułu jest ukazanie narzędzi TIK jako dobrych praktyk w nauczaniu języka polskiego oraz budowaniu relacji uczeń–nauczyciel. Przedstawiono rozwiązania, które można wykorzystać podczas lekcji języka polskiego – dotyczą one nauki o języku, literaturze oraz kulturze. Zwrócono także uwagę na budowanie relacji między uczniem a nauczycielem dzięki świadomemu wykorzystywaniu metod nauki online. Przy opisywaniu powyższych aspektów uświadomiono o zagrożeniach wynikających z niebezpiecznego i nieumyślnego przeglądania internetu. Została podkreślona rola narzędzi TIK w edukacji jako wiarygodnego źródła zdobywania wiedzy oraz powtarzania prezentowanych na lekcjach informacji.

**Abstract.** The purpose of this article is to show ICT tools as a good practice in teaching Polish language and building student–teacher relationships. Solutions that can be used during Polish language lessons are presented; they concern the study of languages, literature and culture. Attention is also paid to building relationships between the student and the teacher through the conscious use of online learning methods. In describing the above aspects, awareness is raised about the dangers of careless Internet browsing. The role of ICT tools in education as a reliable source of knowledge acquisition and repetition of information presented in lessons is emphasised.



# Bibliografia

- Achtelik A., Niesporek-Szamburska B., 2021, *Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci w wieku od 8 do 12 lat*, Katowice.
- Barrett H., 2006, *Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool*, w: C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, D. Willis (eds.), *Proceedings of SITE 2006 – Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Orlando, Florida: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), <https://www.learntechlib.org/primary/p/22117/> (dostęp: 12.06.2023).
- Batorski D., Jasiewicz J., 2013, *Nowe media w polskiej szkole*, [http://katalog.edukacjamedialna.edu.pl/bazawiedzy/raport\\_nowemedia/](http://katalog.edukacjamedialna.edu.pl/bazawiedzy/raport_nowemedia/) (dostęp: 2.04.2022).
- Beaudrie S., Ducar C., Potowski K., 2014, *Heritage Language Teaching: Research and Practice*, New York.
- Bell S., Harkness S., 2006, *Storyline: Promoting Language Across the Curriculum*, Royston.
- Bielska J., 2011, *Bariery psychiczne w nauce języka obcego*, w: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa.
- Brzózka A., Pękala N., Pokusa A., Pyzik N., Sobol A., Kaczmarczyk K., Nalepa A., 2021, *Satysfakcja studentów ze zdalnego nauczania w trakcie pandemii COVID-19: badanie empiryczne studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, Katowice, <https://us.edu.pl/institut/inp/satysfakcja-ze-zdalnego-nauczania-raport/> (dostęp: 4.01.2023).
- Budzik J., Tambor A., 2018, *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Katowice.
- Burzyńska A., 2002, *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław.
- Butko Z., Wawryszuk S. (red.), 2021, *Bajki polsko-ukraińskie*, Charków.
- Candelier M. i in. (eds.), 2017, *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*, J. Sujecka-Zajac (red. polskiej wersji językowej), Warszawa.
- Castelli F.R., Sarvary M.A., 2021, *Why Students Do Not Turn on Their Video Cameras During Online Classes and an Equitable and Inclusive Plan to Encourage Them to Do So*, „Economic Practice in Ecology of Education” vol. 11, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ece3.7123> (dostęp: 15.12.2022).



- Castillo-Cuesta L.M., Quinonez-Beltran A., Cabrera-Solano P., Ochoa-Cueva C., Gonzalez-Torres P., 2021, *Using Digital Storytelling as a Strategy for Enhancing EFL Writing Skills*, „International Journal of Emerging Technologies in Learning” no. 16.
- Chevalier J.F., 2004, *Heritage Language Literacy: Theory and Practice*, „Heritage Language Journal” vol. 2, no. 1, <https://eric.ed.gov/?id=EJ853180> (dostęp: 15.12.2022).
- Ciesielska-Musameh R., Kwiatkowska K., Maćkiewicz M., 2021, *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich. Klasa V. Poziom A1*, cz. I, Lublin.
- Cope B., Kalantzis M., 2009, „Multiliteracies”: *New Literacies, New Learning*, „Pedagogies: An International Journal” vol. 4, no. 3.
- Correa M., 2016, *Critical Approaches to Heritage Language Learning: From Linguistic Survival to Resistance and Action*, w: P. Trifonas, T. Aravossitas (eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, New York.
- Czerwińska K., 2008, *Języki obce a osoby z dysfunkcją wzroku*, Warszawa.
- Czetwertyńska G., 2021, *W poszukiwaniu kompasu, czyli po co nam projekty w edukacji językowej*, „Języki Obce w Szkole” nr 4.
- Depta A., 2016, *Jak napisać bestseller? O genezie popularności „Wiedźmina” z perspektywy socjologii literatury*, [https://www.researchgate.net/publication/308142531\\_Jak\\_napisac\\_bestseller\\_O\\_genezie\\_popularnosci\\_Wiedźmina\\_z\\_perspektywy\\_socjologii\\_literatury/link/57db0df508ae4e6f18438e27/download](https://www.researchgate.net/publication/308142531_Jak_napisac_bestseller_O_genezie_popularnosci_Wiedźmina_z_perspektywy_socjologii_literatury/link/57db0df508ae4e6f18438e27/download) (dostęp: 12.01.2023).
- Długosz P., Foryś G., 2022, *Zdalne nauczanie na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie z perspektywy studentów i wykładowców*, Kraków, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/10085> (dostęp: 4.01.2023).
- Domagała-Zyśk E., 2015, *Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu*, w: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.), *Z problematyki teatrologii i pedagogiki*, Lublin.
- Dugan J., 1997, *Transactional Literature Discussions. Engaging Students in the Appreciation and Understanding of Literature*, „The Reading Teacher” no. 51.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ), 2003, Warszawa.
- Frankowiak J.K., Lisiecka-Bednarczyk A., 2022, *Motywy i znaczenie korzystania z kamer internetowych w trakcie zajęć zdalnych*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” nr 2, t. 50, <https://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/fer/2022-2Franko.pdf> (dostęp: 30.11.2022).
- Freytag G., 1900, *Freytag's Technique of the Drama: An Exposition of Dramatic Composition and Art*, Chicago.
- Gardner H., 1993, *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*, New York.
- Garncarek P. (red.), 2005, *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury nowej rzeczywistości językowej*, Warszawa.
- Garncarek P., 2016, *Trudne dziedzictwo czy dziedziczna trudność – o tym, jak wspólna historia przeszkadza w procesie glottodydaktycznym*, w: A. Krawczuk (red.), *Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej*, Lwów.
- Gębał P.E., 2020, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Gębał P.E., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.



- Gębka-Wolak M.B., 2019, *Od nauki o języku do nauki języka polskiego. Uwagi o przystosowywaniu materiałów z zakresu gramatyki w klasach IV-VIII do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*, w: K. Zioło-Pużuk (red.), *Panorama glottodydaktyki polonistycznej. Wyzwania, pytania, kierunki*, Warszawa.
- Gola J., Sołtowska K., 2022a, *Polski z Krzysztofem Kiesłowskim. „Krótki film o miłości”*, <https://polishforyou.eu/produkt/polski-z-krzysztofem-kieslowskim/> (dostęp: 25.05.2022).
- Gola J., Sołtowska K., 2022b, *Polski z Marylą Rodowicz. „Małgośka”*, <https://polishforyou.eu/produkt/polski-z-maryla-rodowicz/> (dostęp: 25.05.2022).
- Górnicka-Zdziech I., 2021, *Polska mozaika filmowa*, Warszawa.
- Gregori-Signes C., 2008, *Integrating the Old and the New: Digital Storytelling in the EFL Language Classroom*, „GRETA” no. 16.
- Grygierzec W., 2021, *Lęk w edukacji zdalnej*, w: E. Domagała-Zyśk (red.), *Włączamy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, Lublin, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/20413?show=full> (dostęp: 15.11.2022).
- Grzesiuk L. (red.), 1994, *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Warszawa.
- Gurbisz D., 2021, *Edukacja zdalna oczami studentów kształcących się w Krakowie w dobie pandemii*, „Zarządzanie Publiczne” nr 2 (54).
- Harmer J., 2001, *The Practice of English Language Teaching*, Cambridge.
- Hofmański W., 2014, *Transfer ujemny a norma językowa. Język polski w nauczaniu Słowian*, Praga.
- Hofmański W., 2022, *Z kim i dokąd? Nazwy własne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań.
- Howell B., 2008, *Literacy, Subjectivity and the Gender Divide: ‘the Freedom of Writing Implies the Freedom of the Citizen’ (Sartre, 1948)*, „Gender and Education” no. 20.
- Hung C.M., Hwang G.J., Huang I., 2012, *A Project-Based Digital Storytelling Approach for Improving Students’ Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement*, „Educational Technology and Society” no. 15 (4).
- Izdebska-Długosz D., 2017, *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych*, Rzeszów.
- Izdebska-Długosz D., 2018, *Konfrontatywność, dryl i tłumaczenie – koncepcja książki „Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1-B1)”*, w: A. Krawczuk, I. Bundza (red.), *Polonistyka XXI wieku między lokalnym a globalnym*, Kijów.
- Izdebska-Długosz D., 2022, *Nauczanie języka polskiego dzieci z doświadczeniem migracji*, „Język Polski w Szkole Podstawowej” nr 1.
- Jacobs J.E., Lanza S., Osgood D.W., Eccles J.S., Wigfield A., 2002, *Changes in Children’s Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve*, „Child Development” no. 73.
- Jankowiak A., 2021, *Rola czynników afektywnych na przykładzie strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych*, „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego” nr 2.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Kraków.

- Januszkiewicz M., 2019, *Na leżąco. Wokół antybohatera*, w: A. Gawarecka, W. Szturc, E. Wesołowska (red.), *Heroica. Bohaterstwo w literaturze i kulturze europejskiej*, Poznań.
- Jaworska B., 2017, *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych*, Warszawa.
- Jaworska B., 2022, *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji biologicznej*, z. 1, Warszawa, <http://bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=1050&from=pubstats> (dostęp: 2.04.2022).
- Jedynak M., 2018, *Nauczanie języka obcego w grupie uczniów niewidomych i słabowidzących – przegląd badań*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” nr 21.
- Jelonkiewicz M., 2008, *Film jako tekst kultury w komunikacji interkulturowej (wykorzystanie filmów w nauczaniu cudzoziemców wiedzy o Polsce i jej kulturze)*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2.
- Jędryka B., 2022, *Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole” nr 2.
- Kawalec A., 2021, *Motywacja w nauce zdalnej na przykładzie zajęć z języka hiszpańskiego*, „Języki Obce w Szkole” nr 2.
- Kołąk K., Malinowska M., Rabczuk A., Zackiewicz D., 2015, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci na Ukrainie*, t. 1, Lwów.
- Komorowska H., 2001, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Komorowska H., 2020, *Motywacja indywidualna a motywacje społeczne w polskiej edukacji językowej. Stare przyzwyczajenia, nowe potrzeby i kilka postulatów*, „Języki Obce w Szkole” nr 1.
- Korbelak M., Burkot J., 2016, *Autorytet nauczyciela w percepcji uczniów i ich rodziców*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki” t. 2, nr 1.
- Korewa M., Żebrowski I., 1996, *Funkcjonowanie dzieci niedowidzących w podstawowych szkołach masowych*, w: J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Rehabilitacja niewidomych i słabo widzących*, Warszawa.
- Kostro-Olechowska K., 2019, *Obcokrajowiec w szkole publicznej – problem czy wyzwanie?*, w: K. Ziolo-Pużuk (red.), *Panorama glottodydaktyki polonistycznej. Wyzwania, pytania, kierunki*, Warszawa.
- Krashen S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford.
- Krashen S., 1985, *The Input Hypothesis*, Harlow.
- Krashen S., 1998, *Languages Shyness and Heritage Language Development*, w: S. Krashen, L. Tse, J. McQuillan (eds.), *Heritage Language Development*, Culver City.
- Krawczuk A., Kowalewski J., 2017, *Metodyka nauczania języka polskiego. Język i kultura w dydaktyce polonistycznej na Ukrainie. Podręcznik dla szkół wyższych*, Kijów.
- Kulis I. i in., 2019, *Lokomotywa. Czytam i poznaję świat. Podręcznik. Klasa 3. Cz. 2: Szkoła podstawowa*, Gdańsk.
- Lee L., 1994, *L2 Writing: Using Pictures as a Guided Writing Environment*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386951.pdf> (dostęp: 12.06.2023).
- Lem S., 2010, *Filozofia przypadku. Literatura w świetle empirii*, Warszawa.
- Lica A., Lica Z., 2020, *Po polsku? Tak! Elementarz dla cudzoziemców do nauki języka polskiego jako obcego*, Gdańsk.

- Łęć K., 2009, *Arturiańsko-celtyckie oblicza przestrzeni w cyklu wiedźmińskim Andrzeja Sapkowskiego*, „Kultura i Historia” nr 15, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/pl/archives/1246> (dostęp: 12.01.2022).
- Łoś K., 2020, *Nowe technologie a realizacja scenariusza zajęć*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego” nr 8.
- Łoś K., 2021, *O internetowych narzędziach na lekcji języka polskiego jako obcego. Polski i kropka*, <https://www.youtube.com/watch?v=EcufxA5pg84> (dostęp: 22.05.2022).
- Malinowska M., 2020, *Warsztaty filmowe dla cudzoziemców jako element przygotowania do państwowego egzaminu certyfikатовego z języka polskiego jako obcego*, „Pleograf. Historyczno-filmowy kwartalnik Filмотeki Narodowej” nr 1, <https://pleograf.pl/index.php/warsztaty-filmowe-dla-cudzoziemcow-jako-element-przygotowania-do-panstwowego-egzaminu-certyfikатовego-z-jezyka-polskiego-jako-obcego/> (dostęp: 14.09.2023).
- Maliszewski B., 2020, *Gramatyka z kulturą. Przez przypadki*, Lublin.
- Markiewicz H., 1976, „*Summa litteraturae*” Stanisława Lema sposobem niecybernetycznym wyłożona, w: tegoż, *Przekroje i zbliżenia dawne i nowe*, Warszawa.
- Marshall M.N., 1996, *Sampling for Qualitative Research*, „Family Practice” no. 13.
- Meadows D., Kidd J., 2009, *‘Capture Wales’: The BBC Digital Storytelling Project*, w: J. Hartley, K. McWilliam (eds.), *Story Circle: Digital Storytelling Around the World*, Chichester.
- Miodunka W. (red.), 2009, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.
- Niemerko B., 2012, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa.
- Nijkowski J., 2011, *Język obcy dla ucznia z dysleksją*, w: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa.
- Obodyńska E., 2021, *Samokształcenie, czyli edukacja całościowa*, w: W. Lib, W. Walat (red.), *Teoretyczne podstawy kształcenia ogólnego. Podręcznik dla studentów pedagogiki*, Rzeszów.
- Ossowski R., Muszalska M., 2007, *Uwarunkowania aktywności zawodowej osób niewidomych i niedowidzących. Psychologiczna analiza problemu*, w: A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj (red.), *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Warszawa.
- Ostromęcka-Frączak B., 2004, *Jak Słowianie mówią po polsku?*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław.
- Ostrowska M., Sterna D., 2015, *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach. Przykładowe konspekty i polecane praktyki*, Warszawa.
- Palka D., Stecuła K., 2018, *Postęp technologiczny – dobrodziejstwo czy zagrożenie?*, w: R. Knosala (red.), *Innowacje w zarządzaniu i inżynierii produkcji*, t. 1, Opole.
- Paul J., Jefferson F., 2019, *A Comparative Analysis of Student Performance in an Online vs. Face-to-Face Environmental Science Course from 2009 to 2016*, „Frontiers in Computer Science” no. 1.
- Peza A., Przechodźka G., 2019, *Uczeń reemigrant w polskiej szkole – teoria a praktyka. Studium przypadku*, „Języki Obce w Szkole” nr 4.
- Philpot T., Hall R., Hubing N., Flori R., 2005, *Using Games to Teach Statics Calculation Procedures. Application and Assessment*, „Computer Applications in Engineering Education” no. 13 (3).

- Polinsky M., Kagan O., 2007, *Heritage Language: In the 'Wild' and in the Classroom*, „Language and Linguistics Compass” no. 5.
- Pomykała A., 2020, *Abecadło po polsku. Zestaw do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży w wieku od 7 do 13 lat*, Warszawa.
- Potowski K., 2007, *Characteristics of the Spanish Grammar and Sociolinguistic Proficiency of Dual Immersion Graduates*, „Spanish in Context” no. 4.
- Pólturzycki J., 2002, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń.
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., 2020, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk, [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/19524/Edukacja\\_zdalna.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/19524/Edukacja_zdalna.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (dostęp: 2.01.2023).
- Reinders H., 2011, *Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom*, „Innovation in Teaching” no. 3.
- Richards J., Rodgers T.S., 1986, 2010, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge.
- Robin B.R., 2008, *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*, „Theory Into Practice” no. 47.
- Robin B.R., 2023, *What is Digital Storytelling?*, <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/> (dostęp: 29.07.2023).
- Romaniuk M.W., Łukasiewicz-Wieleba J., Kohut S., 2020, *Nauczyciele akademicki wobec kryzysowej edukacji zdalnej*, „E-mentor” nr 5, t. 87, <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/87/id/1489#:~:text=Konieczno%C5%9B%C4%87%20korzystania%20z%20w%C5%82asnego%20sprz%C4%99tu,kompetencji%20i%20pomys%C5%82owo%C5%9Bci%20poszczeg%C3%B3lnych%20wyk%C5%82adow%C3%B3w> (dostęp: 2.01.2023).
- Rose D.H., Meyer A., 2009, *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, „Educational Technology Research and Development” vol. 55, no. 5.
- Salcedo C.S., 2010, *Comparative Analysis Of Learning Outcomes In Face-to-Face Foreign Language Classes vs. Language Lab And Online*, „Journal of College Teaching & Learning” vol. 7, no. 2.
- Sapkowski A., 1993, *Piróg albo nie ma złota w Szarych Górach*, „Nowa Fantastyka” nr 5, <https://sapkowski.wordpress.com/2017/03/17/pirog-albo-nie-ma-zlota-w-szarych-gorach/> (dostęp: 12.01.2021).
- Sapkowski A., 2014, *Mniejsze zło*, w: tegoż, *Ostatnie życzenie*, Warszawa.
- Schwenck C.M., Pryor J.D., 2021, *Student Perspectives on Camera Usage to Engage and Connect in Foundational Education Classes. It's Time to Turn Your Cameras On*, „International Journal of Educational Research Open” vol. 2, <https://www.science-direct.com/science/article/pii/S2666374021000492> (dostęp: 28.12.2022).
- Sener J., 2010, *Why Online Education Will Attain Full Scale*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” vol. 14, no. 4.
- Shtefan A., Wawryszuk S. (red.), 2021, *Polskie i ukraińskie pieśni z przekładem*, Charków.
- Siuda P., 2015, *Technologie informacyjno-komunikacyjne jako pomost między światem nauczycieli i uczniów*, Spotkanie informacyjne „Jak wspomagać szkoły w pracy z e-podręcznikami?”, <http://piotrsiuda.com/wp-content/uploads/2015/01/>

- Piotr\_Siuda\_TIK\_jako\_pomost\_miedzy\_swiatem\_uczniow\_i\_nauczycieli.pdf (dostęp: 2.04.2022).
- Skalska A., Skalski T., 1995, *Pułapka komunikatywności*, w: J. Mazur (red.), *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, Lublin.
- Skehan P., 2008, *Language Testing Part II*, Cambridge.
- Skóra A., 2022, *Nauczanie poprzez zabawę. Metody nauczania języka polskiego jako języka obcego w szkole podstawowej*, „Język Polski w Szkole Podstawowej” nr 1.
- Smirnow M., 2020, *Start Hop. Język polski dla dzieci A1*, Poznań.
- Smith E.K., Kaya E., 2021, *Online University Teaching at the Time of COVID-19. An Australian Perspective*, „IAFOR Journal of Education” no. 2, vol. 9, <https://iafor.org/journal/iafor-journal-of-education/volume-9-issue-2/article-11/> (dostęp: 3.01.2023).
- Smith H., 2005, *The Writing Experiment. Strategies for Innovative Creative Writing*, Sydney.
- Sokołowski K., 2019, *Wiedźmin niemal transmedialny*, „Nowy Napis Co Tydzień” nr 28.
- Stempek I., Kuc P., Grudzień M., 2015, *Polski krok po kroku. Junior. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży w wieku 10-15 lat*, Kraków.
- Strawa E., 2014, *Świat pełen ruchu. Kształcenie kompetencji międzykulturowych w edukacji polonistycznej*, w: A. Janus-Sitarz (red.), *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, Kraków.
- Strawa-Kęsek E., 2015, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Zsostak-Król K., 2019, *Językowa podróż po Polsce. Podręcznik do nauki języka dla dzieci i młodzieży rozpoczynających naukę w szkole (wiek 11-15 lat)*, Warszawa, <https://www.gov.pl/web/udsc/materialy-dydaktyczne-do-nauki-jezyka-polskiego---dla-dzieci> (dostęp: 15.12.2022).
- Zsulgan A., 2019, *Praca z dziećmi cudzoziemskimi w polskiej szkole. Metody działania i własne doświadczenia*, „Języki Obce w Szkole” nr 4, <https://jows.pl/artykuly/praca-z-dziecmi-cudzoziemskimi-w-polskiej-szkole-metody-dzialania-i-wlasne-doswiadczenia#:~:text=Drama%2C%20wsp%C3%B3lna%20%C5%9Bpiewanie%20piosenek%20i,zar%C3%B3wno%20dzieci%2C%20jak%20i%20doros%C5%82ych> (dostęp: 15.05.2022).
- Śliż K., 2021, *Kompetencje nauczycieli w zakresie prowadzenia edukacji zdalnej – z doświadczeń drugiego roku pandemii*, w: E. Domagała-Zyśk (red.), *Włączamy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, Lublin, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/20413?show=full> (dostęp: 15.11.2022).
- Śmiałek E., 2021, *Narzędzia MS Teams w pracy nauczyciela języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, <https://jows.pl/artykuly/narzedzia-ms-teams-w-pracy-nauczyciela-jezyka-obcego#:~:text=Nauczyciele%20mog%C4%85%20prowadzi%C4%87%20lekcje%20z,Google%20Classroom%2C%20medi%C3%B3w%20spo%C5%82eczno%C5%9Bciowych%20itp.> (dostęp: 15.12.2022).
- Tambor A., 2012, *Polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien*, Katowice.
- Tambor A., 2015a, *Film jako przedmiot i narzędzie nauczania kultury i języka polskiego jako obcego*. Rozprawa doktorska, Katowice.
- Tambor A., 2015b, *Nowa polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien*, Katowice.



- Tambor A., 2022, *Śląskie ścieżki filmowe*, Katowice.
- Tomczuk D., 2018, *Film w edukacji językowej i kulturowej obcokrajowców*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, <https://jows.pl/artykuly/film-w-edukacji-jezykowej-i-kulturowej-obcokrajowcow> (dostęp: 6.01.2023).
- Toporek M., 2022, *Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii ucznia w warunkach nauki zdalnej. Przykłady rozwiązań praktycznych*, „Języki Obce w Szkole” nr 2.
- Węgrzyn-Białogłowicz K., 2017, *Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel–uczeń*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki” nr 3, t. 1.
- Wilczyńska W., 1999, *Uczyć się czy być nauczany? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa–Poznań.
- Zawadzka-Bartnik E., 2010, *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Kraków.

## Netografia

- ADAM.PL – Akademia Doskonalenia Adekwatności Mowy Polskiej, <https://wfpik.amu.edu.pl/nauka/projekty-i-granty/adam-pl> (dostęp: 6.06.2022).
- Polish For You, <https://www.youtube.com/c/PolishForYou/featured> (dostęp: 6.06.2022).
- Polski na wynos, <https://www.polskinawynos.com/> (dostęp: 6.06.2022).
- Polski z piosenką, <https://open.spotify.com/show/00aT8cv9yibWrlfD8ZQDO5> (dostęp: 6.06.2022).
- Pozdrowienia z Polski, <https://malgorzatajanuszewicz.pl/> (dostęp: 6.06.2022).
- Uczymy polskiego na Ukrainie, <http://olga95-up.home.amu.edu.pl/materialy-edukacyjne/> (dostęp: 6.06.2022).

## Biogramy autorów

**Sofia Butko** – docent w katedrze języka ukraińskiego Charkowskiego Uniwersytetu Narodowego im. W.N. Karazina. Ukończyła ukrainistykę na uniwersytecie charkowskim. Jest współorganizatorem i koordynatorem wielu wydarzeń naukowo-dydaktycznych, mających na celu popularyzację języka i kultury polskiej. Jest współautorem i współredaktorem podręcznika do nauki języka polskiego dla Ukraińców *Miasto i jego mieszkańcy* (2022) opracowanego w ramach projektu *Polskie cztery pory roku w Charkowie. Spotkania z polską kulturą, językiem i historią*, realizowanego przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika i Charkowski Uniwersytet Narodowy im. W.N. Karazina jako część programu NAWA *Promocja języka polskiego*. Zainteresowania naukowe: lingwistyka kulturowa, etnolingwistyka, językowy obraz świata, pamięć kulturowa i tożsamość narodowa: werbalizacja w tekstach polskich i ukraińskich epoki baroku.

**Jakub Duralak** – magister, asystent w Katedrze Akwizycji i Dydaktyki Języków Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Nauczyciel języka francuskiego oraz języka polskiego jako obcego. Jego zainteresowania naukowe obejmują przyswajanie złożoności językowej w nauczaniu/uczeniu się języków obcych.

**Marta Flis** – magister, absolwentka lingwistyki stosowanej oraz Podyplomowych Studiów Nauczania Języka Polskiego jako Obcego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. W latach 2012-2015 lektorka języka polskiego jako obcego w Państwowym Uniwersytecie Moskiewskim. Aktualnie studentka Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego w dyscyplinie językoznawstwo, nauczycielka języka angielskiego oraz polskiego jako obcego, a także tłumaczka języka angielskiego, francuskiego i rosyjskiego. Interesuje się metodyką nauczania JPJO w słowiańskich grupach językowych, kulturą języka oraz tłumaczeniami audiowizualnymi.

**Dorota Hrycak-Krzyżanowska** – doktorantka (obszar badań: glottodydaktyka) na Uniwersytecie Łódzkim, pracownik naukowy Polskiego Uniwersytetu na Obczyźnie, kierownik Zakładu Nauczania Języka i Kultury Polskiej PUNO London, wykładowca na Studiach Podyplomowych „Glottodydaktyka” IBL PAN, lektor – nauczyciel języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego, z wieloletnim stażem pracy w instytucjach szkolnictwa brytyjskiego i polskiego. Zainteresowania naukowe: sztuczna inteligencja w nauce języków, aktywizujące metody nauczania języka polskiego jako drugiego, odziedziczonego, obcego, metodyka

nauczania języka odziedziczonego/drugiego w edukacji online, metodyka nauczania języka odziedziczonego/drugiego z wykorzystaniem narzędzi TIK, nauczanie i uczenie się języka w pandemii.

**Łukasz Kucharczyk** – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Literatury XX Wieku Wydziału Nauk Humanistycznych na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, nauczyciel języka polskiego jako obcego. Opublikował kilkanaście artykułów naukowych. Interesuje się polską krytyką literacką, historią literatury XX i XXI wieku (w szczególności twórczością Stanisława Lema, Tomasza Burka oraz Brunona Schulza) i nowoczesnymi metodologiami badań literackich. W 2022 roku zadebiutował jako pisarz zbiorem opowiadań fantastycznych *Granty i smoki*.

**Hanna Kwaśny** – absolwentka I stopnia filologii polskiej (specjalizacja edytorska) na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Autorka pracy licencjackiej z zakresu literaturoznawstwa. Studentka II stopnia filologii polskiej (specjalizacja edytorska i nauczycielska, specjalność nauczanie języka polskiego jako obcego). Zainteresowania badawcze: literatura XIX i XXI wieku, metodyka nauczania języka polskiego i polskiego jako obcego (w tym ocenianie kształtujące), komunikacja interpersonalna.

**Marcin Miłko** – magister, współpracownik i wykładowca Centrum Badań nad Dydaktyką Języka i Literatury Wydziału Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, gdzie prowadzi zajęcia z metodyki nauczania języka i literatury w szkole podstawowej oraz ucznia z doświadczeniem migracji; pisze rozprawę doktorską w Instytucie Literaturoznawstwa WNH UKSW; nauczyciel języka polskiego i doradztwa zawodowego w niepublicznej szkole podstawowej w Warszawie; lektor języka polskiego jako obcego. Jego zainteresowania naukowe obejmują edukację polonistyczną (dydaktykę przedmiotową, glottodydaktykę polonistyczną), historię i teorię literatury dla niedorosłego czytelnika oraz popularnej, a w szczególności zastosowanie ich w praktyce edukacyjnej.

**Nataliya Minyenkova** – docent, pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Języków Słowiańskich oraz Wschodnich Kijowskiego Narodowego Uniwersytetu Lingwistycznego. Promotorka i recenzentka prac licencjackich oraz magisterskich z zakresu językoznawstwa i literaturoznawstwa, autorka kilkudziesięciu publikacji polsko- i obcojęzycznych służących m.in. przygotowaniu metodycznemu studentów i doskonaleniu zawodowemu nauczycieli języków obcych, a także poświęconych polityce oraz kulturze Polski i Ukrainy.

**Vira Neszew** – doktor nauk humanistycznych z zakresu literaturoznawstwa, nauczyciel akademicki, lektor języka polskiego jako obcego, egzaminator na Państwowym Egzaminie z Języka Polskiego jako Obcego. Współautorka ćwiczeń w publikacji pt. *B1 – piszę, mówię i zdaje! Formy wypowiedzi pisemnych i ustnych na egzaminie certyfikатовym z języka polskiego jako obcego* (Warszawa 2020). Od ośmiu lat uczy języka polskiego jako obcego (język ogólny / języki specjalistyczne), prowadzi kursy przygotowujące do Państwowego Egzaminu z Języka Polskiego jako Obcego.

**Marta Nowak** – doktor nauk humanistycznych, polonistka i językoznawczyni. Absolwentka Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od 2020 roku pracuje na Wydziale Filozoficznym (Filozofia



Fakulteta) Uniwersytetu w Lublanie jako lektorka i wykładowca akademicki. Stypendystka programu *Lektorzy Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej*. Członek Polskiego Towarzystwa Onomastycznego. Prowadzi badania w zakresie onomastyki literackiej, glottodydaktyki polonistycznej i fonotaktyki. Przedmiotem swego szczególnego zainteresowania uczyniła wpływ interkomprehensji oraz interferencji na nauczanie języka polskiego.

**Michał Ryszka** – absolwent I stopnia filologii polskiej (specjalizacja nauczycielska) na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Autor pracy licencjackiej z zakresu językoznawstwa. Student II stopnia filologii polskiej (specjalizacja nauczycielska, specjalność nauczanie języka polskiego jako obcego). Czynny nauczyciel. Zainteresowania badawcze: metodyka nauczania języka polskiego oraz języka polskiego jako obcego, komunikacja w relacji nauczyciel–uczeń.

**Sławomir Wawryszuk** – magister, ukończył filologię angielską w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego oraz studia podyplomowe z nauczania języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Przez ostatnie lata związany z Charkowskim Uniwersytetem Narodowym im. W.N. Karazina jako lektor języka polskiego skierowany przez NAWA. Członek zespołu egzaminatorów Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Współautor i współredaktor podręcznika do nauki języka polskiego dla Ukraińców *Miasto i jego mieszkańcy* (2022).

**Karolina Ziolo-Pużuk** – doktor nauk humanistycznych, adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Ukończyła studia magisterskie z zakresu wiedzy o kulturze na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego; obroniła doktorat na uniwersytecie w Sheffield w 2010 roku, gdzie przez pięć lat pracowała jako lektor języka polskiego jako obcego, prowadziła zajęcia z translatoryki oraz polskiej kultury i historii. Zainteresowania naukowe: nauczanie języka polskiego jako obcego i wykorzystanie nowych technologii w edukacji, badanie potrzeb językowych oraz szkoleniowych w nauczaniu języków obcych, wykorzystanie metod coachingowych w pracy lektora, dyskurs parlamentarny, dyskurs publiczny o pracy i związkach zawodowych oraz komunikacja społeczna.

Tom *Edukacja literacka i językowa w czasie przemian: nowe technologie, migracje, pandemia. Rozważania i rozwiązania* jest trzecią monografią wieloautorską poświęconą tematyce glottodydaktyki polonistycznej, która została opracowana przez zespół pracowników i współpracowników Centrum Badań nad Dydaktyką Języka i Literatury na Wydziale Nauk Humanistycznych UKSW w Warszawie. Teksty tu zamieszczone łączy przede wszystkim motyw poszukiwania nowych rozwiązań edukacyjnych i eksploracja zagadnień badawczych, dla których inspiracją stał się czas przełomów oraz kryzysów: pandemii, migracji, szybkiego rozwoju nowych technologii. Tematyka tomu to nauczanie języka polskiego jako obcego na poziomie uniwersyteckim oraz w szkole, wykorzystanie narzędzi online w edukacji, kształcenie i samokształcenie nauczycieli.



Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu  
Kardynała Stefana Wyszyńskiego

