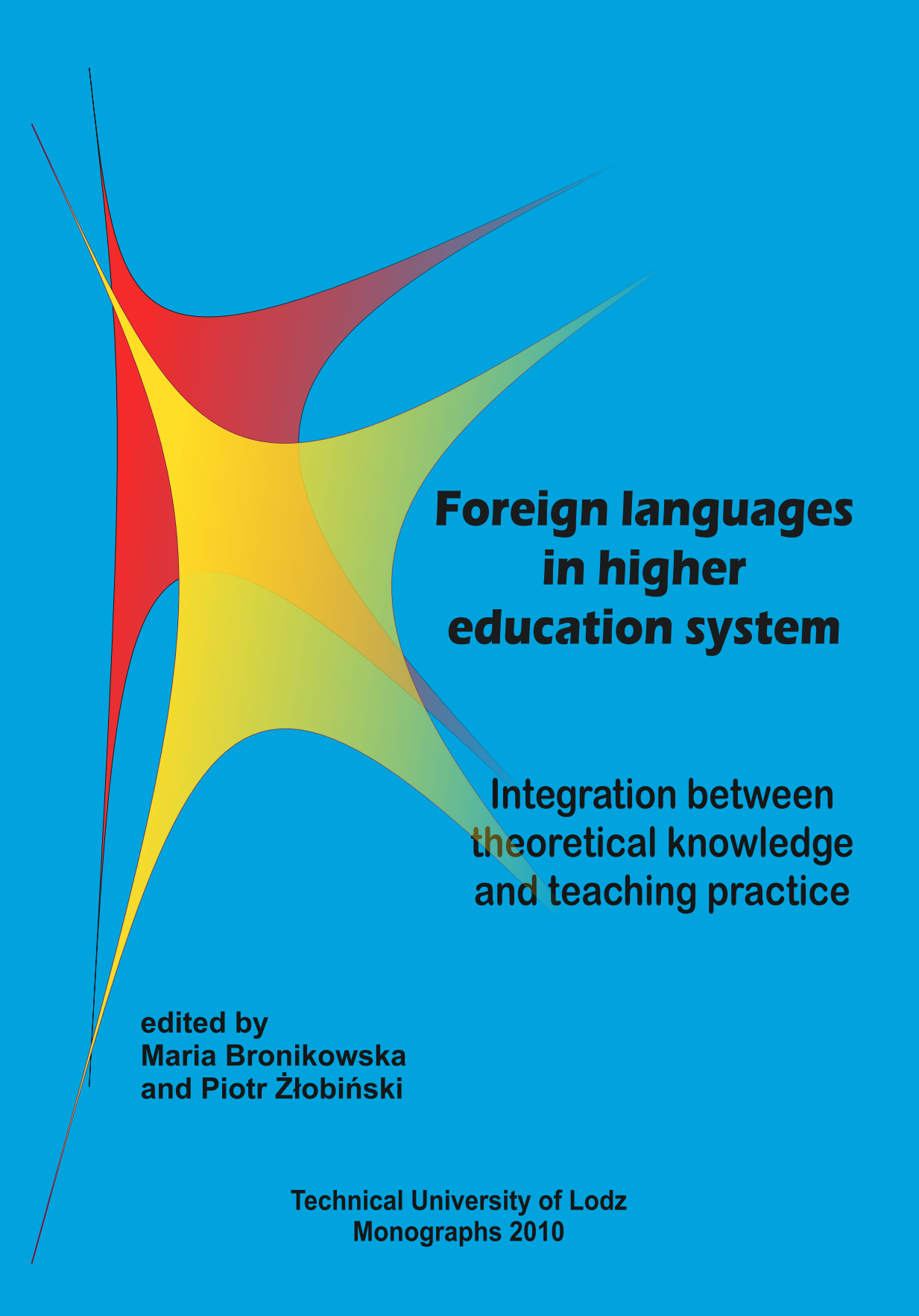




Foreign languages in higher education system

**Integration between
theoretical knowledge
and teaching practice**

**edited by
Maria Bronikowska
and Piotr Żłobiński**

**Technical University of Lodz
Monographs 2010**

Foreign languages in higher education system

**Integration between
theoretical knowledge
and teaching practice**

**Edited by
Maria Bronikowska
and Piotr Żłobiński**



Technical University of Lodz
Monographs 2010

Reviewers to:
Professor Krzysztof Baranowski, Ph.D.
Professor Artur Gałkowski, Ph.D.
Rev. Professor Stanisław Skobel, Ph.D.

EDITORIAL BOARD OF THE TECHNICAL UNIVERSITY PRESS

Editor in Chief: **Professor Piotr Wodziński, Ph.D., D.Sc.**

Edited by: **Maria Bronikowska, Piotr Żłobiński**

English verification by: **Robert Cynkier**

© Copyright by Technical University of Lodz 2010

TECHNICAL UNIVERSITY OF LODZ PRESS

90-924 Lodz, 223 Wólczajska Street

phone/fax: +48 42 684 07 93

e-mail: zamowienia@info.p.lodz.pl

www.wydawnictwa.p.lodz.pl

ISBN 978-83-7283-347-1

Edition 150 copies
Printed by Quick-Druk, 90-562 Łódź, ul. Łąkowa 11
No. 1922

CONTENTS – SPIS TREŚCI

Foreword	5
Przedmowa	7
Part 1 – Część 1	
Contemporary tendencies of languages education in Europe	9
Współczesne tendencje w nauczaniu języków obcych w Europie	
1.1. Tomasz Figlus – Formation of intercultural space in the context of foreign language education	10
Proces kształtowania przestrzeni interkulturowej w kontekście nauczania języków obcych	
1.2. Piotr Wyrzykowski – Charakterystyka nauczania dwujęzycznego w Polsce	20
CLIL – Education for the needs of European society	
1.3. Piotr Żłobiński – Nowoczesne technologie w nauczaniu języka obcego w aspekcie interkulturowości	33
Modern technologies in foreign language teaching	
1.4. Learner-based teaching (Edward Lowczowski)	39
Part 2 – Część 2	
Quality measurement and languages teaching management	49
Mierzenie jakości i zarządzanie nauczaniem języków obcych	
2.1. Maria Michalak, Kamilla Masłowska-Pietrzak – Osobowość nauczyciela akademickiego	50
The personality of an academic teacher	
2.2. Izabela Kubicka – Zagadnienie jakości pracy w SJO PŁ dawniej i obecnie	61
The question of quality of work in SJO PŁ in the past and now	
2.3. Mirosław Basny – Standaryzacja – schemat czy kanwa? Improvizacja na temat pewnego programu autorskiego	71
Standardization – a scheme or outline? Improvisation on the topic of an author program	
2.4. Maria Bronikowska – Uwagi o hospitacji lektorów języków obcych w SJO PŁ	78
Comments on foreign language teachers' inspections in SJO PŁ	
Part 3 – Część 3	
Methodical problems and didactical propositions	91
Problemy metodyczne i rozwiązania dydaktyczne	
3.1. Robert Cynkier – Activating Vocabulary	92
Aktywizacja Słownictwa	

3.2. Ewa Mierosławska – I very much like English – I like English very much. Błędy gramatyczne, leksykalne, wymowy, polonizmy oraz błędy wynikające z ogólnej niewiedzy	99
I very much like English – I like English very much. Lexical and grammatical mistakes, pronunciation errors, polonisms and mistakes based on the lack of knowledge	
3.3. Izabela Świerad – Double-Dutched? How to survive the Technical English class	105
Double-Dutched? Jak przetrwać zajęcia z języka technicznego?	
3.4. Ewa Muszczyńska – Do not steal your students' time – a few ideas on how to use time in the classroom effectively	110
By nie tracić czasu studentów – kilka pomysłów jak skutecznie wykorzystać czas w trakcie zajęć	
3.5. Izabella Łacińska-Wójcik – Authenticity in Motivation albeit a Pear or an Apple	119
Part 4 – Część 4	
Languages education of students with various dysfunctions	135
Kształcenie językowe studentów z różnymi dysfunkcjami	
4.1. Joanna Sztobryn-Gierczukiewicz – Kształcenie językowe studentów niepełnosprawnych – wskazówki organizacyjno-metodyczne	136
Language education of students with different disabilities – organizational and methodological suggestions	
4.2. Elżbieta Pertyńska – Wybrane zagadnienia nauczania języków obcych uczniów z dysleksją	149
Chosen issues of teaching foreign languages to dyslectic students	

Foreword

Adapting the Polish higher education system to the requirements of Bologna process and European and world education standards puts new challenges for the teachers of foreign languages, simultaneously creating the need of constant commitment to actions the aim of which is to increase the level of education.

Foreign Languages Centre (SJO) of Technical University of Lodz introduced a system of providing the quality of student education in the range of foreign languages in 2005 and since then it has consecutively been taking pro-quality actions. Presently SJO has highly-qualified staff, modernly equipped auditoriums and a vast library which is used by both the lecturers and the students preparing for the class.

One of the most effective forms of increasing the quality of education is an open debate over the functioning of the foreign language teaching system. The need to increase teachers' job qualifications stimulated the organization of the methodological conference organized by SJO PŁ, which turned into a substantial discussion about the problems of academic society.

We hope that the enthusiasm of the first conference will be a stimulus to organize periodic methodological meetings on a country or international scale. The need of constant increase of English teachers' qualifications, the care about the education level of students and the level of attractiveness of college graduates on the European job market motivate us to continue our conference in future.

We would like to congratulate the participants of our conference on the level of presentations, wide range of topics and high commitment in the process of increasing the education quality. We hand in a publication which includes all the delivered papers. We also hope that this valuable initiative finds a reflection in your didactic work and it will become an inspiration for further discussion on the topic of problems of foreign language teaching in high schools.

The structure of this monograph refers to the thematic differences of the papers presented during the conference. The first part covers four chapters concerning the modern tendencies in foreign language teaching in Europe. The included papers respectively refer to the process of formation of the intercultural space, bilingual teaching standards, the use of modern technology and teaching a foreign language on the basis of the program and material created by students.

The second part refers to the problems of the quality of teaching and management in the educational process (planning, organizing, motivating and controlling aspect). Next chapters concern the methods of class evaluation, historical analysis of the quality of work in SJO, the issue of standardization and the influence of the teacher's personality on the education effectiveness.

In the third part the questions concerning the methodological problems were raised and a set of papers referring to foreign language didactic suggestions can be found. The chapters about broadening the idiolect, the specifics of technical language, effective use of time in the class as well as interpersonal communication deserve a lot of attention.

The monograph is concluded by the fourth part which includes the papers connected to the specifics of language teaching of students with different kinds of dysfunctions.

The editors realize that the publication does not deplete the problems referring to the integration of the theoretical knowledge with didactic practice in discussing foreign language teaching in higher education institutions. Yet, we do hope that the monograph will constitute a crucial methodological material and will contribute to further research in the field of presented topics.

Maria Bronikowska
Piotr Żłobiński

Przedmowa

Dostosowanie polskiego szkolnictwa wyższego do wymogów procesu bolońskiego oraz standardów szkolnictwa europejskiego i światowego stawia przed nauczycielami języków obcych nowe wyzwania, stwarzając jednocześnie potrzebę ciągłego zaangażowania w działania mające na celu podnoszenie poziomu kształcenia.

Studium Języków Obcych Politechniki Łódzkiej wdrożyło system zapewnienia jakości kształcenia studentów w zakresie języków obcych w 2005 roku i od tego czasu sukcesywnie podejmuje działania projakościowe. Studium dysponuje obecnie świetnie wykwalifikowaną kadrą, nowocześnie wyposażonymi w sprzęt audiowizualny audytoriami i bogatą biblioteką, z której korzystają lektorzy i studenci przygotowujący się do zajęć.

Jedną z najbardziej efektywnych form podnoszenia jakości kształcenia jest otwarta debata nad funkcjonowaniem systemu nauczania języków obcych. Potrzeba zwiększania kwalifikacji zawodowych pracowników dydaktycznych zaowocowała zorganizowaniem przez Studium Języków Obcych Politechniki Łódzkiej konferencji metodycznej, która przekształciła się w merytoryczną dyskusję o problemach nurtujących społeczność akademicką.

Mamy nadzieję, że entuzjazm towarzyszący pierwszej konferencji stanowić będzie asumpt do organizacji cyklicznych spotkań metodycznych, o zasięgu krajowym lub międzynarodowym. Konieczność stałego podnoszenia kwalifikacji lektorów języków obcych, dbałość o poziom kształcenia studentów i poziom atrakcyjności absolwentów uczelni wyższych na europejskim rynku pracy motywują nas do kontynuacji naszej konferencji.

Pragniemy pogratulować uczestnikom konferencji poziomu prezentacji, szerokiego zakresu tematyki i zaangażowania w proces podnoszenia jakości kształcenia. Oddajemy Państwu do rąk publikację zawierającą wygłoszone referaty, wyrażając jednocześnie nadzieję, aby ta cenna inicjatywa znalazła swoje odzwierciedlenie w pracy dydaktycznej i stanowiła inspirację do dalszej dyskusji w zakresie problematyki nauczania języków obcych w szkołach wyższych.

Struktura monografii nawiązuje do zróżnicowania tematycznego prezentowanych podczas konferencji referatów. W części pierwszej ujęto cztery rozdziały dotyczące współczesnych tendencji w zakresie edukacji

językowej na obszarze Europy. Zamieszczone prace odnoszą się kolejno do procesu kształtowania przestrzeni interkulturowej, standardów kształcenia dwujęzycznego, zastosowania nowoczesnych technologii oraz nauczania języków obcych w oparciu o program i materiały tworzone przez studentów.

Część druga nawiązuje do problematyki jakości nauczania i zarządzania w procesie kształcenia (w aspekcie planowania, organizowania, motywowania i kontrolowania). Kolejne rozdziały dotyczą metod ewaluacji zajęć, historycznej analizy jakości pracy w studium języków obcych, zagadnienia standaryzacji oraz wpływu osobowości nauczyciela na efektywność kształcenia.

W części trzeciej zostały poruszone wybrane kwestie odnoszące się do problemów metodycznych oraz zamieszczono szereg prac poświęconych propozycjom dydaktycznym w zakresie nauczania języków obcych. Są to prace dotyczące poszerzenia zasobu leksykalnego, specyfiki języka technicznego, błędów językowych, efektywnego wykorzystania czasu na zajęciach oraz komunikacji interpersonalnej.

Monografię kończy część czwarta, zawierająca prace dotyczące specyfiki nauczania językowego studentów z różnego rodzaju dysfunkcjami.

Redaktorzy są świadomi, że niniejsza publikacja nie wyczerpuje całości omawianej problematyki odnoszącej się do integracji wiedzy teoretycznej z praktyką dydaktyczną w zakresie nauczania języków obcych w szkołach wyższych. Należy jednak wyrazić nadzieję, że monografia ta stanowić będzie istotny materiał metodyczny i przyczyni się do dalszego rozwoju badań w zakresie prezentowanej tematyki.

Maria Bronikowska
Piotr Żłobiński

PART 1
Contemporary tendencies
of languages education in Europe

CZĘŚĆ 1
Współczesne tendencje
w nauczaniu języków obcych
w Europie

1.1. Formation of intercultural space in the context of foreign language education

*Tomasz Figlus
Department of Historical Geography
and Cultural Heritage
University of Lodz*

*Culture is communication and communication is culture*¹
E. Hall

Interculturalism and intercultural space

The language itself and the whole sphere of language communication are a fundamental component of culture. The knowledge of language allows us to understand the specifics of a given sphere of culture better. The knowledge of culture however is essential to understand the specifics of a given language. Yet, it is crucial to point out that culture is a semantic, multi-aspect category and can be interpreted in a number of ways. It is often identified with civilization and is understood as the whole of spirituals and material output of society². Therefore, it is not limited only by objects seen in reality, but it covers the whole sphere of beliefs, tradition, knowledge, moral systems and models of behavior. Its shaping was an evolutionary process and significantly influenced the level of language communication of a given society. Hence, in-depth cultural knowledge of a given language users is essential from the point of view of its proper use in real-life situations. In

¹ E. Hall, *The Silent Language*, New York 1959, p. 186; Idem, *The power of hidden differences* [in:] M. Bennett (ed.), *Basic concepts of intercultural communication. Selected readings*, Yarmouth (Maine) 1998, p. 53-69.

² W. Krzemińska, *Cywilizacja w dydaktyce języka obcego. Skąd idziemy, dokąd zmierzamy?*, *Języki Obce w Szkole*, 1(176), Warszawa 1992, p. 17-23; J. Gajda, *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze. Cz. I*, Toruń 2002, passim.

connection with that the need for the incessant language learning, which would include the cultural context, arises³.

The notion of interculturalism is inextricably linked with the relations between the representatives of different cultures, that are functioning in the conditions of coexistence. The intercultural space created in such a way is related to the set of mutual connections in the system of intercultural interaction⁴. Interculturalism, which appeared in the foreign language didactics, has triggered a lot of interest from the very beginning. Firstly, it mainly developed in countries with a big ethnical differentiation, but gradually it became a widespread pedagogical doctrine all around the world. It is believed to be a natural phenomenon from the point of view of contemporary civilization changes. The integration processes occurring both in political and socio-economic sphere, unlimited flow of capital and services as well as social mobility lead to frequent interpersonal contacts between the foreigners. The above mentioned factors determine the necessity to learn foreign languages. The need to educate highly qualified specialists, open and tolerant EU citizens is of great significance as well⁵. The knowledge of a foreign language cannot only limit itself to teaching language skills, but also take into consideration the familiarization with culture and life in the countries of a given language area. Such understanding of the foreign language acquisition, which connects language communication with intercultural competence constitutes one of the main challenges of modern didactics.

Theoretical basis of intercultural competence

The educational process contributes to preserving and widening the knowledge about a domestic culture. Thanks to foreign language learning the process also allows us to understand other cultures. It gives us the possibility of comparison and assessment and helps us to realize our cultural specifics through identifying the differences and similarities. Taking it into

³ C. Kramsch, *Language and culture*, Oxford 1998, passim.

⁴ M. Mendychowski, *Czy można nie zajmować się na lektoracie interkulturowością?* [in:] *Bogactwo kultur i cywilizacji europejskiej na lektoracie języka obcego*, Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej, 38, Wrocław 2004, p. 175-180.

⁵ J. Korzeniowski, *O niektórych glottodydaktycznych aspektach kulturoznawstwa i ich społeczno-politycznych uwarunkowaniach* [in:] F. Grucza (ed.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*, Warszawa 1992, p. 170.

consideration we can say that it helps us to fully understand our cultural differences and create tolerance attitude⁶. The aim of foreign language teaching is to teach the abilities to use the language in communicational situations. Establishing contacts with foreigners and communicating with them is not only connected with language ability in the shape of being able to use the grammatical and lexical constructions. Understanding the intentions of the speaker requires much wider knowledge, which very often goes beyond the linguistic aspect and needs to take the socio-cultural context into consideration. Therefore, the process of shaping the intercultural competence should lead to communication based on a complex knowledge of intercultural differentiation. This competence might be identified as an ability to use and interpret the language elements in the proper way, depending on the communication situation with a socio-cultural context, the language is used in, taken into consideration⁷.

In glottodidactics there are many terms which can be connected with intercultural competence, including 'reality studies'. It is a methodological discipline, the aim of which is the choice and presentation of the national and cultural specifics of a language in the process of learning, which is to ensure the communicational competence of the foreigners. Very often, especially in German literature, appears the term 'landscape studies'. The point of this didactic discipline is to choose the knowledge from the fields of economy, politics, history and geography connected to the content and the form of communication of the language user (Landeskunde, Leutekunde). The term 'cultural studies'⁸ is used in the same context. It describes a discipline, which chooses the culture knowledge, essential for language communication. Interestingly enough, W. Pfeiffer⁹ has made an attempt to systematize the terms of a given sphere. He divided the foreign language cultural studies (in a very broad meaning) into: 'reality studies' – which describes the foreign material reality; 'landscape studies' – which covers the knowledge of history, geography, political system, economy and cultural institutions; 'social studies' – connected to the customs, situational and language behavior of a

⁶ A. Pawlik, *Międzykulturowość na lekcji języka obcego jako podstawa niekonfliktowej i pozbawionej uprzedzeń komunikacji w języku obcym*, Biuletyn Glottodydaktyczny, 9/10, Kraków 2003, p. 93.

⁷ M. Byram, *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, Durkham 1991; Idem, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon 1997.

⁸ U. Zeuner, *Landeskunde und interculturelles Lernen. Eine Einführung*, Desden 1997; M. Bischof, V. Kesling, R. Krechel, *Landeskunde und Literaturdidaktik*, Berlin 2004.

⁹ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, p. 157.

given society¹⁰ and 'cultural studies'¹¹ (in a very narrow meaning) – connected to literature, art, architecture, cinema, music etc.

Intercultural notions cover the whole knowledge about a country or countries of a given language, which the learner acquires while gaining language competence. It is the knowledge from the fields of history, geography, sociology, economic development, politics, art as well as many other aspects of everyday life. It is also crucial not to forget about a regional landscape differences, cultural heritage, local political and economic conditions as well as significant historical facts, which shape the consciousness and decide about the language user cultural identity. During the foreign language classes the participants should also have the possibility to get an answer for fundamental questions linked to the inhabitants of a given language area, e.g. how they live, dress, relax, spend their free time, their eating habits, how their society is organized (social and political organizations, clubs, artist and sport groups etc.), what their standard of life is like, what they buy and own, how the educational system works, where and how they work, how the culture and interests develop (cinema, theater, music, literature, sport etc.), what the family and regional traditions are (feasts and celebrations etc.). The choice of educational content in order to cover the spiritual, social and ethical issues is of utmost importance. Amongst many vital questions it is necessary to point out the social hierarchy and human relations, the attitude towards role models, employers, the elderly, the pace of work, the career concept depending on age and sex, the ways of solving conflicts, friendships, love, lifestyle, body language, behavior in emotion-arising situations, approach to past and future, the idea of cooperation and competition etc.¹²

¹⁰ R. Kuźmińska, *Zagadnienia socjokulturowe w programach i w procesie nauczania języków obcych* [in:] *Socjolingwistyczne i kulturoznawcze elementy w nauczaniu języków obcych w aspekcie jednoczącej się Europy*, Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej, 34, Wrocław 1998, p. 106-108; G. Ziętała, *Wiedza socjokulturowa i kompetencja socjolingwistyczna w nauczaniu języka biznesu* [in:] M. Mackiewicz (ed.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań 2005, p. 103-114.

¹¹ M. Cieśla, *Kulturoznawstwo a nauka języka obcego w szkole*, [in:] *Kulturoznawstwo w nauczaniu języków obcych. Materiały Ogólnopolskiego Sympozjum Neofilologicznego*, Zielona Góra 1977, p. 127.

¹² D. Masiakowska, *Nauczanie treści kulturoznawczych na lektoracie języka obcego. Aspekty teoretyczne i praktyczne* [in:] *Bogactwo kultur i cywilizacji europejskiej na lektoracie języka obcego*, Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej, 38, Wrocław 2004, p. 165-169.

It is very difficult not to agree with the opinion of H. Komorowska, who says that 'intercultural competence constitutes a condition of logical use of strictly language abilities'¹³. The necessity to use the cultural content in foreign language teaching results from the insufficiency of competence based only on the knowledge of vocabulary, pronunciation and grammar rules, as it is the knowledge that does not guarantee and interaction with understanding. The ignorance of the cultural norms frequently causes the lack of understanding, alienation, mistrust, disapproval and even hostility. The departure from the traditional language behaviors might be the reason for lack of sympathy, injustice, prejudice, unjustified generalizations which could have a negative influence on social relations. Yet, the interpretation of intercultural phenomena is not always unequivocal¹⁴. We should not make unjustified generalizations, which would lead to creation of stereotypes. We should remember that there is a significant relativism related to individual differences in connection to perceiving reality, way of thinking, feeling and acting. It can stem from the differences in personality, education, social status and life experience.

Methodical problems of intercultural education

Contemporarily intercultural teaching ought to constitute one of the main pillars of educational system. Its implementation and consistent realization in the framework of foreign language teaching seems justified and is becoming a civilizational necessity. Due to the multi-disciplinary character of such kind of education, shaping the intercultural space faces many methodological and organizational difficulties. Amongst many intercultural education dilemmas it is essential to mention the question of scale and frequency of introducing proper content, didactic process organization, the choice of didactic materials and the possibility of controlling the teaching efficacy. In the face of the presented problems many questions and doubts arise: How to realize the intercultural teaching mission? What theoretical

¹³ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2001, p. 113.

¹⁴ M. Gnyś, *Relatywność przekazu i odbioru realiów mikro- i makrokulturowych w kulturoznawstwie glottodydaktycznym* [in:] *Socjolingwistyczne i kulturoznawcze elementy w nauczaniu języków obcych w aspekcie jednoczącej się Europy*, Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej, 34, Wrocław 1998, p. 72-80.

background to establish? Which methodological solutions to introduce? How to cultivate and develop one's own socio-cultural competence?¹⁵

The realization of the didactic process which would include intercultural issues requires making a few basic assumptions, which would condition its correctness and effectiveness. Firstly the person of a foreign language teacher should be taken into account as well as the meaning of his/her educational actions.¹⁶ It is vital to remember that the teacher is an intermediary between the given cultural spheres, which in turn makes him/her an intercultural mediator. While discussing the language issues the teacher's role should be to objectively pass the information. When introducing the intercultural contents (political, social, economic, etc.) he teacher gives vent to his/her sympathies or beliefs, expresses admiration or disapproval. In this case the message can have a much more subjective character. The realization of intercultural issues requires a great amount of interdisciplinary knowledge. Therefore it necessitates constant updating the knowledge and exchanging the experience. The teacher has to teach self-reflexion, understanding other possibilities of interpreting the reality, develop the ability to observe and understand without prejudice, support the idea of openness and tolerance against other nations by eliminating stereotypes. In the process of introducing the intercultural issues the teacher is required to take into consideration the level of language development, the character of the studies, interests, present knowledge, motivation for learning, the needs connected with a specific work environment as well as the students' approach to the country or language area. What is also worth mentioning is the fact that the teaching possibilities are also conditioned by the specifics of the didactic unit, the length of the class as well as the person of the teacher (his/her personality, knowledge, didactic background, experience and material accessibility).

¹⁵ A. Dolata-Zaród, *Aspekty interkulturowe w nauczaniu języków obcych* [in:] *Bogactwo kultur i cywilizacji europejskiej na lektoracie języka obcego*, Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej, 38, Wrocław 2004, p. 62-65.

¹⁶ A. Kurtyka, *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej nauczycieli języków* [in:] M. Mackiewicz (ed.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań 2005, p. 87; A. Lubecka, *Nauczyciel języka obcego ekspertem w dziedzinie kultury*, *Języki Obce w Szkole*, 5, Warszawa 1994, p. 387; M. Ulanicka, *Źródła kompetencji socjokulturowej nauczyciela* [in:] M. Mackiewicz (ed.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań 2005, p. 124.

The next problem issue of intercultural teaching worth analyzing is the choice of didactic methods and means. The range of suggested work methods is quite vast and depends on the choice of topics, educational aims as well as students' needs and possibilities.¹⁷ Among oral methods we can suggest individual work (e.g. topic presentation), pair dialogue or group discussion. The most frequently used forms of written work are different essays (enquiry, opinion, support etc.) letters etc. The choice of topics should include their timelessness as well as the topicality of civilization problems (crossing cultural borders, taboo subjects). What is also essential to remember is the necessity to use the authentic cultural texts as well as the variety of technical means (multimedia, TV, internet in particular). Didactic materials usable during an intercultural issues' foreign language class can be divided into a few basic groups. First one covers the text language material (e.g. legal acts, contracts, documents, diplomas, newspaper articles, advertisements, statistical data, technical descriptions etc.). The second group are iconographic materials (tourist brochures, city plans, maps, commercials, leaflets, photos, wall calendars etc.). Next group covers the whole range of objects and props (e.g. coins, banknotes, medals, menus, tickets, bank or post forms etc.). The other sources of information are e.g. literary texts as well as radio, film or TV recordings (publicity, political speeches, sport commentaries etc.).

A correct choice of didactic contents, methods and materials provides us with virtually unlimited possibilities of language education. There is a huge amount of exercise suggestions to conduct an intercultural education class. An interesting example might be a survey about the types of behavior in a given situation according to a cultural context of a given language area. Situational role-plays (checking the correct use of lexical structures and the ways of proper behavior in different moral situations) are a point to consider as well. Among many activation methods it is worth pointing out at discussions on the basis of a film or song which presents the reality of inhabitants of a given language region, the project of a collage or a poster about present socio-cultural problems or a mind map of a given country or

¹⁷ E. Zawadzka, *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, [in:] *Problemy komunikacji interkulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*, Warszawa 2002, p. 453; A. Lubecka, *Nauczanie języków obcych a dialog międzykulturowy*, *Biuletyn Glottodydaktyczny*, 9/10, Kraków 2003, p. 43-53; M. Mendychowski, *Niektóre aspekty wykorzystywania treści interkulturowych i cywilizacyjnych* [in:] *Wybrane problemy doskonalenia dydaktyki języków obcych*, *Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej*, 33, Wrocław 1998, p. 44-51.

region which would use the civilization knowledge of the course participants. Direct contacts with native speakers are also extremely instructive. Thus, visits of foreigners on the class are worth organizing. Moreover, exchanging correspondence or an Internet chat may be a great idea as well. Such contacts not only allow to improve language communication, but also give a possibility to eliminate stereotypes and build friendly intercultural relations.

General knowledge of foreign languages is an elemental requirement of civilization development and the processes of nations' integration. It should be remembered, however, that the language is not only a tool of communication, but also an important culture carrier¹⁸. In this context the use of proper strategies of teaching foreign languages provides the basis for the full realization of intercultural space concept.

Bibliography

- [1] Bischof M., Kesling V., Krechel R., *Landeskunde und Literaturdidaktik*, Berlin 2004.
- [2] Byram, M., *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, Durkham 1991.
- [3] Byram, M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon 1997.
- [4] Cieśla M., *Kulturoznawstwo a nauka języka obcego w szkole* [in:] *Kulturoznawstwo w nauczaniu języków obcych*, Zielona Góra 1977.
- [5] Dolata-Zaród A., *Aspekty interkulturowe w nauczaniu języków obcych* [in:] *Bogactwo kultur i cywilizacji europejskiej na lektoracie języka obcego*, Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej, 38, Wrocław 2004.
- [6] Gajda, J., *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze. Cz. I*, Toruń 2002.
- [7] Gnyś M., *Relatywność przekazu i odbioru realiów mikro- i makrokulturowych w kulturoznawstwie glottodydaktycznym* [in:] *Socjolingwistyczne i kulturoznawcze elementy w nauczaniu języków obcych w aspekcie jednoczącej się Europy*,

¹⁸ E. Mroczka, *Język: czy tylko narzędzie komunikacji czy także nośnik kultury?* [in:] *Bogactwo kultur i cywilizacji europejskiej na lektoracie języka obcego*, Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej, 38, Wrocław 2004, p. 199-200; K. Myczko, *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego* [in:] M. Mackiewicz (ed.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań 2005, p. 27-35.

- Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej, 34, Wrocław 1998.
- [8] Hall E., *The Silent Language*, New York 1959.
- [9] Hall E., *The power of hidden differences* [in:] M. Bennett (ed.), *Basic concepts of intercultural communication. Selected readings*, Yarmouth (Maine) 1998.
- [10] Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2001.
- [11] Korzeniowski J., *O niektórych glottodydaktycznych aspektach kulturoznawstwa i ich społeczno-politycznych uwarunkowaniach* [in:] F. Grucza (ed.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*, Warszawa 1992.
- [12] Kramsch C., *Language and culture*, Oxford 1998.
- [13] Krzemińska W., *Cywilizacja w dydaktyce języka obcego. Skąd idziemy, dokąd zmierzamy?*, *Języki Obce w Szkole*, 1(176), Warszawa 1992.
- [14] Kurtyka A., *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej nauczycieli języków* [in:] M. Mackiewicz (ed.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań 2005.
- [15] Kuźmińska R., *Zagadnienia socjokulturowe w programach i w procesie nauczania języków obcych* [in:] *Socjolingwistyczne i kulturoznawcze elementy w nauczaniu języków obcych w aspekcie jednoczącej się Europy*, *Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej*, 34, Wrocław 1998.
- [16] Lubecka A., *Nauczyciel języka obcego ekspertem w dziedzinie kultury*, *Języki Obce w Szkole*, 5, Warszawa 1994.
- [17] Lubecka A., *Nauczanie języków obcych a dialog międzykulturowy*, *Biuletyn Glottodydaktyczny*, 9/10, Kraków 2003.
- [18] Masiakowska D., *Nauczanie treści kulturoznawczych na lektoracie języka obcego. Aspekty teoretyczne i praktyczne* [in:] *Bogactwo kultur i cywilizacji europejskiej na lektoracie języka obcego*, *Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej*, 38, Wrocław 2004.
- [19] Mendychowski M., *Czy można nie zajmować się na lektoracie interkulturowością?* [in:] *Bogactwo kultur i cywilizacji europejskiej na lektoracie języka obcego*, *Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej*, 38, Wrocław 2004.
- [20] Mendychowski M., *Niektóre aspekty wykorzystywania treści interkulturowych i cywilizacyjnych* [in:] *Wybrane problemy doskonalenia dydaktyki języków obcych*, *Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej*, 33, Wrocław 1998.
- [21] Mroczka E., *Język: czy tylko narzędzie komunikacji czy także nośnik kultury?* [in:] *Bogactwo kultur i cywilizacji europejskiej na lektoracie języka obcego*,

- Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej, 38, Wrocław 2004.
- [22] Myczko K., *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego* [in:] M. Mackiewicz (ed.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań 2005.
- [23] Nowakiewicz E., *Literatura wobec realizowania. O wykorzystaniu tekstów literackich w nauczaniu języka obcego na poziomie akademickim* [in:] M. Mackiewicz (ed.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań 2005.
- [24] Pawlik A., *Międzykulturowość na lekcji języka obcego jako podstawa niekonfliktowej i pozbawionej uprzedzeń komunikacji w języku obcym*, Biuletyn Glottodydaktyczny, 9/10, Kraków 2003.
- [25] Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.
- [26] Ulanicka M., *Źródła kompetencji socjokulturowej nauczyciela* [in:] M. Mackiewicz (ed.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań 2005.
- [27] Zawadzka E., *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości* [in:] *Problemy komunikacji interkulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*, Warszawa 2002.
- [28] Zeuner U., *Landeskunde und interculturelles Lernen. Eine Einführung*, Dresden 1997.
- [29] Ziętała G., *Wiedza socjokulturowa i kompetencja socjolingwistyczna w nauczaniu języka biznesu* [in:] M. Mackiewicz (ed.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań 2005.

Proces kształtowania przestrzeni interkulturowej w kontekście nauczania języków obcych

Streszczenie

Artykuł ma na celu wykazać znaczenie perspektywy interkulturowej w nauczaniu języków obcych. Zmiany polityczne, wieloaspektowe procesy integracyjne i złożoność zjawisk społeczno-ekonomicznych determinuje konieczność adaptacji systemu dydaktyki języków obcych do zaistniałych uwarunkowań. Uwzględniając socjolingwistyczny wymiar nauczania języków obcych i korzystając z całego spektrum nośników wiedzy cywilizacyjnej, należy dokonać niezbędnych przewartościowań, zmian obejmujących zakres prezentowanych treści oraz elementy warsztatu metodycznego.

1.2. Charakterystyka nauczania dwujęzycznego w Polsce

*Piotr Wyrzykowski
Liceum Ogólnokształcące
Politechniki Łódzkiej*

Baza metodologiczna CLIL

Zainteresowanie alternatywnymi metodami nauczania języków, a tym samym metodami przekazywania wiedzy interkulturowej i zrozumienia ich odmienności jest obecnie większe niż kiedykolwiek wcześniej.

Od dłuższego czasu istnieją na świecie szkoły, w których przedmioty niejęzykowe wykładane są nie w języku ojczystym, lecz w jednym z tzw. języków kultury. Niemieckie szkoły za granicą, francuskie gimnazja, brytyjskie szkoły międzynarodowe i od pewnego czasu szkoły instytucji europejskich przeznaczone dla dzieci zatrudnionych tam współpracowników są nowoczesnym przykładem metod nauczania języków obcych, które odchodzą od tradycyjnego dotychczasowego modelu. Bazują one na metodach nauczania dwujęzycznego, integrujących nauczanie języka obcego z nauczaniem przedmiotów niejęzykowych. Liczba pojęć stosowana do nazywania tej koncepcji dydaktycznej jest zadziwiająco duża. Niemieckie określenie Bilingualer Sachfachunterricht (dwujęzyczne nauczanie treści pozajęzykowych), które jest właściwie wieloznaczne, jest stosowane wymiennie z formułą Gebrauch der Fremdsprache als Arbeitssprache (stosowanie języka obcego jako języka roboczego), co wskazuje na inną perspektywizację problemu. W ostatnim dziesięcioleciu w strefie języków: niemieckiego, angielskiego i francuskiego uznanie zyskało coraz bardziej powszechnie używane określenie całej koncepcji nauczania dwujęzycznego: Content and Language Integrated Learning (w skrócie: CLIL)¹, tj. Zintegrowane Kształcenie Przedmiotowo Językowe, czyli dwuogniskowe

¹ <http://www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/dfu/cli/pl2747558.htm>. s. 1.

podejście do nauczania języka, w którym drugi język jest wykorzystywany do nauki i nauczania zarówno przedmiotu, jak i języka.

Definicja podkreśla, że w szkołach CLIL nie cały proces edukacyjny przebiega w języku obcym, a tylko wybrane przedmioty. To odróżnia szkoły CLIL od wspomnianych już wcześniej tzw. szkół zagranicznych czy szkół Unii Europejskiej, w których całe nauczanie prowadzone jest w języku obcym. W nauczaniu CLIL z jednej strony nauka języka obcego towarzyszy – w szerszym zakresie niż normalnie – całemu procesowi edukacji, z drugiej zaś nauczanie języka obcego odbywa się w połączeniu z nauką przedmiotową. W praktyce oznacza to faktyczne zintegrowanie nauczania języka obcego i przedmiotów niejęzykowych.²

Przedmioty niejęzykowe, których definicja nie wyszczególnia, to głównie przedmioty humanistyczne i społeczne, jak historia, geografia, nauka o społeczeństwie, ale również przedmioty ścisłe, przyrodnicze i artystyczne.

Nauczanie CLIL można stosować zarówno w okresie wczesno-szkolnym jak i późniejszym. W krajach europejskich niektóre przedmioty są nauczane w języku docelowym już na poziomie szkoły podstawowej, ale CLIL jest najbardziej rozpowszechnione na poziomie szkoły średniej. W Niemczech na przykład nauczanie CLIL nie ogranicza się tylko do szkół ogólnokształcących, ale weszło do szkół zawodowych, gdzie wykorzystuje się ten instrument dydaktyczny do zintegrowania nauczania przedmiotowego i językowego. Na koniec należy wspomnieć, że cykl nauczania CLIL może być bardzo różny: istnieją programy, które trwają zaledwie kilka tygodni, ale są również takie, które obejmują kilka lat edukacji.³

Ogólne zasady i cele nauczania dwujęzycznego

Wychodząc z przekonania, że nauka jakiegoś przedmiotu jest zawsze połączona z nauką języka, koncepcja dwujęzycznego nauczania została oparta na kilku założeniach metodycznych.

1. Zakres programu nauczania, tzn. kwalifikacje, umiejętności, wykształcenie odpowiednich podstaw, powinien być realizowany w formie dwujęzycznej, ponieważ zalecenia programowe w danym kraju, dla danego przedmiotu są również obowiązujące. Treści szczegółowe związane z tematyką lekcji nie powinny być

² Tamże, s. 1.

³ Tamże, s. 2.

- wprowadzane i powtarzane w dwóch wersjach językowych, ale wzajemnie się uzupełniać.
2. Zagadnienia merytoryczne danej dziedziny mają decydujący wpływ na sposób prowadzenia zajęć, jak również na dobór odpowiednich metod nauczania.
 3. Podczas nauki można korzystać z oryginalnych oraz z adaptowanych materiałów dydaktycznych. Z czasem te pierwsze powinny dominować. Intensywny kontakt z materiałami oryginalnymi powinien przygotować do efektywnego korzystania z nich w późniejszym okresie nauki i samodzielnej pracy.
 4. Kwalifikacje językowe uczniów nie mogą być rozwijane kosztem treści przedmiotu nauczanego dwujęzycznie.
 5. Ważnym elementem nauczania dwujęzycznego jest stworzenie właściwego klimatu nauczania, który nie będzie powodował emocjonalnych barier wobec poszerzonych celów kształcenia, zwiększonych wymagań, a uczniowie nie będą bali się wykazywać większej aktywności komunikacyjnej.
 6. Nauka języka dzięki szerokiemu i intensywnemu kontaktowi z nim powinna przebiegać mimowolnie. Powinno to umożliwić większą koncentrację na przekazywanych treściach merytorycznych przedmiotu wykładanego dwujęzycznie.
 7. Język obcy powinien pełnić jedynie funkcję języka roboczego, ma być medium do przekazywania treści przedmiotu, a nie głównym przedmiotem nauki.
 8. W nauczaniu dwujęzycznym nie powinno się stosować tradycyjnych form nauczania języka obcego.⁴
 9. W centrum działań dydaktycznych znajduje się przede wszystkim aspekt komunikacyjny, a nie strukturalny. Nauka treści z wybranej dziedziny wiedzy ma służyć rozwojowi umiejętności językowych we wszystkich zakresach sprawnościowych.
 10. Ważnym elementem nauczania dwujęzycznego jest wykształcenie umiejętności czytania specjalistycznych tekstów, przetwarzania i przyswajania informacji. Rozwój umiejętności czytania powinien być głównym celem kształcenia, ponieważ jest podstawowym instrumentem zdobywania wiedzy.

⁴ Por. J. Iluk, *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 58-59.

11. Szczególną uwagę należy poświęcić opanowaniu podstaw terminologicznych.⁵

12. Nauczanie dwujęzyczne ma na celu wykształcenie umiejętności referowania zagadnień merytorycznych, interpretacji wyników, uzasadniania określonego poglądu, przeprowadzenia dowodu.

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe – jako podejście, w którym łączy się naukę języka z nauką szkolnych przedmiotów – ma dwojakie cele. Ma ono, po pierwsze umożliwić uczniom zdobycie wiedzy z zakresu przedmiotów objętych programem nauczania, po drugie, rozwinąć ich kompetencje w języku niebędącym ich podstawowym językiem nauczania.

Niezależnie od tych wspólnych ogólnych celów związanych ze zintegrowanym kształceniem przedmiotowo-językowym, oficjalne zalecenia wydane w różnych krajach europejskich – w wytycznych dotyczących programów nauczania lub innych dokumentach strategicznych – mają różną treść. Zależnie od kraju istotne znaczenie nadaje się następującym aspektom:

- przygotowanie uczniów do życia w bardziej zinternacjonalizowanym społeczeństwie i zapewnienie im lepszych perspektyw na rynku pracy (cele społeczno-ekonomiczne);
- przekazywanie uczniom takich wartości, jak tolerancja i poszanowanie innych kultur poprzez wykorzystywanie języka będącego językiem docelowym w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (cele społeczno-kulturowe);
- stworzenie uczniom możliwości rozwijania:
 - umiejętności językowych, w których nacisk kładzie się na efektywną komunikację, zwiększając motywację uczniów do nauki języków poprzez wykorzystywanie ich do rzeczywistych i praktycznych celów (cele językowe);
 - wiedzy z zakresu określonych przedmiotów i umiejętności uczenia się dzięki temu, że przyswajanie wiedzy stymuluje się za pomocą innego i innowacyjnego podejścia (cele edukacyjne).

Na ogół zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe służy celom językowym, m.in. opanowaniu przez uczniów języka na wyższym poziomie. Wśród celów tego rodzaju kształcenia wymienia się również często cele społeczno-kulturowe i społeczno-ekonomiczne. Najbardziej nietypowa sytuacja występuje w Luksemburgu i na Malcie, ponieważ systemy edukacji w tych krajach opierają się w bardzo szerokim zakresie na

⁵ Tamże, s. 59-60.

zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym. W obydwu krajach celem tego rodzaju kształcenia jest opanowanie przez uczniów, do czasu zakończenia nauki szkolnej, dwóch lub trzech języków urzędowych na wysokim poziomie.

Można również zauważyć, że cele zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego rzadko zależą od tego, czy prowadzi się je w szkole podstawowej, gimnazjum, czy też szkole średniej. Jednak w dwóch krajach, tj. Belgii (Wspólnocie Niemieckojęzycznej) i Szwecji, program zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego w szkole średniej koncentruje się wyraźniej na celach społeczno-ekonomicznych.⁶

Strategie nauczania stosowane w klasach dwujęzycznych

Ideą nauczania dwujęzycznego jest prowadzenie zajęć w języku obcym z zachowaniem terminologicznej dwujęzyczności. Stosowanie tej zasady w początkowej fazie może przyczyniać się do niezrozumienia lub niewłaściwego zrozumienia tematyki zajęć. Utrudnia to integrację nowych informacji ze strukturami wiedzy utworzonymi w języku ojczystym i tym samym procesowi przyswajania wiedzy w języku obcym. Powoduje to nadmierne przeciążenie uczniów, wysoki poziom stresu, co może prowadzić do załamania motywacyjnego. W fazie początkowej nauczania osiąga się lepsze wyniki, jeśli uczniowie mogą przetwarzać informacje dwujęzycznie. Uzasadnione jest zatem stopniowe zwiększanie zakresu stosowania języka obcego. Dotyczy to przede wszystkim nauczyciela, który w okresie początkowym stara się, aby jego zajęcia prowadzone były w języku obcym, natomiast uczniowie mogą odpowiadać w języku ojczystym lub obcym. Jeśli czynią to w języku ojczystym, nauczyciel może powtórzyć wypowiedź ucznia w języku obcym lub pomóc w sformułowaniu jej w tym języku. Z czasem wypowiedzi uczniów powinny być formułowane coraz częściej w języku obcym, tak aby w nauczaniu na poziomie ponadgimnazjalnym zajęcia były prowadzone wyłącznie w tym języku.⁷

Stosowanie języka ojczystego jest uzasadnione w przypadku omawiania zagadnień narodowych i na podstawie źródeł krajowych. W innych sytuacjach powinno ono być zaplanowane i metodycznie uzasadnione oraz obejmować wybraną fazę w całości. Nieefektywne są

⁶ *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*, Europejskie biuro EURYDICE, Bruksela 2006, s. 22-23.

⁷ J. Iluk, „*Nauczanie ...* dz. cyt, s. 62.

formy kształcenia dwujęzycznego, kiedy na lekcji ta sama treść podawana jest raz w języku obcym, raz w języku ojczystym. Z doświadczeń wynika bowiem, że w fazie obcojęzycznej uczniowie są zdekoncentrowani i czekają na powtórzenie informacji w języku dobrze im znanym. W ten sposób unikają wysiłku, jaki trzeba włożyć w percepcję komunikatu obcojęzycznego. Nie poleca się również powtarzania tej samej treści w języku obcym, jeśli uczniowie poznali ją wcześniej w języku ojczystym. Tolerowane są natomiast luki leksykalne, wypełniane rodzimymi wyrazami. W takich sytuacjach uczniowie oczekują niezwłocznej pomocy leksykalnej ze strony nauczyciela. Konsekwentne użycie języka obcego zaleca się w fazach przeznaczonych do prezentacji i wymiany informacji lub po dokonaniu zmiany formy nauczania, w której uczniowie mogą posłużyć się nim aktywnie. Generalnie obowiązuje zasada: w języku obcym to, co możliwe, a w języku ojczystym to, co konieczne.⁸

Generalnie obowiązuje zasada, że w ramach nauczania dwujęzycznego realizowane są programy nauczania obowiązujące dla danego przedmiotu. W wypadku nauk społecznych ulegają one z reguły pewnym modyfikacjom. Ze względu na specyfikę tych przedmiotów treści nauczania poszerza się o zagadnienia społeczne, polityczne, kulturalne, historyczne, geograficzne bezpośrednio związane z danym obszarem językowym. Przy wyborze tematów należy kierować się następującymi zasadami:

1. Nadrzędnym kryterium wyboru jest obowiązujący program nauczania danego przedmiotu.
2. Progresja tematyczna powinna uwzględniać zarówno aspekty merytoryczne, jak i poziom dojrzałości kognitywnej oraz zaawansowanie językowe uczniów.
3. Wybrane tematy powinny charakteryzować się konkretnością i pogładowym stylem prezentacji treści.
4. Progresja nauczania ma uwzględniać aspekty tematyczne, metodyczne oraz językowe.
5. Przy wyborze tematów należy brać również pod uwagę zainteresowania uczniów.

Największe kontrowersje oraz problemy dydaktyczne wiążą się z koniecznością umiejętnego połączenia nauczania przedmiotowego i językowego. Wynikają one z założenia, że w formule dwujęzycznego nauczania języka obcego nie może być ona centralnym celem kształcącym.

⁸ Tamże, s. 63-64.

Dlatego wykluczone są m.in. tradycyjne formy ćwiczeń językowych. Niezbędne są zatem krótkie fazy lekcji, w których uwaga skierowana jest na wprowadzenie lub krótkie przećwiczenie środków struktur językowych, służących do wyrażania określonych treści merytorycznych. Wynika stąd wniosek, że w ramach nauczania dwujęzycznego komponent językowy wymaga stałego wsparcia dydaktycznego. W tym celu zaleca się stosowanie ćwiczeń kontrastywnych i dwujęzycznych ćwiczeń strukturalnych. Po krótkich ćwiczeniach polegających na oderwaniu od treści lekcji następuje ponowny powrót do toku lekcji, w którym uczniowie mogą poprawnie użyć potrzebnych środków utekstowania komunikatu językowego. Z dydaktycznego punktu widzenia harmonijne połączenie zagadnień metodyki danego przedmiotu z równoczesnym nauczaniem języka obcego nie jest proste, ponieważ dodatkowo trzeba uwzględnić trudności, jakie niesie komunikacja obcojęzyczna.

Zaleca się, aby szczególna uwaga została skierowana nie tylko na aspekty leksykalne (terminologiczne) lub strukturalne, ale także na rozwój:

- pamięci krótkotrwałej,
- słuchu językowego,
- umiejętności selekcji materiału według określonych kryteriów,
- kompresji informacji i robienia notatek,
- strategii kompensacyjnych,
- rutynowych form utekstowania komunikatów językowych,
- elementów dyskursu naukowo-dydaktycznego.

Z powyższego wynika, że nauczanie dwujęzyczne nie opiera się na cudownie działającej immersji, czyli na wykładzie wybranego przedmiotu w języku obcym, w połączeniu z opanowaniem używanych terminów w dwóch językach, lecz jest koncepcja dydaktyczna, która próbuje połączyć zasadę zdobywania wiedzy z równoczesnym przyswajaniem języka w warunkach zbliżonych do naturalnej akwizycji. Wymienione zasady mają pomóc w elastycznym i efektywnym połączeniu nauki języka obcego i treści merytorycznych.⁹

Akty prawne dotyczące nauczania dwujęzycznego w Polsce

Priorytetem rządu w obszarze edukacji jest zwiększenie dostępności do edukacji wysokiej jakości. Jednym z elementów realizacji tego celu jest otwarcie polskiego systemu edukacji na świat. Ma to odbywać się poprzez

⁹ Tamże, s. 56, 59-62.

stworzenie możliwości tworzenia oddziałów międzynarodowych w szkołach oraz wspieranie integracji cudzoziemców w polskim systemie oświaty.

Nauczanie dwujęzyczne w Polsce jest prowadzone od roku 1991/1992. Obecnie funkcjonują szkoły z oddziałami klas dwujęzycznych na wszystkich etapach nauczania, ale przede wszystkim w liceach ogólnokształcących, w gimnazjach i szkołach podstawowych w klasach 4-6. W szkołach tych drugim językiem nauczania jest język angielski, niemiecki, francuski, hiszpański, włoski i rosyjski.¹⁰

Ramowy plan nauczania dla liceum ogólnokształcącego z oddziałami dwujęzycznymi przewiduje nauczanie drugiego języka jako języka obcego w wymiarze 6 godzin tygodniowo (Dz. U. Nr. 61 z 21 maja 2001, poz. 626 zał. nr. 15). Na poziomie gimnazjalnym plan ramowy przeznacz na naukę języka docelowego 18 godzin poprzez cały etap edukacyjny (Dz. U. Nr. 61 z 21 maja 2001, poz. 626 zał. Nr. 8).¹¹

Nauczanie dwujęzyczne można realizować w zakresie wszystkich obowiązkowych zajęć edukacyjnych oprócz języka polskiego, historii i geografii Polski oraz drugiego języka obcego.

Realizowane programy nauczania w klasach dwujęzycznych obok wysokich kompetencji opanowania języka ojczystego i docelowego powinny prowadzić do poszerzenia wiedzy o realiach życia współczesnego krajów danego obszaru językowego, wzbogacenia wiedzy o kulturze i historii tych krajów, a także szeroko rozumianych postaw uniwersalnych.

W języku obcym powinny być nauczane minimum dwa lub trzy przedmioty. Są to najczęściej: matematyka, fizyka z astronomią, chemia, biologia i ochrona środowiska, elementy historii i geografii powszechnej, informatyka.

W liceum ogólnokształcącym edukacja dwujęzyczna trwa trzy lub cztery lata w przypadku organizowania tzw. klasy „zerowej”, do której przyjmowana jest młodzież bez znajomości drugiego języka nauczania. Do klas tych są przyjmowani uczniowie w oparciu o wyniki testu predyspozycji, badającego zdolność przyswajania treści przedmiotowych przekazywanych w języku obcym. Niezbędna jest tu umiejętność logicznego myślenia oraz kojarzenia faktów.

W pierwszej klasie kładzie się nacisk przede wszystkim na naukę drugiego języka nauczania. Uczniowie trzyletniego toku nauczania muszą

¹⁰ *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce:*

<http://www.mobidic.org/doc/BI/SitBilUnt/SitBilUntPL/SitBilUntPL-PL.pdf>, s. 1.

¹¹ http://wyraz.pl/szkoly_dwujezyczne/szkoly_dwujezyczne.phtml, s. 1.

wykazać się podczas egzaminu wstępnego bardzo wysoką kompetencją językową. Ramowy plan nauczania liceum ogólnokształcącego z oddziałami klas dwujęzycznych przewiduje 6 godzin języka obcego tygodniowo, a dla gimnazjum na cały cykl nauczania 18 godzin.¹²

Programy nauczania realizowane w szkołach dwujęzycznych mają prowadzić do uzyskania przez uczniów kompetencji językowej w zakresie języka ojczystego oraz drugiego języka nauczania, a także w istotny sposób rozszerzać wiedzę o kulturze i historii kraju/ów języka docelowego. Ponadto powinny one promować szeroko rozumiane wartości uniwersalne.

W tym miejscu należy przytoczyć bardzo duże zaangażowanie naszych partnerów z zagranicy, którzy od wielu lat wspierają polskie szkoły. Pracują w nich bowiem nauczyciele oddelegowywani przez instytucje rządowe Francji, Niemiec i Hiszpanii.¹³

Uczniowie uczęszczający do klas dwujęzycznych realizują obowiązek szkolny i obowiązek nauki. Uczniowie klasy dwujęzycznej, będący obywatelami polskimi, mają obowiązek nauki języka polskiego oraz historii i geografii Polski zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego. Uczniom klasy dwujęzycznej, niebędącym obywatelami polskimi, szkoła zapewni naukę języka polskiego jako języka obcego.

Uczniowie uczęszczający do takich klas będą mieli możliwość przejścia na każdym etapie kształcenia do polskiego systemu edukacji, co – między innymi – będzie gwarantowane koniecznością przystąpienia do sprawdzianu w szkole podstawowej i do egzaminu gimnazjalnego.

Nadzór pedagogiczny nad szkołą prowadzącą klasy dwujęzyczne, w tym nad organizacją nauczania i sprawami wychowawczo-opiekuńczymi, pozostaje w kompetencjach właściwego kuratora oświaty.

Organ prowadzący szkołę musi wystąpić o zgodę na utworzenie klasy dwujęzycznej do ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Zgoda taka będzie wydana, jeżeli kurator potwierdzi, że szkoła dysponuje odpowiednią kadrą, gwarantującą możliwość realizacji projektu bez szkody dla jakości nauczania, a szkoła dostarczy zgodę zagranicznej instytucji edukacyjnej na przystąpienie do jej programu.

Szkoły prowadzące obecnie klasy dwujęzyczne najczęściej posiadają – lub stosunkowo łatwo mogą osiągnąć – odpowiednie zasoby organizacyjne, kadrowe oraz kontakty zagraniczne, aby ubiegać się o status oddziału

¹² Tamże, s. 2.

¹³ Tamże, s. 2.

i z pewnością to one w pierwszej kolejności wystąpią o zarejestrowanie takich klas.¹⁴

Z uwagi na potrzebę gwarantowania odpowiedniej jakości efektów edukacyjnych chcemy, żeby w Polsce albo zdawało się maturę po polsku zgodną z polskimi standardami, albo żeby nauczanie i matura prowadzone były zgodnie ze standardami określonej zagranicznej instytucji edukacyjnej lub systemu innego państwa (do tego polski język i kultura jako dodatek obowiązkowy).

Jeśli szkoła działa na podstawie międzynarodowych porozumień i matura jest przygotowywana według standardów obowiązujących za granicą, należało będzie jak najszybciej zarejestrować tam klasę dwujęzyczną i starać się oferować maturę zarówno polską, jak i według zagranicznych standardów (do wyboru lub dwie naraz, zależnie od tego, kto co może zaoferować i czego oczekuje dana grupa uczniów).

Niezależnie od reformy matur przedmiotowych obowiązuje na maturze wyższy poziom egzaminu z języka obcego, tzw. poziom dwujęzyczny, odpowiadający w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego poziomowi C1.¹⁵

Od roku szkolnego 2009/2010 możliwe jest przejście na międzynarodowe standardy, czyli oferowanie obok polskich świadectw również świadectw zagranicznych, nie tylko w oddziałach IBO. Najłatwiej będzie to zorganizować wielu szkołom już obecnie mającym porozumienia i kontakty z zagranicznymi placówkami. Obecne rozwiązanie – przygotowywanie matury przedmiotowej w obcych językach przez polski system egzaminacyjny – jest bardzo kosztowne. Zdecydowanie bardziej wartościowa byłaby możliwość uzyskiwania jednocześnie, w polskim systemie edukacji, świadectw zagranicznych.

Dyrektorzy szkół prowadzących nauczanie dwujęzyczne będą proszeni o ocenę, czy i w jakim czasie są w stanie przejść na pracę według zasad obowiązujących w oddziałach międzynarodowych. Nauczanie dwujęzyczne w przyszłości będzie etapem przygotowawczym do uruchomienia klasy dwujęzycznej. Ministerstwo Edukacji Narodowej

¹⁴ Por.

http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=149%3Aksztalcenie-dwujezyczne-zamierzenia-ministerstwa-edukacji-narodowej&catid=29%3Apozostale-wydarzenia-edukacyjne&Itemid=53.

¹⁵ Tamże.

chce zmobilizować środowiska wyspecjalizowane w tym nauczaniu do osiągnięcia takiego standardu.

Wychowawcze aspekty pracy nauczyciela matematyki jako przedmiotu niejęzykowego w nauczaniu systemem dwujęzycznym

Nauczanie dwujęzyczne rozpoczyna się w polskiej szkole na poziomie gimnazjum i szkoły podstawowej. Gimnazja dwujęzyczne oferują na ogół możliwość kształcenia się w dwóch poziomach klas: z językiem obcym zaawansowanym, jak również w klasie, w której wykładowy język obcy jest na poziomie początkującym. Egzamin wstępny dla uczniów, którzy uczyli się już danego języka, odbywa się w formie testu językowego bez wymaganej znajomości zagadnień merytorycznych z nauczanych przedmiotów. Uczniowie, którzy dopiero rozpoczną naukę wykładowego języka obcego, rozwiązują test z predyspozycji językowych. Pozytywny wynik takiego testu jest podstawą do przyjęcia ucznia do klasy dwujęzycznej.

Wprowadzanie pojęć na przedmiotach niejęzykowych w gimnazjum ma na celu przede wszystkim zapoznanie ucznia ze specyfiką języka charakterystycznego dla nauczanych treści, opanowania podstawowych struktur językowych niezbędnych do wyrażania myśli w języku obcym.

Absolwenci gimnazjów z klasami dwujęzycznymi mają możliwość kontynuowania nauki w liceum dwujęzycznym. Kończąc gimnazjum (o ile szkoła posiada odpowiednie uprawnienia), uczniowie mogą przystąpić do egzaminu, który kończy się otrzymaniem odpowiedniego certyfikatu językowego. Przykładem szkoły dwujęzycznej jest Gimnazjum nr 43 w Łodzi. Uczniowie kończący tę szkołę mają możliwość przystąpienia do państwowego egzaminu z języka niemieckiego i otrzymania certyfikatu językowego DSD I (Deutsches Sprachdiplom) na poziomie A2 lub B1.

Nauczanie matematyki jako przedmiotu niejęzykowego w klasach dwujęzycznych na poziomie gimnazjum jest zróżnicowane ze względu na zaawansowanie językowe uczniów. Nauczyciel kładzie główny nacisk na kształtowanie pojęć związanych z podstawami matematyki przedmiotu, poprawnym odczytywaniem tekstu matematycznego zapisanego w języku zarówno symbolicznym, jak również w języku obcym. Nauczanie matematyki systemem dwujęzycznym w gimnazjum ma przede wszystkim przygotować ucznia do kontynuowania nauki w klasie dwujęzycznej w szkole ponadgimnazjalnej jak również daje możliwości podjęcia nauki na

poziomie średnim w krajach Europy Zachodniej. Opanowanie struktur i specyfiki języka matematycznego wyrażanego w języku obcym jest niezbędne do nauczania w klasach dwujęzycznych innych przedmiotów, gdzie wykorzystywana jest wiedza matematyczna, np. na lekcjach fizyki lub chemii. Swobodne wyrażanie treści matematycznych w języku obcym w gimnazjum przekłada się na szersze opanowanie innych pojęć i struktur językowych w dziedzinach pokrewnych na poziomie wyższym w szkołach średnich, gdzie dąży się do tego, aby większa część lekcji była prowadzona wyłącznie w języku obcym.

Na lekcjach matematyki (i nie tylko) w liceach z klasami dwujęzycznymi kształtuje się umiejętności językowe na takim poziomie, który umożliwi studiowanie matematyki lub kierunków pokrewnych na uczelniach z wykładowym językiem obcym nauczany wcześniej w szkole polskiej. Kontynuację nauki w liceum w klasach dwujęzycznych z językiem niemieckim mają uczniowie wspomnianego Gimnazjum nr 43 w Łodzi. Możliwość taką mają, ucząc się dalej w VIII LO w Łodzi, które było jednym z prekursorów w Polsce w nauczaniu dwujęzycznym. To właśnie stamtąd między innymi pochodzą nauczyciele, którzy tworzyli polską dwujęzyczność. Nauczanie matematyki w klasie dwujęzycznej we wspomnianym liceum odbywa się w dwojaki sposób. Pierwszy to klasa, w której kontynuuje się naukę matematyki w języku niemieckim po gimnazjum dwujęzycznym, drugi natomiast to nauka w klasie zerowej, gdzie nauka matematyki systemem dwujęzycznym odbywa się od początku.

Poziom nauczania matematyki w obu klasach zostaje w pewnym momencie wyrównany. Ma to na celu przygotowanie uczniów do zdawania matury dwujęzycznej z matematyki. Strona niemiecka umożliwia polskim uczniom kończącym szkołę średnią z klasami dwujęzycznymi przystąpienie do egzaminu grupowego DSD II, którego pozytywny wynik zwalnia z konieczności zdawania egzaminu językowego na wszystkich uczelniach niemieckich, co przy wzajemnym uznawaniu matur (zdawanych dwujęzycznie) oznacza praktycznie dla wszystkich polskich maturzystów możliwość studiowania w Niemczech.

CLIL – Education for the needs of European society

Summary

In the XX century the phenomenon of bi- and multilingualism became a point of interest. The researchers often quote that there are 250 independent countries and 6000 languages all around the world. It means that for the majority of people the bi- or multilingualism is natural. Taking into consideration the situation on the European job market and the recommendation of European Union organs, which treats the promotion of foreign language knowledge as priority, it seems that the integrated language – subject teaching fulfills the criteria of life-long learning concept – education for the need of European society. In the first part of the presentation the models of integrated language – subject teaching in the world and in Europe. The second part will be focused on the organization of bilingual learning in Poland, bilingual schools and materials. In the third part the problems of teacher education and the forms of bilingual education will be presented.

Bibliografia

- [1] Iluk J., *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice 2000.
- [2] *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce*:
- [3] <http://www.mobidic.org/doc/BI/SitBilUnt/SitBilUntPL/SitBilUntPL-PL.pdf>.
(konsultacja strony 2.04.2009).
- [4] *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*, Europejskie biuro EURYDICE, Bruksela 2006.
- [5] <http://www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/dfu/cli/pl2747558.htm>.
- [6] (konsultacja strony 2.04.2009).
- [7] http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=149%3Aksztacenie-dwujzyczne-zamierzenia-ministerstwa-edukacji-narodowej&catid=29%3Apozostae-wydarzenia-edukacyjne&Itemid=53.
(konsultacja strony 2.04.2009).
- [8] http://wyraz.pl/szkoly_dwujezyczne/szkoly_dwujezyczne.phtml
(konsultacja strony 2.04.2009).

1.3. Nowoczesne technologie w nauczaniu języka obcego w aspekcie interkulturowości

Piotr Żłobiński
Studium Języków Obcych
Politechniki Łódzkiej

W ubiegłym wieku efektywność procesu nauczania i uczenia się języków obcych wykazywała znaczące zróżnicowanie. Stosowane dawniej strategie dydaktyczne były najczęściej rozwijane w oderwaniu od kontekstów użytkowych. Tradycyjna metoda gramatyczno-tłumaczeniowa przejęta z nauczania łaciny która kładła nacisk na znajomość reguł gramatycznych, a nie na zastosowanie języka docelowego w sytuacjach codziennych. Zarzucenie stosowanego do tej pory modelu nauczania zostało wywołane zdecydowanym dążeniem do reformy dydaktyki języka obcego w końcu XIX stulecia. Zaowocowało to rozwinięciem tzw. metody bezpośredniej. W założeniu miała być ona bardziej efektywna, a nauczanie języka obcego odbywało się na zasadzie analogii do uczenia się języka ojczystego. Prymat języka mówionego wobec języka pisanego, wykluczenie języka ojczystego z procesu uczenia się i nauczanie gramatyki drogą indukcji to główne parametry tej metody.¹

Podczas kolejnego etapu zmian dydaktyki tradycyjnej w nauczaniu języka obcego dołączyła prasa uznawana za pierwsze z serii medium komunikacji masowej. „Do technicznych możliwości słowa drukowanego, tzn. jednoczesnego zwracania się do wielkiej rzeszy czytelników, dodane zostały możliwości społeczne – regularność wydawania, która kształtuje nawyk systematycznego korzystania, a tym samym trwałość i intensywność kontaktu z czytelnikiem oraz zróżnicowanie treści, co z kolei poszerza krąg czytelników i zakres oddziaływania prasy”.²

Następną widoczną zmianą w dydaktyce języków obcych na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci było zastosowanie elementów

¹ Por. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2009, s. 26-28.

² Por. T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 2005, s. 72.

realioznawczych³, obecnie nazywanych elementami międzykulturowości lub interkulturowości. Same te nazwy implikują nam różnorodność kulturową. Zaobserwowano, iż w nauczaniu języka obcego konieczne jest poznanie charakterystycznych elementów danej cywilizacji, takich jak kultura w życiu codziennym, elementy cywilizacyjne, a nie tylko zasady gramatyczne i słownictwo. Uczenie o zjawiskach społecznych i kulturowych poznawanego obszaru językowego, rozwija właściwą postawę względem obszaru kulturowego, ale również ułatwia samą komunikację, na którą nie składają się tylko słowa i poprawność gramatyczna.⁴

W procesie uczenia języka obcego rozwija się takie sprawności, jak mówienie, pisanie, czytanie i rozumienie tekstu pisanego i mówionego. We wszystkich tych kompetencjach można zakotwiczyć elementy interkulturowe, które ułatwiają porozumiewanie się w obszarach różnych kulturowo. Komentarz interkulturowy powinien towarzyszyć nowemu materiałowi leksykalnemu za pośrednictwem technik multimedialnych, takich jak: DVD, CD, Internet itp. Komentarz interkulturowy pozwoli uwrażliwić ucznia na różnice kulturowe i przygotować do ich akceptacji.

To, co obecnie dzieje się w przestrzeni metodycznej nauczania języków obcych, to wyjście naprzeciw potrzebom uczącego się, uwzględniając jego indywidualizm, różnorodne upodobania i przyzwyczajenia. Każdy ma ponadto inne zainteresowania, jak również wykazuje zróżnicowane potrzeby w zakresie znajomości języka obcego. Komentarz interkulturowy ze strony lektora musi być zatem w pełni dostosowany do potrzeb ucznia.

Nowoczesny lektor w zróżnicowanej grupie swoich słuchaczy, w warunkach różnorodności form i metod nauczania języka obcego, ma ogromną szansę zorganizować zajęcia, które zaspokoją potrzeby każdego z uczniów, poszerzą jego osobiste zainteresowania i przygotują nie tylko do konfrontacji z inną rzeczywistością językową, ale również kulturową.⁵

Taką możliwość daje komputer, programy multimedialne i platformy edukacyjne, np. e-learning. Powszechne zastosowanie technik informacyjnych dało wiele nieznanych do tej pory możliwości, rewolucjonizując tym samym dotychczasowy system nauczania i uczenia się języka obcego. Komputer powinien stać się obecnie istotnym narzędziem w pracy lektora:

³ Por. H. Żmijewska, *Elementy realioznawcze w nauczaniu języków obcych*, Warszawa 1983, s. 6-8.

⁴ Por. L. Aleksandrowicz-Pędich, *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok 2005, s. 14-17.

⁵ Por. P. Boylan, *La cultura in classe*, Officina.it, Florencja 2010, s. 2-4.

od zwykłej maszyny do pisania, poprzez pomoc dającą możliwość studiowania rozmów i tekstów, wykonywania ćwiczeń gramatycznych i słownikowych oraz słuchania tekstów i nagrań przy użyciu różnych form pamięci przenośnej. Szerokie możliwości zastosowania dają w szczególności programy do tworzenia prezentacji multimedialnych, np. PowerPoint oraz inne programy interaktywne.⁶

Zastosowanie programu multimedialnego w procesie uczenia języka obcego czyni lekcję bardziej atrakcyjną dla studenta. Dzieje się to poprzez oddziaływanie wzrokowo-słuchowe odbioru przekazywanej informacji. Oczywiście komputer, Internet, programy multimedialne i platformy edukacyjne nie powinny wyprzeć całkowicie z procesu nauczania języka obcego tradycyjnej metody komunikacji lektor – student, a ich wykorzystanie winno mieć za cel uatrakcyjnienie zajęć.⁷

E-learning z kolei to sposób, w którym uczeń w znacznej mierze może przyjąć na siebie odpowiedzialność za proces uczenia się, decydując nie tylko o tempie przyswajania wiedzy, ale także o czasie, jaki chce poświęcić na naukę, jak również częstotliwości korzystania z lekcji. Uczy się gospodarowania własnym czasem i obserwacji swoich postępów w nauce. E-learning jest ponadto techniką szkolenia wykorzystującą wszelkie dostępne media elektroniczne, tj. internet, telewizję interaktywną czy płyty CD, których wykorzystaniu nie musi towarzyszyć obecność nauczyciela. Z tego też powodu największą zaletą e-learningu wydaje się przeniesienie środka ciężkości w procesie dydaktycznym z nauczyciela na uczącego się.⁸

Innym aspektem, na który warto zwrócić uwagę w procesie uczenia języka obcego, jest ogromne znaczenie technik multimedialnych w zakresie poznawania rzeczywistości danego obszaru językowego (realioznawstwa). Techniki multimedialne, a w szczególności radio, telewizja, płyty CD i DVD, pozwalają na ukazywanie autentycznych związków między życiem a kulturą narodu i jego językiem. Z punktu widzenia lektora rodzą się zatem możliwości szerszego oddziaływania poznawczego, związanego z szeroko pojętą kulturą, życiem codziennym, sztuką, literaturą, zwyczajami, geografą i historią.

W procesie uczenia języka obcego adaptowanie do celów dydaktycznych autentycznych materiałów językowych wykazuje niezwykle istotne znaczenie w zakresie przyswajania słownictwa, gramatyki, ortografii

⁶ Por. D. Kwiecień, *Multimedia na lekcji języka obcego*, *Komputer w Szkole*, 2001, nr 5/6, s. 49-54.

⁷ Por. E. Rostagno, *Il cinema in classe*, *Officina.it*, Florencja 2010, s. 12-14.

⁸ Por. tamże.

i pisanie, jak również zapewnia głębsze poznanie danego obszaru językowego. Ciekawym przykładem wykorzystania tego typu materiałów może być projekcja filmu⁹ na płycie DVD. Daje ona możliwość nie tylko słuchania dialogów, lecz także obserwacji gestów, mimiki, intonacji głosu oraz wielu pozawerbalnych zachowań sytuacyjnych, pozwalających wzbogacić proces poznawczy języka.

Adaptowanie materiałów autentycznych trudno uznać za metodę w pełni autonomiczną, lecz należy ją oceniać w kategoriach swego uzupełnienia istniejących metod nauczania. Proces adaptowania materiałów autentycznych powinno się poprzedzić stosownym komentarzem interkulturowym tak, aby słuchacz kursu językowego mógł zrozumieć nie tylko wypowiedziane słowa, ale całą otoczkę współzależności języka i kultury. Podczas oglądania filmu na DVD lektor może na przykład z łatwością dokonać komentarza interkulturowego tak, aby uczący się języka mógł zwrócić uwagę nie tylko na słowa, ale również na język niewerbalny i ogólnie przyjęty sposób zachowania się w danym kraju na przykładzie pokazywanych scen.¹⁰

Oczywiście komentarz interkulturowy, jak i towarzyszący mu film należałoby dostosować do poziomu nauczania języka. Tekst komentarza powinien wykazywać ponadto ścisły związek z głównym celem zajęć. Podczas lekcji języka obcego ćwiczenia związane z interkulturowością winny być natomiast wprowadzone jako uzupełnienie realizowanego materiału leksykalno-gramatycznego i tym samym służyć rozwijaniu czterech elementarnych sprawności językowych.¹¹

W książce Tomalina i Stęplewskiej *Cultural Awareness* autorzy proponują 72 ćwiczenia podzielone tematycznie na 7 kategorii:

- rozpoznawanie obrazów i symboli kulturowych;
- prace z produktem kultury;
- badanie codziennych zachowań;
- badanie charakterystycznych zachowań kulturowych;
- badanie stylów komunikowania się;
- analizowanie wartości i postaw, analizowanie i rozszerzanie doświadczeń kulturowych.

⁹ Forma przekazu dydaktycznego umożliwiającą synchroniczną analizę werbalnych i pozawerbalnych elementów wypowiedzi oraz kontekstu sytuacyjnego otoczenia. Projekcja filmu dydaktycznego zasadniczo nie powinna przekraczać kilkunastu minut.

¹⁰ Por. H. Żmijewska, *Elementy realizacyjne...*, dz. cyt., s. 14-15.

¹¹ Por. L. Aleksandrowicz-Pędich, *Międzykulturowość...*, dz. cyt., s. 35.

Proponowane ćwiczenia są przez autorów wyszczególnione pod względem poziomu nauki języka, na jakim powinny być stosowane, czasu trwania, rodzaju ćwiczonych struktur gramatycznych oraz sprawności językowych, jakie są rozwijane. W ten sposób ćwiczenia mogą być z łatwością włączone do realizacji określonych kategorii zadań językowych, pogłębianiu znajomości struktur gramatycznych i rozwijaniu sprawności komunikacyjnych, w odniesieniu do pojedynczej lekcji lub całości kursu.¹²

Poznanie języka obcego poza jego naturalnym środowiskiem jest jego zubożeniem i każda adaptacja treści autentycznych wywodzących się z jego naturalnego środowiska wzbogacona komentarzem interkulturowym może w istotny sposób zastąpić ten brak. Autentyczny tekst zawsze przemawia do wyobraźni każdego ucznia. Walory poznawcze tekstów autentycznych w postaci filmu czy innej formy ułatwiają opanowanie nowych zwrotów, przyswajanie pojęć, jak również poznanie języka niewerbalnego.¹³ Tego typu materiały są zdecydowanie bardziej sugestywne niż teksty spreparowane na użytek dydaktyczny, dlatego ich zastosowanie znacząco wzbogaca proces nauczania języka obcego, prowadzi do uatrakcyjnienia zajęć, a pośrednio przyczynia się do zwiększenia kompetencji interkulturowej uczniów.

Bibliografia

- [1] Aleksandrowicz-Pędich L., *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok 2005.
- [2] Boylan P., *La cultura in classe*, Officina.it, Florencja 2010, nr 4.
- [3] Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 2005.
- [4] Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2009.
- [5] Kwiecień D., *Multimedia na lekcji języka obcego*, *Komputer w Szkole*, 2001, nr 5/6.
- [6] Rostagno E., *Il cinema in classe*, Officina.it, Florencja 2010, nr 4.
- [7] Żmijewska H., *Elementy realizacyjne w nauczaniu języków obcych*, Warszawa 1983.

¹² Tamże.

¹³ Por. H. Żmijewska, *Element realizacyjne...*, dz. cyt., s. 27.

Modern technologies in foreign language teaching

Summary

Civilizational changes of the modern world have revolutionized foreign language didactics. The knowledge of the specifics of a given language area such as culture and everyday reality (not only the lexical and grammatical sphere) has become a necessity. The development of multimedia techniques and education platforms has always accompanied the use of the reality context during the classes. Presently, there is a strong dependence between the use of modern technology and effectiveness of teaching the reality of a given language sphere. The choice of didactic tools such as DVD films, and other computer programmes should take cultural differences into consideration and prepare the student to accept them. Apart from that the lecturer has to take into account the student's individualism as well as his/her needs and possibilities. Adapting authentic materials seems to be very attractive in the context of the classes. The exercises based on such materials, however, should help to realize specific language teaching tasks: broadening the grammatical knowledge, developing communication skills and also partly developing the intercultural knowledge of the students.

1.4. Learner-Based Teaching

Edward Lowczowski

BSc, DELTA

Department of Semantics and Linguistic Semiotics,

University of Lodz

My first contact with Learner-Based Teaching came when a previous DoS gave a session during induction week on how to save the school's overworked photocopier. At the time, as with all schools, the copier was running hot by the end of the day, producing materials for lessons, documentation for the office and of course, occasional materials for teachers' private classes. To ease the burden, he presented a number of activities to get the point across that photocopied materials were not necessary components of a successful lesson.

Of course, the fruits of the session still demanded a large amount of paper, but the trees' loss was the school's gain; In all the activities, the 'students' were, in one subtle way or another, coerced into preparing the bulk of the lesson material themselves. As participants in the session, and hence as *de facto* students, we found it to be one of the better moments of our first week; Not only did we have a lot of fun, it was a great way to get to know our colleagues at the start of the school year. Needless to say, the experience shaped a lot of our teaching practice for the remainder of the year, and in some cases, our future teaching careers.

A few years later, and with a change of school, I had the opportunity to revisit the concepts of Learner-Based Teaching (LBT) as I now knew it. The new school was much more traditional in its outlook towards the lessons, the role of the teacher and of study in general. It was felt much more that the teacher's chief responsibility was to provide all the new language the student could possibly desire. An impressive library was available for the use of the teachers and they were actively encouraged to take advantage of it; Indeed, the induction week at this school consisted mainly of teachers showing which resources and worksheets they use for particular lessons. Large relational tables showing how various resources could be combined

were drawn up for quick reference and any of the more 'frugal' members of staff were soon persuaded to relax with unlimited photocopier and internet access.

Unfortunately, despite this huge investment in resources, students were still not satisfied. Complaints would still come through from time to time, particularly from the higher level groups, and a couple of us of us couldn't help but feel that although the teachers were providing input, perhaps they had forgotten some important component of the teaching model in the process. Perhaps better resources alone were not the answer, but maybe also it rested with their choice and implementation.

PPP

A fundamental lesson 'shape' presented on the Cambridge CELTA course is known as PPP (Presentation, Practice, Production). It informs the content of most lessons presented in coursebooks and could be considered to form the base of most language lessons taught today. In a typical PPP lesson, the student is first presented with comprehensible language input, which is then concept checked and practised in a controlled fashion. Finally it is incorporated in a form of production which serves as a record and a means of personalising the language; For example, the students read a text, the teacher draws their attention to a grammatical form and analyses it (presentation). Then, the student completes some appropriate gapfill exercises and possibly writes some sentences demonstrating the form (practice). Finally, the student writes a short story including examples of the grammatical form to serve as a record (production).

One main criticism of PPP is its inherent prescriptiveness. Since a key assumption in effective PPP is that the target language is new to the student, little or no assessment is made of the student's prior knowledge. If the material chosen by the teacher for the presentation doesn't exactly suit the students' needs, the lesson will fail to engage the students, demotivating them. Admittedly, there is the possibility to perform an assessment of language needs in the previous lesson, the teacher is still basically guessing which language to present to the learner. A greater degree of student involvement in choosing the lesson content would clearly be beneficial. With this in mind, I would like to turn to two activities¹.

¹ J. Campbell & K. Krzysiewska, *Learner-Based Teaching*, Oxford University Press, 1992.

Aim: To revise and extend the students' range of language connected with America

1. Students are given an outline of the map of America (or a blank sheet)
2. They are asked to draw in as many of the states that they know the names of
3. The students form groups of four or five and work together to complete their maps
4. The students write an itinerary for a journey across America

Aim: To make students more aware of the usage of relative clauses

5. Students work together to list all the rules they know regarding relative clauses
6. All the rules are fed back to a list on the board
7. The students form small groups and write a short text using as many of these rules as possible
8. The groups pin their texts to the walls
9. The class moves around the room, reads the texts and notes which rules have been incorporated in them

Figure 1: Two activities adapted from *Learner-Based Teaching*

These two examples give a good picture of the principles behind learner-based activities. In both cases, the students, rather than the teacher, create their own materials and then exploit them to extend their range of language. The work is intensively student centred and offers plenty of opportunities for the class to engage in authentic communication with other group members during material production and exploitation.

It can be seen that the lesson hasn't moved very far from the basic principle of PPP, only that the presentation stage has been altered to include more student production. In that respect, it resembles more of a TTT (Test Teach Test) approach to the lesson, although assessment of student knowledge isn't really the aim of the initial presentation.

	'Typical' PPP	LBT
Material production	Teacher photocopies materials	Students draw map of america
Presentation	Teacher directs students through text	Students compare maps
Practice	Students complete gapfills	
Production	Students write story	Students write itinerary

Figure 2: A comparison of the stages in two PPP lessons

Why bother taking the LBT approach?

One strength of the learner-based approach is that the language used in the presentation is more representative of the language shared by the group as a whole. Since the entire language output of the class will include all the language produced by an individual learner plus some extra items familiar to other members of the class, for each individual student, the output will be close to Krashen's principle of (i+1), the input level of language regarded to be challenging enough to promote effective acquisition². In other words, by producing and sharing their own materials, the class produce materials that are perfectly tailored to challenge their own level. Additionally, it is not only language level *per se* that is tailored to the students' ability, but also the lexical and topical content. By sharing and recycling the language frequently used by fellow class members, the teacher is more likely to expose the student to language that will address their everyday needs and learning goals, hence improving engagement and boosting motivation.

The true strength of an LBT approach to teaching is its effect on group dynamics. One way of increasing student involvement is to adopt the principles of the 'collaborative classroom', which according to Grove, include forming a heterogenous group of students with regard to level, interest and other affective factors, encouraging both shared knowledge and shared authority between teachers and students, and the teacher adopting more of a mediator's role within the classroom by attempting to reconcile new language

² S. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall International, 1982, p. 21.

with the student's experiences and interests³. Classrooms can be made more collaborative at the lesson level simply by asking the students to take part in more student-centred or student-led activities, or at the syllabus level by asking students to lead classes or have more of a say in the content of the course.

The LBT approach is intrinsically student-centred and thus eminently suitable for the development of a collaborative classroom. The aforementioned class activities show that students work together to share knowledge with other class members, including the teacher, but it might not be immediately obvious how the approach can devolve authority between student and teacher since, although the activities might be student centred, the lesson is still teacher led. It must be borne in mind that the students are given far more authority over their choice of material and to some degree, the means by which it is presented. In this respect, the teacher becomes far more of a mediator and, despite the trivial nature of the term, a facilitator, acting more to bring the target language closer to the students' own needs and organise its distribution among other class members.

Of course, the new roles within the classroom could leave the teacher in an uncomfortable position. My colleagues at school often saw their role as sole provider of information or with the younger students, as an authority figure. For a teacher used to these roles, the freer, more laid back role of the facilitator may leave them questioning their value. What exactly should they be doing while the students are preparing materials, exchanging new language and experiences with each other or engaging in some form of production? Fortunately, this 'free time' and less obvious hierarchy gives the teacher a much greater opportunity to engage with the individual class members on a much more personal level and discover more about their own needs and motivations. This more personal interaction not only provides a didactic advantage, but it makes classes far more interesting and adds colour to the teaching 'process', which can often become dull and routine when using the same published materials and teacher-centred routines day in, day out. As the teacher engages with the class, both engage far more with the topic and the learning 'process' becomes much more of a shared experience. The inherent unpredictability of the lesson content also brings a sense of fun back to the classroom, motivating both students and teacher to discover the language more.

³ E. Grove, *Collaborative Language Learning*, Lang matters, LANG Edizioni, Year 3 (Issue 7), 2004, p. 12-13.

Planning and other practical considerations

Bearing in mind the flexibility of the approach, Cambell & Kryszewska give two general schemata for planning learner-based lessons⁴. The first approach takes as its base the construction of a text which can be subsequently used for language practice. For example, to practise the use of 'will' for predictions, the students could draw a weather map which will then be used for presenting the weather. In contrast, the second approach uses the construction of a text itself as language practice: an example being a picture dictation; To practice the language of houses and domestic life, the students can draw a plan of their home and then dictate it to a partner. From these starting points, the teacher will then decide how, when and whether to introduce language, how to give feedback and so on.

At this point, it is worth mentioning the question of language level. As student output is required to generate material for the lesson, might it be difficult to generate suitable material at lower language levels? Isn't LBT really suited to advanced classes where the students have more sophisticated language resources to draw on? Of course, the higher level groups will be much more comfortable with this approach, and it could be argued that student production should form a much more significant component of high-level lessons, but there are activities based on translation which could well be suited to low-level monolingual classes:

1. Students transcribe the last phone conversation they had in L1. In groups, they choose the best conversation and work together to translate it into L2. The class perform their dialogues and the teacher notes useful phrases and expressions on the board, adjusting them where appropriate. After analysis, the students write a new dialogue in L2 incorporating the new language.
2. Students take a sheet of paper each and write down ten numbers or dates that are important to them. They get into small groups and explain the significance of their choices in L2 as far as they can, substituting with L1 where necessary. The group helps the student make notes in L2 next to their numbers, for example 'My birthday' or 'Where I live'. The sheets are pinned to the wall and the class circulates, trying to guess who wrote each sheet.

Figure 3: Two translation-based activities adapted from *Learner-Based Teaching*

⁴ J. Campbell & K. Krzyszewska, op. cit., p. 120-124.

Coursebooks

Coursebooks act as the foundation of the vast majority of lessons taught today and in many ways it would be fair to say that modern language teaching would be impossible without them. They provide consistency between lessons and language levels, provide the teacher with a bundle of lesson materials that can be implemented at very short notice, often with a minimum of preparation, and go a long way towards providing the student a feeling of progression and legitimacy. However, the choice of language presented with the coursebook is often decided on the basis of national markets, ease of presentation or possibly, copyright, not the needs of the individual learner.

Taking an LBT approach might then seem to be incompatible with the use of such commercially-produced materials, since by their very nature, they simplify the students' language profile to a 'level' and allow little room for student input and personalisation. Generally this can be true, but it is possible to make coursebook activities more 'LBT' with a little imagination. Four such activities could be:

1. When a coursebook presents a dialogue, it often has a picture of the participants alongside. Before showing the class the dialogue, show them the picture and ask them to write a dialogue based on the situation. The students can act the dialogue out in pairs (the class can vote on the best dialogue if they wish) and then check their dialogues against the original.
2. Give the students the title to a text and ask them to write three questions each that they think the article will answer. Choose roughly ten questions from the class and note them on the board. Ask the students to answer the questions as they see fit and then write an appropriate text. Check their texts against the original.
3. Play a difficult listening from the book to the class without any preparation. The students copy down as many spoken words as possible with the winning student or group being the one with the most words. They then write a short monologue or dialogue with all the words in. There will of course be some words that are misinterpreted but they too can go into the text. The groups then read

their texts out loud and the other students or groups have to guess which words were included and vote for the funniest dialogue.

4. Choose a number of words based on a lexical set from the previous couple of lessons. Read them to the class. Afterwards, the students recall as many as possible and write them down. They compare their lists with another student and write a short poem with the words in.

Of course, during all activities, the teacher has the opportunity to make a note of any interesting language output while the students are practising and note it on the board to share with the rest of the group.

Conclusion

There is a lot offered by the LBT approach to the teacher who might feel a little jaded by the job and is hungry for a change from the standard routine. It can be a fresh way to look at a familiar subject by injecting an element of unpredictability and fun into lessons by making the learner more involved in the learning process and the classroom environment. Aside from the affective benefits, however, it also brings concrete benefits to the classroom such as greater personalisation, more authentic language practice and language presentations more tightly focused on the learners' own needs and abilities. Outside the classroom, the LBT approach saves the time and money associated with planning lessons, searching through libraries and buying and photocopying resources. The greatest benefit though is that it addresses one of the key issues affecting modern day teaching. In an age where the role of the teacher has often been devalued to that of a 'course provider' and schools feel pressured to provide increasingly complex forms of media as entertainment, it is easy to underestimate the importance of the teacher's ability to motivate the class to work and take an interest in their own language development. By simultaneously removing the reliance on generic commercial material for input and by promoting the learners' own production, the LBT approach contributes a great deal to bringing a sense of the value of 'real' teaching back to the classroom.

Learner-based teaching

Streszczenie

W artykule przedstawiono metodę LBT, czyli Learner Based Teaching. Metoda ta zwiększa aktywność studentów na zajęciach i kursach językowych, gdyż bazuje na przygotowanych przez studentów materiałach do prezentacji i ćwiczeń językowych. Pozwala również na lepsze wykorzystanie mniejszej ilości materiału, wymaga mniej czasu na przygotowanie, jak i większe zainteresowanie zajęciami zarówno nauczyciela, jak i studentów.

PART 2
Quality measurement and
languages teaching management

CZĘŚĆ 2
Mierzenie jakości i zarządzanie
nauczaniem języków obcych

2.1. Osobowość nauczyciela akademickiego

*Maria Michalak
Kamilla Masłowska-Pietrzak
Studium Języków Obcych
Politechniki Łódzkiej*

*Najmniej działa się tym, co się mówi,
Więcej tym, co się robi,
A najwięcej tym, kim się jest.*
Seneka

Na początku chcielibyśmy zdefiniować pojęcie *osobowości*. W zależności od podejścia definicja taka ulega zmianie. Najogólniej pojęcie *osobowości* można określić jako: charakterystyczny, względnie stały sposób reagowania jednostki na środowisko społeczno-przyrodnicze, a także sposób wchodzenia z nim w interakcje. Za główne składniki uznaje się: przekonania, uczucia, motywów, potrzeby oraz skłonności, jak również cechy wyrażające indywidualny stosunek do świata i ludzi.¹ Na przestrzeni lat ukształtowało się kilka teorii związanych z badaniami na temat osobowości. Do najważniejszych z nich zaliczyć można:

- Teorie typów – każda jednostka reprezentuje równowagę podstawowych elementów charakterystycznych dla danej osobowości, np. teoria Sheldona, która mówi, że typy budowy ciała związane są z rozwojem osobowości.
- Teorie cech – każda jednostka posiada zestaw charakterystycznych dla niej cech, które składają się na jej osobowość; zgeneralizowana tendencja do wykazywania określonych zachowań w różnych sytuacjach. Najbardziej popularną teorią tego rodzaju jest tzw. Teoria Wielkiej Piątki, która wyznacza pięć różnych cech obecnych, z różnym

¹ <http://www.psychologia.edu.pl>

natężeniem, u każdego człowieka. Należą do nich: neurotyczność, ekstrawersja, otwartość na doświadczenia, ugodowość i sumienność.

- Teorie psychodynamiczne i psychoanalityczne – osobowość dorosłego człowieka rozwija się w czasie, w zależności od stopnia integracji czynników. W klasycznym ujęciu Freuda największy nacisk kładziony jest na rolę procesów nieświadomych, konfliktów, a także na centralną rolę popędów w procesie kształtowania osobowości.
- Podejście behawioralne – osobowość z perspektywy środowiska jednostki, na ile zależy ona od jego stałości oraz od otrzymywanych wzmocnień.
- Teorie humanistyczne – trudność w empirycznym weryfikowaniu pojęć, najważniejsze są subiektywne doświadczenia jednostki oraz naturalne dążenie do samorealizacji.
- Poznawcze podejście do osobowości – osoba traktowana jest jako pewna całość, teorie koncentrują się na pojęciu JA (obrazie własnej osoby), które odpowiedzialne jest za nadawanie sensu doświadczeniom. Według tego podejścia osobowość jest traktowana jako system wiedzy osobistej wykorzystywanej przy interpretacji doświadczeń i sterowaniu zachowaniem. Jest to wiedza potoczna, silnie związana z emocjami, słabo uświadamiana, o charakterze pragmatycznym².

Powyższe przykłady teorii dotyczą pojęcia *osobowości* na polu ogólnym. Celem prezentacji jest jednak próba zmierzenia się z pojęciem *osobowości nauczyciela akademickiego*. Jest to zadanie o tyle trudniejsze, że temu zagadnieniu stosunkowo od niedawna poświęca się więcej uwagi. Ponadto metody badawcze opierają się głównie na ankietowaniu studentów, którzy w tym wypadku stanowią podstawowe źródło wiedzy na ten temat. Podobnie jak w przypadku typów osobowości człowieka również w przypadku rozważań na temat szkolnictwa wyższego można podjąć próbę wypunktowania takich typów osobowości nauczycieli, które zdarzają się najczęściej. Nie sposób uniknąć oczywistego uproszczenia i uogólnienia w przypadku poruszanej przez nas kwestii. Jednak analiza tego aspektu procesu nauczania może stać się wstępem do rozważań na temat stanu, w jakim znajduje się obecnie szkolnictwo wyższe, a w przyszłości może ułatwić wcielenie w życie zmian i ulepszanie systemu nauczania akademickiego.

To, że osobowość nauczyciela wpływa na jakość i efekty nauczania, wiadomo nie od dziś. Pedagog o ciekawym i wyrazistym podejściu naukowym posiada ogromny potencjał, może bowiem zarówno zachęcić

² Tamże.

studenta do głębszego zainteresowania się przedmiotem, jak i go zrazić, a nawet wystraszyć, jeśli ten na przykład nie od razu odnajdzie się w wybranej materii. Nie bez powodu my, z perspektywy czasu, potrafimy przywołać w pamięci głównie te postacie świata naszej ukończonej edukacji, które były „jakieś”. Takie, których się baliśmy lub takie, które ubóstwialiśmy. Wszystkie one miały jedną cechę wspólną – ciekawą osobowość. W niniejszej pracy i później podczas prezentowania wyników badań, jakie przeprowadziłyśmy, chcieliśmy zaprezentować wielość cech osobowości wykładowców oraz wyróżnić te, które w najwyższym stopniu zasługują na pochwałę i wzór do naśladowania.

Osobowość nauczyciela można oprzeć na trzech podstawach³:

- psychologiczna (wartość osobista nauczyciela oraz stosunek do własnej osoby);
- pedagogiczna (stosunek nauczyciela do studenta);
- socjologiczna (stosunek nauczyciela do społeczeństwa).

Za pierwszy punkt i bodaj najważniejszy wyróżnik osobowości nauczyciela akademickiego uznaliśmy autorytet. Pod tym pojęciem kryje się właściwie umiejętność nauczyciela budowania uznania i szacunku wśród studentów. Marian Śnieżyński w swojej pracy poświęconej autorytetowi nauczyciela⁴ wyróżnił kilka wyznaczników, które się na niego składają:

- rozległa wiedza i szerokie horyzonty umysłowe;
- swobodne poruszanie się w obrębie danej materii;
- wytyczanie nowych dróg w myśleniu i działaniu;
- duży dorobek naukowy;
- ważne osiągnięcia w tworzeniu wiedzy naukowej;
- umiejętność inspirowania innych do podejmowania badań naukowych;
- doskonała znajomość warsztatu naukowego;
- mistrzostwo w organizowaniu działalności naukowej;
- uczciwość i rzetelność naukowa;
- zaangażowanie emocjonalne w daną dziedzinę;
- stosowanie różnych metod przekazywania wiedzy, na przykład z użyciem materiałów multimedialnych, ale również dyskusji;
- nieustanne poszerzanie zdobytej wiedzy;
- opieranie jej na wielu źródłach;
- jasne stawianie wymagań.

³ <http://www.podnkartuzy.webpark.pl>

⁴ M. Śnieżyński, *O autorycie nauczyciela akademickiego*, [w:] <http://www.wsp.krakow.pl>

Z kolei studenci pytani o wyznaczniki autorytetu pedagoga wskazują również na takie właściwości osobowościowe, które pozwalają być nauczycielowi bardziej komunikatywnym podczas zajęć i czynić je ciekawszymi, łatwiejszymi do zrozumienia, a także skłaniającymi do refleksji. Stworzenie z zajęć akademickich pewnego rodzaju przemyślanego i spójnego spektaklu jest ogromnie ważne, nie pozwala bowiem przejść studentom wobec tematu obojętnie, a o to przede wszystkim chodzi w procesie nauczania. Forma przekazywania wiedzy pełni bardzo ważną, wciąż służebną funkcję, stanowi bowiem klucz do sukcesu, za jaki z całą pewnością możemy uznać efektywność.

Ważnym składnikiem osobowości nauczyciela staje się również odwaga w głoszeniu własnych poglądów, jak również postępowanie zgodne z własnymi przekonaniem. Człowiek wiarygodny to taki, który swoim zachowaniem i codziennym działaniem daje świadectwo własnym słowom. Taka postawa winna również wynikać z szacunku wobec studenta, co działa w obie strony. Za odwagą do wypowiadania szczerych myśli idzie także taktowność, nieuleganie koniunkturze ani wpływowi, tolerancja wobec odmiennych poglądów, konsekwencja, odważne stawianie czoła drażliwym kwestiom, ale również umiejętność przyznania się do pomyłek i potknięć. Przy tym wszystkim należy jednak pamiętać, że nauczycielowi nie wolno narzucać własnych poglądów czy punktu widzenia, w imię twierdzenia, że inne nie oznacza gorsze. Ignorowanie wyżej wymienionych „powinności” nauczyciela może spowodować utratę jego wiarygodności, wzbudzić lekceważenie, a nawet bunt studentów, którzy mogą poczuć się „osaczeni” przez głoszone przez niego poglądy.

Śnieżyński wskazuje również na inną ważną cechę w budowaniu autorytetu, jaką jest współpartnerstwo. Jest to taki rodzaj demokratycznego kierowania, który zakłada budowanie więzi pomiędzy wykładowcą a studentami. Polegałaby ona na budowaniu nie tylko bezosobowej relacji na sali wykładowej, ale również w miarę możliwości podczas innych aktywności naukowych, na przykład spotkań kół zainteresowań, odczytów, sympozjów czy gościnnych wykładów. Taka relacja zakłada, że student nie musi być jedynie numerkiem na liście obecności czy nic nie mówiącym nazwiskiem. Życzliwy stosunek nauczyciela, zainteresowanie osobą studenta mogą spowodować, że obie strony przestaną być dla siebie tak obce i niemal bezosobowe. Zamiast postrzegać studenta jedynie jako kogoś, kogo się odpytuje na egzaminie, powinno się dostrzec w nim człowieka (i na odwrót), osobę dorosłą, której czas się szanuje i dopuszcza się ją do dyskusji. Działania takie znacznie ułatwiłyby relacje na tej płaszczyźnie, ponieważ

współpartnerstwo zakłada także przełamanie bariery własnego stanowiska, rodzi atmosferę bezpieczeństwa i korzystnie wpływa na stosunek studentów do nauki.

Równie ważnym składnikiem osobowości nauczyciela jest także poczucie humoru. Podchodzenie do swojej pracy z humorem przyczynia się niejednokrotnie do rozładowania stresów i napięć i czyni wiele sytuacji łatwiejszymi. Nie od dziś wiadomo, że uśmiech i pogodny wyraz twarzy potrafią czynić cuda i zjednywać sobie tłumy.

Podobnie rzecz ma się ze sprawiedliwością. Jest ona cechą niezwykle pożądaną u wykładowcy. Niestety, zachowanie obiektywizmu jest bardzo trudnym zadaniem, ciężko jest bowiem całkowicie wyeliminować czynniki poboczne wpływające na ocenę, takie jak chwilowe sympatie lub antypatie, samopoczucie czy własne uprzedzenia. Nie jest to jednak wymóg niemożliwy do spełnienia, trzeba tylko dążyć do maksymalnego obiektywizmu.

Śnieżyński wskazuje również na inną ważną cechę osobowości nauczyciela, jaką stanowią szerokie zainteresowania niezwiązane z dziedziną, której naucza wykładowca. Wszechstronny nauczyciel łatwiej zyskuje sobie uznanie i sympatię studentów. Stwarza to również możliwości silniejszego, pełniejszego kontaktu z młodzieżą, a także ułatwia rozwój wewnętrzny nauczyciela.

Według innych badań przeprowadzonych w 1996 roku przez W. Cieczkowskiego⁵ do najważniejszych cech osobowości nauczyciela należą:

- aspiracje perfekcjonistyczne – samodoskonalenie, szukanie nowych metod nauczania; poszerzanie własnej wiedzy; dbałość o wygląd zewnętrzny; dbałość o formę (poprawność, jakość wypowiedzi); poszukiwanie sposobów rozwiązywania sytuacji konfliktowych; dokonywanie wyborów moralnych w przypadku konfliktu dóbr;
- otwartość umysłu – gotowość do zmiany poglądów, o ile zmianie uległy fakty; dopasowywanie tempa zajęć do możliwości percepcyjnych studentów i ich oczekiwań; umiejętność integrowania wiedzy z różnych dyscyplin naukowych; otwartość na nowe teorie, koncepcje; umiejętność wsłuchiwania się w problemy studentów związane z nauką;
- dyscyplina wewnętrzna – umiejętność panowania nad emocjami, zdolność do długotrwałego wysiłku; systematyczne przygotowywanie się do zajęć dydaktycznych; punktualność, konsekwencja i obiektywizm w pracy dydaktycznej;

⁵ W. Cieczkowski, *Wartość moralna nauczyciela*, [w:] Dialog, 3/1996, s. 7-11.

- tolerancja – wyrozumiałość, zdolność akceptacji poglądów innych; gotowość do szukania porozumienia w spornych kwestiach; analizowanie propozycji i inicjatyw studentów; zrozumienie dla różnic w efektach pracy studentów wynikających z możliwości intelektualnych lub stopnia zainteresowania przedmiotem;
- aktywność – poszerzanie dokonań i osiągnięć w zakresie własnych zainteresowań; dbanie o prestiż uczelni; uczestnictwo w różnych formach życia uczelni;
- odwaga cywilna – umiejętność przyznania się do popełnionego błędu; wyrażanie własnych poglądów; przełamywanie utartych schematów procesu dydaktycznego;
- uczciwość intelektualna – zgłaszanie wątpliwości co do prawdziwości określonych teorii; oczekiwanie uzasadnień; niepodawanie informacji niesprawdzonych, otwartość na krytykę;
- odpowiedzialność za słowo – odpowiedzialność za przekazywaną wiedzę; dotrzymywanie umów i obietnic;
- uspołecznienie – umiejętność współdziałania; przewyższanie egocentryzmu; gotowość do niesienia pomocy innym;
- wrażliwość estetyczna, poczucie humoru – rozwijanie własnych zainteresowań kulturalnych; posiadanie dystansu do aktualnych wydarzeń; nieuzewnętrznianie złego nastroju; unikanie przesadnej powagi; posiadanie ogłady towarzyskiej.

Jak nietrudno zauważyć, cechy powyższe niemal w stu procentach pokrywają się z wcześniejszymi rozważaniami nad zestawem cech nauczyciela akademickiego. Stanowi to niezbity dowód na to, jak ważna jest taka właśnie osobowość nauczyciela akademickiego w procesie dydaktycznym.

Z badań przeprowadzonych w tym samym roku przez J. Bogusza⁶ wynika jednoznacznie, że „studenci poszukują u nauczycieli takich właściwości, jak: sprawiedliwość, inteligencja, cierpliwość i wyrozumiałość, wymagalność, stanowczość, precyzyjne wyrażanie myśli, estetyczny wygląd, poczucie humoru. Zdecydowanie obniżają autorytet nauczyciela akademickiego takie właściwości, jak niesprawiedliwość, ordynarność, nerwowość, luki w wiedzy, brak zdolności przekazywania wiedzy, dwulicowość, zarozumiałstwo.”

W 2008 roku przeprowadzono wśród studentów Politechniki Poznańskiej badania ankietowe dotyczące jakości w nauczaniu. Na pytanie,

⁶ Por. J. Bogusz, <http://www.wbc.poznan.pl>

jaki element wykładu studenci uważają za najistotniejszy, na plan pierwszy wysunął się wykładowca i jego postawa. Według respondentów nauczyciel powinien być asertywny, spokojny, merytorycznie doskonale przygotowany do tego stopnia, że nie musi koncentrować się na tym, co mówi, ale jak nawiązuje dialog, jak przekazuje ważne treści, jak inspiruje do samokształcenia studentów w klimacie zrozumienia i budowania przestrzeni komunikacyjnej. W podsumowaniu autorka przytacza najwyżej cenione cechy wykładowcy: otwartość, intelekt, wiedza, życzliwość, rozwaga oraz zaangażowanie.

Studia przeprowadzone na podstawie dostępnej literatury oraz wyniki rozmaitych badań empirycznych skłoniły nas do podjęcia próby przeprowadzenia podobnej krótkiej analizy wśród studentów naszej uczelni. Badanie zostało przeprowadzone wśród 105 studentów z losowo wybranych grup pierwszego, drugiego, trzeciego i czwartego roku studiów z 6 wydziałów. W pierwszej części ankiety studenci musieli skupić się na 5 najbardziej pożądanых cechach nauczyciela akademickiego. Wyniki zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Najbardziej pożądane cechy nauczyciela akademickiego

Cechy dobrego nauczyciela	Odsetek respondentów
wyrozumiałość	82%
cierpliwość	57%
sprawiedliwość/obiektywizm	50%
życzliwość	38%
poczucie humoru	30%
komunikatywność	26%
umiejętność przekazywania wiedzy	21%
zaangażowanie w pracę	21%
odpowiedzialność	18%
pomocność	18%
stawianie wysokich wymagań	17%
kreatywność	16%
otwartość	16%
punktualność	16%
wysoki poziom wiedzy merytorycznej	13%
spokój	10%

Uczciwość	8%
wysoki poziom kultury	8%
umiejętność zachęcania do nauki	7%
inne (zorganizowanie, inteligencja, autorytet, skromność)	7%

Powyższe wyniki dobrze wpisują się w prezentowany w literaturze wzorzec nauczyciela akademickiego. Dla studentów najważniejsze są wyrozumiałość i cierpliwość, a zaraz potem pojawia się poczucie humoru, obiektywizm oraz życzliwy stosunek do studenta. Na uwagę zasługuje fakt, który dla nas samych również okazał się nieco zaskakujący, że wiedza merytoryczna znalazła się na dość odległej pozycji, co stanowi pewnego rodzaju odstępstwo od ogólnie przyjętych norm, wedle których kompetencje zazwyczaj stanowią jedną z najważniejszych cech nauczyciela akademickiego. Może to wynikać z faktu, że wiedzę można uznać za tzw. umiejętność twardą, a pozostałe wymieniane cechy świadczą raczej o umiejętnościach miękkich nauczyciela. Warto również zauważyć, że wszystkie postawy i aspiracje nauczyciela akademickiego omawiane we wcześniejszej części referatu znalazły swoje odzwierciedlenie w odpowiedziach udzielonych przez studentów. I tak, na przykład:

- aspiracje perfekcjonistyczne: kreatywność, zaangażowanie, wysoki poziom wiedzy, umiejętność przekazywania wiedzy, motywowanie do nauki, kultura, odpowiedzialność;
- otwartość (elastyczność) umysłu: życzliwość, spokój, otwartość;
- dyscyplina wewnętrzna: obiektywizm, stawianie wysokich wymagań, punktualność;
- tolerancja: wyrozumiałość, cierpliwość;
- odwaga cywilna: uczciwość;
- uspołecznienie: chęć niesienia pomocy;
- wrażliwość estetyczna: poczucie humoru.

Druga część ankiety dotyczyła cech, jakich według studentów najbardziej brakuje wykładowcom naszej uczelni, a jej wyniki zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Cechy, których brakuje wykładowcom PŁ

Cechy dobrego nauczyciela	Odsetek respondentów
wyrozumiałość	57%
cierpliwość	39%
poczucie humoru	36%
umiejętność przekazywania wiedzy	21%
obiektywizm/sprawiedliwość	19%
zaangażowanie	16%
luz/dystans	15%
punktualność	11%
kreatywność	10%
otwartość	7%
odpowiedzialność	6%
uprzejmość	6%
skromność	3%
inne (stawianie wysokich wymagań, samoorganizacja, integracja ze studentami)	4%

Najbardziej niepokojącym jest fakt, że dwie najbardziej pożądane cechy nauczyciela akademickiego, czyli wyrozumiałość oraz cierpliwość, to jednocześnie dwie cechy, których według respondentów brakuje ich wykładowcom. Poza tym warto zauważyć, że studenci wymieniają także brak umiejętności przekazywania wiedzy, chociaż nie pojawia się zarzut niewystarczających kompetencji. Z pewnością rezultaty drugiej części ankiety skłaniają do głębszej refleksji. Według R. Mastalskiego⁷ to właśnie refleksja pomaga zrozumieć dynamikę uczenia się, nauczania i oceniania, a poprzez postawę tego typu nauczyciel staje się nauczycielem – autorytetem, który wiedzie za sobą innych, tworząc wyzwania oraz środowisko wychowawcze. Refleksyjnym nauczycielem człowiek ciągle się staje, gdyż jest to niekończący się proces. Wskazanie przez studentów cech, których brakuje wykładowcom, powinno posłużyć nauczycielom do krytycznej samooceny, ponieważ każdy dobry refleksyjny nauczyciel zadaje sobie pytania dotyczące własnej pracy i postaw. Im lepszy nauczyciel, tym jest więcej pytań.

⁷ R. Mastalski, *Refleksyjność nauczyciela*, [w:] <http://www.mastalski.pl>

Kwestia, jaki jest oraz jaki powinien być nauczyciel akademicki, stanowi istotę wielu dyskusji i gorących polemik. Bezspornie ogromne znaczenie w procesie kształcenia akademickiego ma obraz nauczyciela w oczach studentów, a jego wizerunek bez wątpienia ma szczególny wpływ na efektywność procesu kształcenia. Od pewnego czasu mówi się o dekonstrukcji etosu nauczyciela, który staje się raczej „kontrolerem uzyskanych wyników” przez studenta niż mistrzem i przewodnikiem po meandrach wiedzy⁸. Niewątpliwie trudnym wyzwaniem kształcenia uniwersyteckiego jest tworzenie warunków do właściwej interakcji pedagogicznej między nauczycielem i studentem, a interakcja ta powinna zasażać się na wzajemnym szacunku i zrozumieniu.

Mamy nadzieję, że przedstawiony przez nas temat oraz wyniki badań będą stanowiły dla nauczycieli języków obcych źródło inspiracji do dalszych rozważań.

Bibliografia

- [1] Badura E., *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, WSIP, Warszawa 1981.
- [2] Łacina M., *Osobowość nauczyciela w świetle współczesnych przemian społeczno-ekonomicznych*, [w:] <http://www.profesor.pl>
- [3] Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.
- [4] Szulc A., *Osobowość nauczyciela*, [w:] <http://podnkartuzy.webpark.pl/osoba.htm>.
- [5] Szyszko B.A., *Osobowość współczesnego nauczyciela; w świecie poglądów wychowawców i młodzieży*, Ossolineum, Wrocław 1982.
- [6] Śnieżyński M., *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, [w:] <http://www.wsp.kraków.pl>
- [7] <http://www.mastalski.pl>
- [8] <http://www.psychologia.pl>

The personality of an academic teacher

Summary

The paper is an attempt to define the most important features in the personality of academic teacher allowing for building the respect and to get

⁸ Tamże.

an accurate answer for the question: How far does the person conducting the classes (lecture, tutorial etc.) have an influence on the quality of the didactic process in students' view? Or, to be more precise, which features of the lecturer are valued most highly?

2.2. Zagadnienia jakości pracy w SJO PŁ dawniej i obecnie

Izabela Kubicka
Studium Języków Obcych
Politechniki Łódzkiej

Na początku bieżącego roku akademickiego powołaliśmy w Studium Języków Obcych Politechniki Łódzkiej Komisję do Spraw Jakości. Zaproponowano moją osobę do jej składu. Przemknęły mi wtedy myśli: „Po cóż ta komisja?, Czego jakość będzie badać?, Nad jakością, czego będzie czuwać?, Czy do tej pory mogliśmy dobrze funkcjonować bez działania takowej komisji?”. Dziś chcę się z Państwem podzielić uwagami na ten temat.

Moja wypowiedź będzie mieć charakter porównawczy. Ponieważ w Studium pracuję kilkanaście lat, pozwoliłam sobie w związku z tym przeprowadzić rozmowę z panią Anną Stechni-Malinowską, naszą koleżanką, która pracowała tutaj od 1973 do 2007 roku. Przez wiele lat pełniła ona funkcję kierownika zespołu germanistów oraz zastępcy kierownika tej placówki. Rozmawiałam też z panami Markiem Kubiakiem i Rafałem Kamińskim, pracownikami administracyjnymi, panią Marią Michalak, obecną wicekierowniczką SJO oraz panią Gabrielą Kwilman – kierującą biblioteką. Myślę więc, że zdobyłam informacje wiarygodne i obiektywne.¹

Na jakość pracy składa się wiele czynników, ale najważniejsze w naszym przypadku to:

1. warunki lokalowe,
2. atmosfera pracy,
3. podmiot pracy, czyli nasi studenci.

¹ Rozdział został napisany w oparciu o dane z archiwum Studium Języków Obcych Politechniki Łódzkiej na podstawie dokumentów: *Sprawozdanie roczne z działalności studium i Sprawozdań z posiedzeń Rady Studium*.

Studium Języków Obcych Politechniki Łódzkiej działa od 1951 roku. Mieściło się początkowo przy Wydziale Włókienniczym, ale lektorzy odbywali zajęcia na poszczególnych wydziałach.

Studenci PŁ uczyli się wtedy obowiązkowo dwóch języków obcych. Języka wiodącego, którym był język rosyjski od 2 do 4 semestrów w wymiarze 2 godzin tygodniowo i drugiego języka wybranego spośród angielskiego, niemieckiego lub francuskiego przez 7 semestrów, także 2 godziny tygodniowo. Lektorat kończył się głównie zaliczeniem. Sytuacja polityczna Polski w latach 60. i 70. nie pozwalała studentom myśleć o szerokim wykorzystaniu języka obcego. Prezentowali oni różny poziom opanowania języka po szkole średniej, niemniej przykładali się do nauki. Z pewnością miał na to wpływ mniej liberalny niż dziś regulamin studiów, bez możliwości tzw. warunków czy awansów. W okresie późniejszym, kiedy nasz kraj otworzył się bardziej na świat, ranga języków zaczęła wzrastać, a zwłaszcza języków zachodnich.

W latach 60. Studium znalazło nową siedzibę w budynku tzw. Akwariu przy alei Politechniki 11, ale niewiele poprawiło to warunki lokalowe. Mimo to pracownicy dydaktyczni pracowali sumiennie. Kilka lat później podjęto współpracę z ośrodkami naukowymi zagranicą. Pracownicy Studium wyjeżdżali na stypendia do Związku Radzieckiego, Anglii, Stanów Zjednoczonych, na Maltę. Brali także udział w licznych seminariach kształcących w Polsce. Do naszego Studium przyjeżdżały Rosjanki i Anglicy, którzy byli zatrudniani jako native speakers. Oprócz pracy dydaktycznej pracownicy Studium byli mocno zaangażowani w prace rozmaitych komisji uczelnianych.

W tym też okresie zaczęto w SJO przeprowadzać ankiety sondażowe. Zgodnie z zaleceniami Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego lub Senatu PŁ pytano studentów o ocenę pracy nauczycieli Studium. Z własnej inicjatywy Studium też przeprowadzało ankiety, chcąc znać pogląd studentów na pracę lektorów, czy ilość godzin lektoratu jest wystarczająca oraz co sądzą oni o warunkach lokalowych, w jakich musieli się uczyć. Pracownicy dydaktyczni Studium byli oceniani pozytywnie, studenci postulowali większą ilość godzin lektoratu, a warunki lokalowe poddawali negatywnej ocenie.

W latach 70. Studium zatrudniało około 30 osób. Tylko kierowniczy zespołów były wykładowczyniami, reszta miała stopień lektora. Dopiero w drugiej połowie lat 80. pojawiły się możliwości awansów na wykładowcę, a później na starszego wykładowcę. Ciałem doradczym w sprawie awansów

była Rada Studium, ale decyzja zależała od kierownika. Awans był opiniowany na naradzie Rady Studium, po czym wniosek trafiał do Rektora.

Kiedy w 1994 roku zaczęłam tutaj pracować, warunki były nadal trudne. W dalszym ciągu siedziba nasza mieściła się w „Akwarium”. Pracowaliśmy w kilku pomieszczeniach dostosowanych do naszych potrzeb, kilku absolutnie niedostosowanych, a często zajęcia odbywały się w innych budynkach, na poszczególnych wydziałach. Pamiętam zimne sale z niedomykającymi się oknami i kaloryferami, z których kapąła woda. W tych audytoriach, które stanowiły własność Studium, mieliśmy do dyspozycji telewizory i odtwarzacze. Biblioteka mieściła się w jednym niedużym pomieszczeniu, pełnym półek ustawionych pod różnym kątem. Tam znajdowały się książki i magnetofony, które należało każdorazowo wypożyczyć na zajęcia, oraz kserokopiarka. Na przerwach panował tam zawsze ścisk. Jeśli pracowaliśmy poza budynkiem, w którym znajdowało się Studium, to przemieszczaliśmy się po obszarze Politechniki z magnetofonami, taśmami, podręcznikami i dodatkowymi materiałami.

W związku z takimi warunkami lokalowymi zaplecze socjalne musiało być skromne. Do odpoczynku i dyżurowania mieliśmy do dyspozycji dwa małe pomieszczenia w amfiladzie. Było tam bardzo ciasno. Jeśli w tym samym czasie dyżurowały 2-3 osoby, do których przyszli studenci, to konsultacje odbywały się przyciszonym głosem.

Ciasnota miała też pozytywne strony. W drugiej połowie lat 90. minionego wieku pracowało nas około 40 osób. Na dyżurach i przerwach spotykaliśmy się na tej niewielkiej przestrzeni dwóch salek i wszystkie problemy można było omówić natychmiast. Wszelkie decyzje i polecenia kierownictwa docierały bezpośrednio i szybko do pracowników. Ponieważ stanowiliśmy stosunkowo niewielką grupę, łatwiej było wyjaśnić nieporozumienia i atmosfera w kontaktach międzyludzkich była dobra.

Studenci lat 90. w moich wspomnieniach rysują się sympatycznie. Oni już przeczuwali, że język obcy może im się bardzo przydać. Nie znaczy to jednak, że bardzo pilnie się go uczyli. Większość stawiała na opanowanie języka w stopniu dostatecznym. Współpraca układała się dobrze. Był to jeszcze okres, kiedy wyczuwało się szacunek ze strony studentów, zachowania niewłaściwe były incydentalne.

Politechnika Łódzka mieści się częściowo w zrewitalizowanych budynkach pofabrycznych na ściśle określonym obszarze. Wydawało się, że zabrakło budynku na naszą nową siedzibę. Na szczęście stało się inaczej. W latach 2004-2006 trwała realizacja projektu *„Modernizacja i wyposażenie Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Politechniki Łódzkiej”*,

finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego (Priorytet 1 – „*Rozbudowa i modernizacja infrastruktury służącej wzmocnieniu konkurencyjności regionów*”). Wyżej wymieniony projekt dotyczył budynków przy Alei Politechniki 12, w których obecnie mieści się SJO PŁ. Była to zmiana rewolucyjna.

Mamy obecnie 3508 m² powierzchni użytkowej. Do naszej dyspozycji są 33 audytoria wyposażone w nowe meble. W 14 salach mamy komputery, rzutniki i ekrany. W pozostałych znajdują się na razie magnetofony, ale sprzętu audiomedialnego będzie przybywać.

Biblioteka Studium zawiera dziś 4993 pozycje. Są to: słowniki ogólne i specjalistyczne, opracowania gramatyki, poradniki metodyczne i podręczniki. Do dyspozycji studentów i pracowników znajdują się tu także komputery z łączem internetowym. Utrudnieniem dla pań bibliotekarek był dotąd brak katalogu komputerowego, ale aktualnie jest on już wprowadzony.

Studium zatrudnia obecnie 74 pracowników dydaktycznych, w tym:

- 50 anglistów,
- 11 germanistów,
- 5 romanistów,
- 3 rusycystów,
- 3 iberystów,
- 1 italianistę,
- 1 polonistkę, która prowadzi zajęcia z obcokrajowcami.

Jak widać, oferujemy studentom szeroką gamę języków obcych. Oczywiście najpopularniejszym językiem jest angielski. Jest to związane z wymogami dzisiejszej rzeczywistości gospodarczej, kulturalnej i naukowej.

Studenci Wydziału Elektrotechniki, Elektroniki, Informatyki i Automatyki oraz Wydziału Chemicznego obligatoryjnie uczą się angielskiego, pozostali mają prawo wyboru języka. Coraz popularniejszy staje się włoski i hiszpański. Uczymy języków na wielu poziomach. W przypadku języka kontynuowanego studenci zdają egzamin końcowy na poziomie B1 lub B2, a w przypadku języka od podstaw na poziomie A2. Lektorat odbywa się w systemie 30 godzin w semestrze II, 60 w semestrze III, 60 w semestrze IV i 30 w semestrze V. Można też zdawać u nas egzaminy typu TELC, IASTE oraz LCCI.

Odnosimy sukcesy na Olimpiadach Językowych dla Wyższych Szkół Technicznych. W I Olimpiadzie w 2006 roku nasz student Robert Ritter zajął I miejsce z języka niemieckiego. Do finału doszedł też student

reprezentujący język angielski. W 2007 roku w II Olimpiadzie pan Marcin Uranowski zajął II miejsce z języka niemieckiego, z języka angielskiego jeden student zajął VI miejsce, a dwóch doszło do finału.

W 2008 roku w III Olimpiadzie finalistką była studentka reprezentująca język niemiecki, a w roku 2000 mieliśmy także dopuszczonych do finału dwóch studentów, jeden z języka niemieckiego i jeden z języka angielskiego.

Współpraca ze studentami

Poziom opanowania języka, jaki prezentują studenci II semestru, a z takimi rozpoczynamy pracę, jest różny. Część osób przychodzi z dobrymi podstawami i dużymi oczekiwaniami odnośnie poszerzenia umiejętności językowych. Mają oni za sobą często oprócz nauki szkolnej kursy zakończone certyfikatami. Niektórzy studenci sądzą, że umieją dużo, ale w praktyce okazuje się, że mówią językiem niestarannym, nie przestrzegają reguł gramatycznych, ich wypowiedzi są bardzo ubogie słownikowo. Widzimy w tym odbicie zjawisk, jakie zachodziły w ostatnich latach w szkolnictwie średnim i zreformowanej maturze. Sama musiałam przekonywać studentów, że w języku niemieckim nadal istotną rolę odgrywa określony szyk zdania, rodzajnik przed rzeczownikiem czy właściwe zastosowanie przypadków. Trzecią grupę studentów stanowią ci, których trzeba przekonać, że sporo umieją, ale muszą pokonać swoją niepewność czy nieśmiałość. To oczywiście nasza rola. Zdarza się niestety także, iż student otrzymał na maturze ocenę pozytywną z języka obcego, a naprawdę jego umiejętności są poniżej poziomu dostatecznego. Te sytuacje są prawdziwym problemem.

Zaskakujące problemy pojawiają się podczas zajęć, gdy pada jakieś nazwisko, nazwa, jakieś określenie ważne w dziedzinie wiedzy ogólnej, a jak się okazuje nieznane młodym ludziom. Mamy wtedy dylemat, czy nauczać języka, czy łątać luki w wiedzy. My germaniści pracujemy nie po to, by promować kulturę niemiecką, ale uważamy, że takie nazwiska jak Goethe, Schiller, Mozart czy Bach należy kojarzyć chociaż z kulturą europejską, choć lepiej byłoby z literaturą i muzyką. Jako nauczyciele staramy się dostępnie i wyczerpująco przekazywać wiedzę, pomagać w jej opanowaniu, oczekując w zamian obecności na zajęciach, przygotowania się do nich i aktywnego w nich uczestnictwa. Zdarza się niestety, choć to jest sporadyczne, że studenci bywają niesympatyczni i niegrzeczni. Rozumiemy, że bywają

zmęczeniu, nawet zrozpaczeni z powodu jakiejś trudnej sytuacji życiowej czy uczelnianej, ale częściej jest to brak właściwych zasad wychowania.

W celu przekonania się, jak studenci oceniają naszą pracę i czego od nas oczekują, przeprowadzamy ankietowanie. Jak wspomniałam, dużo wcześniej pytaliśmy studentów za pomocą ankiet o pewne sprawy, ale były to akcje sporadyczne i obejmowały wąski krąg zagadnień. W 2006 roku opracowaliśmy pierwszą obszerną ankietę, która w bieżącym roku akademickim została uzupełniona i przeredagowana. Ustalono, że regularnie, co semestr będziemy przeprowadzać ankiety śródsemestralne i końcowe. Pytamy w nich między innymi, czy nasz sposób prowadzenia zajęć podoba się studentom, jak oceniają oni nacisk na poszczególne umiejętności językowe, jak odbierają atmosferę panującą na zajęciach, a nawet czy poleciliby nas innym studentom i dlaczego.

Otrzymane odpowiedzi ucieszyły nas, bowiem dowiedzieliśmy się, że:

- jesteśmy punktualni, sumienni, uprzejmi, sympatyczni, miło nastawieni do studentów, podchodzimy do nich z szacunkiem, mamy z nimi dobry kontakt,
- jesteśmy przygotowani do zajęć, zrozumiale przedstawiamy materiał,
- zajęcia są ciekawe, urozmaicone, nie są stresujące.

Ankiety są istotną pomocą w podnoszeniu jakości pracy ze studentami. Oprócz pozytywnych opinii wymienionych powyżej, możemy otrzymać też informacje o niedociągnięciach i błędach. Ankieta śródsemestralna jest dobrowolna. Można jej nie przeprowadzać, ale warto. To lektor sam ją analizuje i omawia jej wyniki ze swoimi studentami, co pozwala wyjaśnić ewentualne kwestie sporne i poprawić atmosferę zajęć, jeszcze w czasie trwania semestru. Studenci mają okazję, aby wyrazić swoje krytyczne uwagi, bowiem ankieta jest anonimowa. Tuż przed końcem semestru lektor jest zobowiązany do przeprowadzenia ankiety końcowej, której pytania prawie w całości pokrywają się z pytaniami ankiety śródsemestralnej. W semestrze zimowym roku akademickiego 2008/2009 przeprowadziliśmy ankietę końcową wśród studentów Wydziału Mechanicznego, jednego z najliczniejszych osobowo wydziałów PŁ. Analizę tej ankiety przeprowadziła grupa osób upoważnionych przez panią kierownik SJO. Jej wyniki zostały przedstawione wszystkim pracownikom na ogólnym zebraniu. Wyniki ankiety końcowej obrazują sytuację w poszczególnych zespołach i grupach językowych. W grupach można podjąć dyskusję nad problemami, wyciągnąć wnioski, poszukać dróg zmian. Nasi studenci muszą być bowiem

konkurencyjni na rynku pracy a znajomość języków obcych odgrywa tam obecnie ważną rolę.

W roku akademickim 2007/2008 i 2008/2009 Studium po kilkuletniej przerwie zatrudniało nativ speakera z języka angielskiego. Planuje się zatrudnić taką osobę również z językiem niemieckim. Studenci PŁ od dłuższego czasu uczestniczą w wymianach typu Erasmus – Sokrates i dobrze radzą sobie językowo.

W rankingu przygotowanym przez Agencję Narodową Programu Sokrates/Erasmus za rok akademicki 2005/2006 Politechnika Łódzka zajmuje 1. miejsce wśród uczelni technicznych i 6. miejsce wśród wszystkich polskich uczelni pod względem liczby wyjazdów i przyjazdów studentów na stypendium Erasmus. Wyjechało wtedy za granicę 316 studentów PŁ do następujących państw:

- Austria – 14
- Belgia – 21
- Dania – 50
- Finlandia – 6
- Francja – 29
- Grecja – 3
- Hiszpania – 24
- Holandia – 6
- Niemcy – 39
- Norwegia – 3
- Szwecja – 13
- Turcja – 1
- Wielka Brytania – 99
- Włochy – 8

W roku akademickim 2006/2007 liczba wyjeżdżających wzrosła. Wyjechało 339 osób do:

- Austrii – 19
- Belgii – 26
- Czechy – 5
- Danii – 50
- Finlandii – 6
- Francji – 42
- Grecji – 4
- Hiszpanii – 19
- Holandii – 7

- Niemiec – 31
- Portugalii – 3
- Szwecji – 9
- Turcji – 1
- Wielkiej Brytanii – 103
- Włoch – 14

Pracownicy podnoszą swoje kwalifikacje poprzez konferencje metodyczne, szkolenia i kursy. Wśród nas jest 9 lektorów, 17 wykładowców i 45 starszych wykładowców. Ponieważ jest nas ponad 70 osób z sześciu grup językowych, a przy tym stanowimy zespół kilkupokoleniowy, trudno jest obecnie o wzajemną sympatię wszystkich, zrozumienie i akceptację w każdej sprawie. Sprawiamy pewne problemy naszemu kierownictwu, ale też je rozwiązujemy. Na początku bieżącego roku akademickiego każdy z nas otrzymał „Listę zadań pracownika dydaktycznego SJO PŁ”. Wiemy tym samym, jakie zadania przed nami stają i czego się od nas oczekuje. Już dwukrotnie organizowaliśmy „Dzień otwarty SJO”. Zapraszaliśmy do nas studentów, pracowników PŁ oraz przedstawicieli mediów. Pokazywaliśmy swoją ofertę językową odnośnie lektoratów i kursów. Goście mogli posłuchać muzyki różnych narodów, wziąć udział w konkursach wiedzy o poszczególnych krajach, których języków uczymy, obejrzeć pokazy filmów z oryginalną ścieżką językową oraz wystawy podręczników i czasopism obcojęzycznych.

Od czasu do czasu sprawa awansu zawodowego wywoływała dyskusje, a nawet zadrażnienia, gdyż brak było ściśle sprecyzowanych wymagań, które powinna spełniać osoba ubiegająca się o awans. W oparciu o kryteria stosowane w Politechnice Warszawskiej, Zespół do Spraw Jakości opracował własne kryteria awansu. Składają się na nie Ankieta Oceny Pracownika sporządzona przez Kierownika Zespołu oraz Ankieta Samooceny Pracownika Dydaktycznego wypełniana przez zainteresowaną osobę. Sprecyzowano także minimum punktów koniecznych do awansowania lub startowania w konkursie na stanowisko lektora, wykładowcy i starszego wykładowcy. Przy ocenie pracownika brane są pod uwagę następujące czynniki:

1. wykonywanie obowiązków służbowych,
2. dodatkowe osiągnięcia,
3. aktywność zawodowa,
4. ocena bezpośredniego zwierzchnika,
5. aktywność organizacyjna,
6. praca na rzecz PŁ,

7. otrzymane formalnie wyróżnienia i nagrody,
8. samodzielność i aktywność pracownika w podejmowaniu się zadań poza zleconymi przez kierownika Zespołu lub kierowników SJO PŁ.

Poszczególne punkty uzupełniane są przez podpunkty, którym odpowiada określona punktacja 0-1 i 0-2. Każdy pracownik dydaktyczny wie, co składa się na kryteria awansu. Może odtąd sam ocenić, czy ma podstawy, aby ubiegać się o wyższe stanowisko. Ankiety pozwalają kierownictwu na obiektywną ocenę pracownika.

Lektorzy SJO PŁ podnoszą nieustannie swoje kwalifikacje zawodowe. Uczestniczymy w szkoleniach i warsztatach metodycznych. Spotykamy się z przedstawicielami wydawnictw naukowych i poznajemy najnowsze oferty podręczników do nauki języków obcych.

Kilka osób z naszej kadry ukończyło studia podyplomowe rozszerzające znajomość języka obcego lub studia menagerskie.

SJO PŁ należy do Stowarzyszenia Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych SERMO. Dwie koleżanki wchodzi w skład Zarządu SERMO i bardzo aktywnie tam działają.

Już dwukrotnie zorganizowaliśmy konferencje naukowe i chcemy je przygotowywać corocznie.

Podsumowując moją wypowiedź, wróć do pytań, jakie postawiłam na początku. Czy moglibyśmy dobrze funkcjonować bez Komisji do Spraw Jakości? Odpowiedź brzmi „Tak”. Przez wiele lat pracowaliśmy dobrze, a nasi studenci mogli osiągać sukces, jakim jest swobodne posługiwanie się językiem obcym. Przez lata robiliśmy to jednak w bardzo trudnych warunkach. Cieszymy się, że pracujemy teraz w tym Studium, że studenci uczą się w ładnych audytoriach. Kierownictwo nasze myśli o dalszych udogodnieniach. Zapadła decyzja o kupnie tablicy interaktywnej.

Zapytałam też na początku „Po cóż ta Komisja do Spraw Jakości?”. Przez ostatni rok udowodniliśmy, że dzięki ankietom opracowanym przez Komisję pomagamy sobie samym w pracy, w zrozumieniu, czego oczekują od nas studenci oraz że możemy dokładnie zaplanować swoją karierę zawodową.

Summary

The question of quality of work in SJO PŁ in the past and now

The question of quality of work in SJO PŁ in the past and now seems to be a very interesting point to consider and I would like to elaborate on that in a presentation. There are a few points that are necessary to underline. First of all, I would like to focus on the conditions of the premises previously and now. Next, I will move on to foreign language teaching in SJO. Moreover I want to discuss the achievements of our students and in the end I will focus on the initiatives of the Quality group I am a member of.

2.3. Standaryzacja – schemat czy kanwa?

Improwizacja na temat pewnego programu autorskiego

Mirosław Basny
Studium Języków Obcych
Politechniki Łódzkiej

Postaram się, by ten krótki artykuł był bardziej stonowany niż krzykliwy, zgodnie z tym, co wyraża jeden z austriackich aforyzmów, a który brzmi: Mądrość mówi przyciszonym głosem (*Die Stimme des Intellekts ist leise*).

Standaryzacja, czyli ustalenie standardów, wprowadzenie jednolitych norm. Tak brzmi najkrótsza definicja standaryzacji. Cóż może być w tym złego? „Korzyści jakie przynosi standaryzacja, czy normalizacja w działalności gospodarczej – szczególnie w produkcji – są oczywiste. Trudno sobie wyobrazić wytwarzanie na skalę masową złożonych wyrobów bez stosowania norm. Bez normalizacji nie byłaby zapewne możliwa produkcja tanich lodówek, samochodów, komputerów i tysięcy innych urządzeń”.¹

Funkcjonowanie takiej instytucji jak Studium Języków Obcych wiąże się z ogromną ilością działań, które mają jednak zdecydowanie inny charakter, i korzyści płynące ze standaryzacji nie wydają się być już tak jednoznaczne. Należy jednak zauważyć, że standaryzacja i unifikacja w szkołach językowych były właściwie od zawsze nieodłącznym elementem ich funkcjonowania. Wykonują one przecież podobne zadania, są podobnie zarządzane, mają podobną strukturę organizacyjną. To podobieństwo wynika nie tylko z całego szeregu aktów prawnych, statutów i innych uregulowań, ale także jest pochodną wiedzy, umiejętności i doświadczeń, które zdobyliśmy, pracując w tych instytucjach. W takim rozumieniu jest zatem standaryzacja czymś powszechnym. Skoro jednak standaryzacja ma być

¹ M. Górny., *Standardy funkcjonowania bibliotek, Standaryzacja i unifikacja – kłopot czy korzyści?*, [w:] http://bg.p.lodz.pl/konferencja2004/pelne_teksty/gorny.pdf, s. 13.

jeszcze bardziej powszechna i obejmować także proces nauczania należałoby zacząć od postawienia kilku pytań:²

Czy standaryzacja jest jedynym narzędziem pozwalającym osiągnąć zamierzony cel? Jakie jest prawdopodobieństwo osiągnięcia tego celu przy zastosowaniu jednolitego systemu normatywnego? Jakie mogą być skutki wprowadzenia standaryzacji w związku z chociażby dynamiką rynku pracy i niemożnością przewidzenia przyszłych potrzeb komunikacyjnych? Jaki będzie koszt standaryzacji, zakładając pewien sposób i zakres tych działań?

„Odpowiedzi na te pytania byłyby niezmiernie przydatne. Jednak wiadomo, że z reguły nikt ich nie szuka”.³ Wynika to głównie z tego, że znalezienie miarodajnych odpowiedzi związane jest z koniecznością przeprowadzenia szczegółowych i skomplikowanych badań, a i tak będą one „obarczone sporym marginesem niepewności”.⁴ Dlaczego zatem warto je w ogóle zadawać? Warto przede wszystkim dlatego, że zadawanie takich i innych pytań może sprzyjać precyzyjniejszemu zdefiniowaniu planowanych przedsięwzięć, a także, co najważniejsze, może przyczynić się do wzrostu szans na osiągnięcie zakładanego celu.

Należy zatem postawić jeszcze jedno pytanie: Czy naprawdę chcemy standaryzacji? Dotyczy ona przecież ściśle ukierunkowanych działań, mających w zamierzeniu ukształtować wybrane elementy procesu nauczania w sposób taki, jakiego sobie życzy normalizator. To on definiuje modelowe standardy i procesy, ograniczając zróżnicowanie, a zwiększając przewidywalność, po to, by łatwiej można było zauważyć wszelkie niekonsekwencje i rozbudowywać odpowiednie metody kontroli. Jedną z tych metod jest ustalanie przeczących zdrowemu rozsądkowi terminów. Wspiera się to argumentem, że jesteśmy przecież „firmą”. Oświadczam Państwu, że firmą nie jesteśmy i chociaż generalnie terminów trzeba dotrzymywać, to ten sposób definiowania studium językowego jest przykładem koncepcji „stąd dotąd”, czyli koncepcji całkowicie sprzecznej z ideą powoływania takich jednostek i niezwykle utrudniającej, czy wręcz wykluczającej, realizację pomysłów i programów odważnych, nowatorskich. Właśnie kreatywność powinna być tą normą, która wyznacza bieg zdarzeń w każdej tego typu instytucji.

Twierdzenie, że „podnosimy standardy”, gdy ujednolicamy, jest z gruntu fałszywe, a tzw. wysokie standardy to typowy przykład na

² Tamże, s. 14-15.

³ Tamże, s. 15.

⁴ Tamże, s. 15.

oksymoron. Standard, jak mówi definicja, to przeciętna norma, przeciętny typ, model. Przecież „podnieść standard” to zróżnicować, odejść od pewnej przeciętnej.

Postawmy jeszcze jedno pytanie: Czy standaryzacja w nauczaniu języków obcych jest możliwa do zrealizowania?

Język jest uzewnętrznieniem naszej mentalności, czyli po prostu umysłowości. To nie tylko emanacja swoistego sposobu myślenia, ale także związane z tym przekonania, poglądy, wartości, nawyki i tradycje oraz doświadczenia historyczne. Standaryzacja jest zatem w pewnym sensie zacieraniem tych wszystkich różnic, różnic wynikających z historii, kultury i mentalności poszczególnych krajów. To rodzaj niedobrego kompromisu, gdzie jedne wartości są promowane, a inne marginalizowane. Choć pewnie wielu uzna ten pogląd za osobisty i nieprzystający, napiszę również, że najbardziej aktualnym przykładem właśnie standaryzacji jest danie prawa Niemcom używania określenia „wypędzeni” w odniesieniu do swoich obywateli. Nie ma „po prostu wypędzonych”, nie ma takiego standardu i być nie może. Zatem naszym zadaniem, jako uczących, powinno być pielęgnowanie tej różnorodności, wielobarwności. Ucząc różnicować, uczymy myśleć. Do tego wątku wrócę w dalszej części.

Teraz chciałbym krótko poruszyć jeszcze jedną kwestię, wydawałoby się odległą od samego zagadnienia standaryzacji, tj. kwestię odpowiedzialności. Głoszenie tej tezy w kontekście standaryzacji wprowadzanej pod hasłem większej odpowiedzialności za realizację programu nauczania może wydawać się herezją. Sądzę jednak, że istnieje w związku ze standaryzacją realne niebezpieczeństwo wyzwalania się poczucia braku odpowiedzialności i obawiam się, że nie będzie ono dotyczyć tylko wspomnianych „wypędzonych”. Uczenie według ściśle określonych standardów, ustalonych zwykle przez wąskie grono „normalizatorów” i bez udziału całego zespołu językowego, a następnie przekazanych temu zespołowi do tzw. realizacji, może być przyczyną wzmocnienia postaw konformistycznych. To przystosowanie się czy podporządkowanie pewnym normom, wartościom i poglądom odbywa się w tzw. środowisku nauczycielskim dosyć łatwo, gdyż środowisko to, jak żadne inne, łaknie wprost poczucia bezpieczeństwa. To względne bezpieczeństwo jest w tym kontekście o tyle przewidywalne, że jako „nieautorzy” nie będziemy przypuszczalnie odpowiadać za ewentualne niepowodzenia tego programu. Wystarczy, że będziemy go realizować. Najlepiej pewnie w poczuciu misji. Powinniśmy przecież już wiedzieć, że tylko silny, czyli kreatywny i profesjonalny, ale także do pewnego stopnia autonomiczny w swoich

decyzjach zespół pracowniczy będzie gotów podejmować prawdziwe wyzwania, nie tracąc przy tym nigdy poczucia odpowiedzialności.

Na zakończenie tej części wywodu jeszcze jedna uwaga. Standaryzację formy można by w zasadzie zaakceptować, choć raczej w ograniczonym zakresie, gdyż implikuje ona standaryzację treści. A ta z kolei jest niczym innym jak standaryzacją myślenia, czego już z pełną aprobatą z pewnością przyjmować nie należy.

Teraz może bardziej praktyczne kwestie związane właśnie z formą egzaminu. Powszechnie uznaje się, że celem standaryzacji jest zapewnienie wysokiej jakości nauczania. Czasami podaje się jako argument to, że student powinien wiedzieć, jakie umiejętności będą sprawdzane na egzaminie, czyli po prostu z czego będzie zdawał. W gruncie rzeczy tej informacji i tak nie otrzymuje, a tylko poznaje schemat samego egzaminu. Słowo schemat jest tutaj bardzo właściwym określeniem, łatwo bowiem dojść do wniosku, że do egzaminu nie trzeba się specjalnie przygotowywać, o czym przekonuję się dając studentom w ramach kolokwium podobne zadania do tych egzaminacyjnych. Analizując poszczególne zadania w ramach omówienia kolokwium, studenci dochodzili do wniosku, że gdyby nie stres byłiby z dużym prawdopodobieństwem napisali te zadania prawie bez wcześniejszego przygotowywania się. Co ciekawe, studenci, którzy swoimi umiejętnościami bardzo pozytywnie wyróżniali się podczas zajęć, nierzadko gorzej wypadali w ramach takiego testu, niż ci, którzy byli teoretycznie znacznie słabsi. Narzuca się zatem pytanie, czy tak skonstruowany egzamin może sprawdzić faktyczne umiejętności językowe? Należałoby więc kontynuować obserwacje i pilnie analizować osiągnięte przez studentów wyniki.

Zastanowienia wymaga również ten punkt egzaminu, który dotyczy rozumienia ze słuchu. W Systemie Opisu Kształcenia Językowego wyraźnie podkreślone jest to, że uczący potrafi komunikować się w obcym języku w ramach znanych mu zagadnień. Czy zatem nagrania, które wykorzystujemy na egzaminie mogą być nagraniami zupełnie nowymi, czy też powinny być wcześniej składową zajęć. Inaczej mówiąc, czy można dawać na egzaminie teksty ze słowami i wyrażeniami, których student wcześniej w ogóle nie słyszał? Odpowiedź może być pozytywna wyłącznie w przypadku prostych tekstów dialogowych, których zrozumieniu sprzyjają zarówno mocny kontekst sytuacyjny, jak i zwykle silne zabarwienie emocjonalne wygłaszanych fraz. Odpowiedni dobór tekstów do słuchania jest niezwykle utrudniony, dopiero przy poziomie B2 możliwości znacznie się poszerzają i w zasadzie to od tego poziomu daje się sprawdzać

rozumienie ze słuchu w jego właściwym wymiarze. Zresztą umiejętność ta jest tak naprawdę drugoplanowa, bo studenci częściej w życiu zawodowym będą korzystać z tekstu pisanego, a wszyscy inni, którzy będą kontaktować się z tzw. native speakerem, będą mogli tę sprawność w krótkim czasie wzmocnić. Pomijam przy tekstach do odsłuchania takie sprawy, jak: jakość nagrania, akustyka sali, zabarwienia językowe lektorów, czy wreszcie tempo nagrania.

Kolejnym punktem spornym, tym razem całkowicie obnażającym ową przykrą właściwość standaryzacji, może stać się kwestia dotycząca umiejętności pisania, gdzie proponuje się odejść od sprawdzonych form, czyli listu bądź maila, które wydają się najwłaściwsze do stosowania w wyższych uczelniach, a zastąpić je taką formą, która eliminowałaby, jak się twierdzi, dużą dowolność w ocenianiu tej umiejętności. Chociaż podkreśla się w tym kontekście głównie dobro zdającego, to jest to kolejny krok w kierunku zawężania „pola manewru” uczącego, co w moim odczuciu jest wyrazem postępującego braku zaufania do nauczyciela i toczącej się w związku z tym gry partykularnych interesów. A przecież wystarczy na tyle doprecyzować polecenia, by piszący był zmuszony do uwzględnienia w swojej wypowiedzi wszystkich podanych wątków, a każde pominięcie danego elementu dawałoby po prostu mniejszą ilość punktów. To wydawałoby się proste rozwiązanie, zresztą od dawna stosowane, nie cieszy się jednak uznaniem, gdyż, jak już wspomniałem, dowolność jest największym wrogiem standaryzacji. Dodam w tym miejscu jeszcze, że nie widzę zagrożenia rzetelności oceniania wynikającej z jakiegś nieokiełznanej dowolności, tak jak nie widzę zagrożenia dla jakości nauczania wskutek autorskiego zindywidualizowania procesu nauczania. Opowiadam się za standardem w rozumieniu takim, jak w muzyce jazzowej, czyli popularny temat staje się kanwą dla licznych interpretacji, w tym także improwizacji. Improwizować w języku obcym na zadany temat to nie lada umiejętność. Umiejętności tej nie sposób jednakowoż nabyć w ramach preferowanego w programach nauczania modelu przekazywania wiedzy, mam na myśli przechodzenie do kolejnego zagadnienia po dwóch, trzech, co najwyżej czterech jednostkach zajęć. Student traktowany jest, używając sportowej analogii, jak zawodnik rezerwowy, któremu trener zwykle pod koniec meczu każe się rozgrzewać, rozbudzając w nim nadzieję na sportowy występ. Nadzieja gaśnie wraz z końcowym gwizdkiem. Może następnym razem? Rozgrzewka jest oczywiście ważna, ale w życiu sportowca, tak jak w życiu studenta liczy się przede wszystkim to, by miał szansę pokazać swoje umiejętności.

Kiedy zatem taka szansa mogłaby się pojawić, czyli krótko mówiąc, co mogłoby doprowadzić do sytuacji, w której student, rozpoznawszy swoje umiejętności, zgromadzi taką ilość wiedzy i informacji, by chciał pokonywać barierę językową, z przyjemnością interpretował i improwizował, a upewniwszy się co do swoich kompetencji, zdobył w końcu najważniejszą z nich, czyli kompetencję uczenia się? Odpowiedź jest krótka: czas.

Jednakże nie chodzi tutaj o długość kursu językowego, czyli przez ile semestrów student będzie uczył się danego języka obcego. Program mój zakłada następującą zasadę: jeden semestr – jeden temat.

Wąskie ramy tej wypowiedzi, a także zasadna na tym etapie tworzenia programu autorskiego powściągliwość, nie pozwalają mi na szczegółowe omówienie całości zagadnienia.

Na zakończenie chciałbym podkreślić, że tematy tworzące ten program zostały wybrane, także nazwane, tak by poza oczywistym kryterium atrakcyjności podkreślić również ich rolę edukacyjno-poznawczą. Tytuł każdego z tematów jest zbudowany w oparciu o słowo człowiek. To świadomy zabieg. Ma on pokazać uczącym się, że nie chodzi o zdarzenia, procesy czy pojęcia, których podmiotem są jakieś abstrakcyjne postaci, lecz że to my sami aktywnie, świadomie bądź nie, bierzemy udział w powstawaniu i kształtowaniu tych wszystkich zjawisk. A ponieważ, jak mówię, udział ten nie zawsze sobie uświadamiamy, podobnie jak to, że w odniesieniu do korków ulicznych siebie traktujemy zwykle jako „element zewnętrzny”, a prawie nigdy jako współsprawcę, to powinniśmy dokładać starań, by świadomość współuczestnictwa i współodpowiedzialności w każdym młodym człowieku rozbudzać.

Oto tematy, które biorę pod uwagę przy konstruowaniu programu:

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Der vernetzte Mensch. | (człowiek w internetowej sieci) |
| 2. Der gewalttätige Mensch. | (człowiek używający przemocy) |
| 3. Der zeitgebundene Mensch. | (człowiek związany z czasem i od niego zależny) |
| 4. Der konsumveriente Mensch. | (człowiek w świecie konsumpcji) |
| 5. Der naturbewusste Mensch. | (człowiek świadomy procesów i potrzeb środowiska naturalnego) |
| 6. Der gesunde Mensch. | (człowiek zdrowy) |
| 7. Haben oder Sein? | (Mieć albo być?) |

Jeśli dokonamy prawidłowego doboru treści składających się na poszczególne zagadnienia w ramach danego tematu, tzn. tak, by w jak

największym stopniu każde kolejne zagadnienie było uzupełnieniem poprzedniego, czyli by można było istotniejsze kwestie nowego problemu omówić, opierając się na wyrażeniach stosowanych przy rozwiązywaniu problemu poprzedniego, co z resztą ma być osobno ćwiczoną umiejętnością i jedną z metod tego programu, to można mieć nadzieję, że mówieniu nie będzie końca. I oby wszyscy chcieli mówić przyciszonym głosem!

Bibliografia

- [1] Górny M., *Standardy funkcjonowania bibliotek, Standaryzacja i unifikacja – kłopot czy korzyści?* [w:] http://bg.p.lodz.pl/konferencja2004/pelne_teksty/gorny.pdf

Standardization – a scheme or outline? Improvisation on the topic of an author program

Summary

The author formulates a set of critical comments concerning the topic of standardization in foreign language teaching. The author considers ‘authorship’ a more natural and efficient standard. The author also presents the foundations of his author program.

2.4. Uwagi o hospitacjach lektoratów języków obcych

Maria Bronikowska
Studium Języków Obcych
Politechniki Łódzkiej

Wyznacznikiem naszego działania od kiedy jesteśmy członkiem Unii Europejskiej jest Proces Boloński. Podstawowymi celami kształcenia na uczelniach wyższych w Europie, według Deklaracji Bolońskiej, są:

- przygotowanie absolwentów na potrzeby rynku pracy,
- przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie, także europejskim,
- rozwój i podtrzymywanie podstaw wiedzy zaawansowanej, niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy,
- rozwój osobowy kształconych.

Realizacji tych celów służy właśnie Proces Boloński, którego podstawowym zadaniem jest stworzenie warunków do realizacji powyższych celów poprzez:

- mobilność pracowników i studentów,
- kształtowanie postaw sprzyjających powstawaniu wspólnoty Europejskich,
- dostosowanie kształcenia w poszczególnych krajach do potrzeb rynku pracy w Unii Europejskiej,
- podniesienie atrakcyjności i konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego w świecie,
- dbałość o jakość kształcenia.

W ramach europejskiej akredytacji na uczelniach obowiązują wewnętrzne systemy zapewniania jakości. Politechnika Łódzka przyjęła Uchwałą Senatu w 2005 roku politykę na rzecz zapewniania jakości kształcenia. Podstawowe elementy wewnętrznego systemu zapewniania jakości to:

1. Arkusz oceny osiągnięć pracownika
2. Portfolio pracownika
3. Hospitacje

Hospitacje są istotnym elementem wewnętrznego systemu zapewniania jakości. Łacińskie źródło terminu hospitacje to *hospites*, czyli „goszczę kogoś” lub „goszczę u kogoś.”

Moje wieloletnie doświadczenie nauczyciela języka angielskiego oraz metodyka w CODN-ie nie chroni mnie przed uczuciem zażenowania, kiedy informuję kolegę lub koleżankę, że w przyszłym tygodniu będę gościem lub jako nieproszony gość wchodzę na zajęcia bez zapowiedzi. I w myśl przysłowia „Gość nie w porę gorszy od Tatarzyna” spotykam się z pełnym wachlarzem różnorodnych reakcji. Czy hospitacje to tylko i wyłącznie Nadzór pedagogiczny wynikający z obowiązków i służący li tylko ocenie pracownika, do czego jestem często zachęcana przez władze uczelni. Bardziej odpowiada mi definicja ze słownika wyrazów obcych PWN pod red. J. Tokarskiego, która eksponuje bliższe mi znaczenie tego słowa: „uczęszczanie na lekcje w celu zapoznania się z różnymi metodami pracy moich kolegów”. W moim rozumieniu hospitacje służą przede wszystkim obserwacji aktywności słuchaczy (studentów na zajęciach) zainspirowanych określonymi działaniami nauczyciela. Tak rozumiana hospitacja odpowiada idei demokratycznego zarządzania, której starałam się przyporządkować swoje działania w tym zakresie.

Hospitacje mogą mieć różny charakter, a hospitujący może realizować dzięki nim różne cele. Wyróżniamy następujące rodzaje hospitacji:

1. Diagnostyczne – służą ocenie poziomu sprawności i umiejętności studenckich.
2. Oceniające – służą oglądowi pracy nauczyciela, jego kontaktów ze słuchaczami, metod pracy oraz wpływu tych metod na zachowanie słuchaczy.
3. Doradcze – to przede wszystkim pomoc nauczycielowi, winny służyć określeniu kierunków dalszego rozwoju, samodoskonalenia oraz pomocy w samoocenie.
4. Globalne – obejmują wszelkie działania nauczyciela i słuchaczy w czasie całych zajęć.
5. Wycinkowe – to ogląd poszczególnych elementów struktury zajęć lub wybranych działań nauczyciela i słuchaczy.
6. Obserwacje zajęć poprzez granie roli słuchacza – takie hospitacje pozwalają na obejrzenie zajęć z perspektywy studenta. Hospitujący

powinien poprosić o potraktowanie go jako słuchacza, zapewnić, że będzie się zachowywał jak wzorowy student i że zachowa dla siebie wszystko, co wydarzy się na zajęciach, a czego nauczyciel nie chciałby rozgłaszać.

7. Koleżeńskie, które zasługują na szczególną uwagę.

Każdy z nas potrzebuje oceny, aby pomyśleć nad własnym postępowaniem i oddziaływaniem na innych. Każdy z nas potrzebuje pochwały i wzmocnienia jako człowiek i jako nauczyciel, tak samo jak potrzebują tego nasi studenci. I każdy potrzebuje wyzwań, aby się rozwijać i doskonalić – i tak rozumiem potrzebę hospitacji koleżeńskich.

Celem hospitacji koleżeńskich jest stworzenie systemu profesjonalnego wsparcia, który przyczyni się do zmiany negatywnego nastawienia nauczycieli do hospitacji koleżeńskich i pozwoli uwierzyć w ich sens, jako drogi do skutecznego doskonalenia. Bowiem hospitacja koleżeńska to konfrontacja rzeczywistości z własnymi odczuciami. Często bywa zaskakująca. Winna służyć stworzeniu grup wsparcia, pokonujących opór, lęk, a zarazem prowadzących do wspólnych refleksji na temat doskonalenia warsztatu pracy i podnoszenia jakości kształcenia. Hospitacje koleżeńskie to proces nacechowany kulturą koleżeńskich uwag i wzajemnego zaufania. Efektem lekcji koleżeńskich może być wspólnie opracowany arkusz obserwacyjny hospitacji, świadome planowanie własnego rozwoju, a co za tym idzie, doskonalenie umiejętności zawodowych. Hospitacje koleżeńskie to, w moim odczuciu, proces dochodzenia do wspólnych obszarów, który uczy nas demokracji, kompromisu i konsensusu. Wspólne ustalenia budują poczucie bezpieczeństwa, wspierają proces ustawicznego kształcenia się oraz dają poczucie spełnienia i satysfakcji.

Rozróżniamy trzy podstawowe funkcje hospitacji:

- badawcza – ulepszanie i doskonalenie praktyki nauczyciela,
- statystyczna – gromadzenie i porządkowanie danych ilościowych,
- obserwacja okolicznościowa – mierzenie jakości zajęć poprzez bardzo szczegółowy opis zajęć oraz wywiad nauczyciela i studentów.

Podczas hospitacji obserwowane są następujące czynności:

- konspekt (jeśli potrzebny),
- narzędzia pomiaru osiągnięć słuchaczy,
- planowanie celów operacyjnych i przedstawianie ich studentom (czy nauczyciel postępuje zgodnie ze standardami egzaminów wewnętrznych lub zewnętrznych?),
- motywowanie studenta do osiągnięcia powyższych celów,

- dostosowanie form pracy do możliwości studentów,
- odstępstwa od planu i ich uzasadnianie (np. podczas jednej z hospitacji okazało się, że studenci nie posiadają podręczników, byli nieprzygotowani, a nauczyciel nie wiedział, co w takiej sytuacji zrobić, dlatego rozpoczął od odrabiania ze studentami pracy domowej, co zajęło więcej niż połowę zajęć),
- stopień osiągnięcia zaplanowanych celów,
- relacje interpersonalne nauczyciel – student,
- atmosfera podczas zajęć – czy jest budowana przyjazna atmosfera?
- stopień udziału studentów w zajęciach i ich zaangażowanie,
- wychowawcze oddziaływanie nauczyciela podczas zajęć,
- poziom wiedzy i umiejętności w zakresie języków obcych,
- twórcze rozwiązywanie problemów,
- rola pracy domowej,
- gospodarka czasem na zajęciach,
- przejrzystość zasad postępowania i oceniania,
- dokumentowanie osiągnięć studentów,
- cechy osobowe nauczyciela,
- ewaluacja zajęć – umiejętność podsumowania zajęć i samooceny.

Struktura zajęć lektoratu z języka obcego to dwa razy 45 min. zajęć, z przerwą 15 min., lub 90 min. zajęć bez przerwy. Z metodycznego punktu widzenia drugi system zdaje się być mniej korzystny dla studenta, chociaż powszechnie preferowany zarówno przez nauczycieli, jak i studentów. Istotnym elementem struktury zajęć jest ich planowanie. Zgodnie z zasadą 5P – *Proper Preparation Prevents Poor Presentation* – zajęcia muszą odpowiadać zaplanowanym modułom i wymaganiom egzaminacyjnym, sformułowanych w założeniach egzaminu centralnego – pisemnego i ustnego. Student winien dowiedzieć się o powyższych założeniach na pierwszych zajęciach lektoratu, choć obowiązek tłumaczenia i odsyłania do naszej strony internetowej obowiązuje zawsze. Zdefiniowanie celów zajęć pozwala na właściwą ocenę procesu kształcenia. Nauczyciel powinien mieć przemyślaną strukturę swoich zajęć, począwszy od powitania i sprawdzenia pracy domowej, krótkiej rozgrzewki językowej, poprzez prezentacje i ćwiczenia nowego materiału, do podsumowania i zadania pracy domowej. Przejścia pomiędzy poszczególnymi częściami zajęć powinny być przemyślane, stanowiąc np. element zabawy i relaksu dla słuchaczy. Kształcenie umiejętności kluczowych powinno być zapowiedziane na początku zajęć po sprawnym sprawdzeniu pracy domowej; sprawdzenie pracy domowej nie może zajmować połowy zajęć. Główną część zajęć

powinno wypełniać kształcenie umiejętności kluczowych, dzięki czemu student ma świadomość, co było najważniejsze na zajęciach i czego podczas zajęć się nauczył, szczególnie jeśli nauczyciel podczas podsumowania zajęć dodatkowo odpowiednio to zaznaczy. Metody i narzędzia muszą być dopasowane do stanu wiedzy, umiejętności i możliwości percepcyjnych studentów w grupie. Każde zajęcia powinny zawierać element twórczej aktywności studentów, a więc samodzielne wykorzystanie kształconych umiejętności. Istotne jest również kształcenie umiejętności ewaluacyjnych studentów, na przykład w procesie oceniania siebie nawzajem. Podsumowanie zajęć odbywa się albo przez słuchaczy, albo przez nauczyciela. Czasami zwyczajne pytanie, czego nauczyliśmy się dzisiaj, może stanowić istotny materiał do autorefleksji nauczyciela. Każde zajęcia winny nawiązywać do poprzednich zajęć w celu utrwalenia i sprawdzenia stopnia utrwalenia materiału lub ewentualnego rozwiązania zaistniałych problemów.

Podczas zajęć hospitujący ma za zadanie wypełnić kwestionariusz obserwacji zajęć, a następnie dokonać oceny hospitacji. Nie ma obowiązującego, jedynie właściwego kwestionariusza obserwacji zajęć. Kilka przykładowych kwestionariuszy zostało załączonych. Głównym elementem oceny hospitacji jest rozmowa pohospitacyjna, której częścią składową jest ocena własnych zajęć przez hospitowanego oraz uwagi i zalecenia hospitującego. Najbardziej istotnym aspektem rozmowy pohospitacyjnej, według mnie, jest umiejętność pokierowania rozmową w taki sposób, aby hospitowany był w stanie samodzielnie dokonać autorefleksji i samooceny, wyciągając wnioski i formułując zalecenia do przyszłej pracy. Pozwala to hospitowanemu bardziej uczestniczyć w świadomym procesie samokształcenia i doskonalenia zawodowego.

Bibliografia

- [1] Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2010, MENiS, Warszawa 2003.
- [2] Deklaracja Bolońska, Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji zebranych w Bolonii 19.06.1999.
- [3] Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 15 grudnia 2006 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz.U. Nr 235, poz. 1703).

- [4] Wallace Michael J., *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*, Cambridge University Press 1996.
- [5] Godzwon Z., *Jakość kształcenia w szkole wyższej*, Uniwersytet Jagielloński 2006.
- [6] Chmielecka E., *Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia*, Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, prezentacja na konferencji, 8 czerwca 2006.
- [7] Filipowicz K., *Hospitacje bez cierpień*, Nowe w Szkole, 2003.
- [8] *Hospitacje koleżeńskie* – www.szkolnictwo.pl
- [9] Turowski S., *Hospitacje koleżeńskie*, Nowe w Szkole, 2002.

Summary

Comments on foreign language teachers' inspections in SJO PŁ

Inspections are an element of pedagogical monitoring to which the SJO management is entitled and obliged by the university authorities. In my paper I would like to present the conclusions from the class observations and post-inspection discussions in the period of 2004-2009.

ZAŁĄCZNIKI

1. Arkusz hospitacyjny
2. Teacher Observation Form
3. A questionnaire for teachers at SPNJO PŁ
4. Formularz hospitacyjny

Załącznik nr 1

ARKUSZ HOSPITACYJNY

Lektor języka niemieckiego

Temat zajęć Wydział sem.

I. Informacje uzyskane przed zajęciami:

Cele dydaktyczne zajęć

.....

.....

.....

.....

II. Spostrzeżenia wynikające z obserwacji:

1. Cele dydaktyczne.

a) Czy studenci znają cele dydaktyczne?

b) Czy założone cele zostały osiągnięte?

b) Czy założone cele zostały osiągnięte?

2. Struktura zajęć.

2. Struktura zajęć.

.....

.....

.....

.....

.....

```

.....
.....

```

3. Techniki i środki dydaktyczne.

a) Jakie techniki i środki dydaktyczne zostały wykorzystane podczas zajęć?

.....

b) Czy techniki i środki dydaktyczne zostały dopasowane do zajęć?

b) Czy techniki i środki dydaktyczne zostały dopasowane do zajęć?

4. Formy pracy na zajęciach.

a) Jakie formy pracy wystąpiły podczas zajęć?

b) Czy formy pracy zostały właściwie dobrane?

b) Czy formy pracy zostały właściwie dobrane?

.....

5. Planowanie czasu.

a) Czy lektor właściwie zaplanował czas na poszczególne fazy zajęć?

.....

.....

6. Postawa lektora.

a) Jak lektor formułuje polecenia?

.....

.....

b) Jak lektor koryguje błędy studentów?

.....

.....

c) Jak lektor organizuje pracę studentów?

.....

.....

7. Postawa studentów.

a) Jak studenci reagują na polecenia lektora?

.....

.....

b) Czy są zainteresowani zajęciami?

.....

.....

8. Ogólne wrażenie. (atmosfera, dyscyplina pracy)

.....

.....

.....

III. Zalecenia.

.....

.....

.....

.....

podpis lektora

podpis osoby hospitującej

.....

.....



Teacher Observation Form

Centre: S.J.O. Pt

Teacher's Name _____ Date _____
Class Level C1 Room _____ Observer _____

Class Atmosphere *Bardzo miła atmosfera. Odniosłam wrażenie, że studentom podobają się zajęcia.*

Teacher Rapport and Teaching Style

Robert miał bardzo dobre relacje z grupą, dużo żartował. Nie był cały czas w centrum uwagi, umożliwiał, aby studenci komunikowali się między sobą.

Class Management and Instructions

Robert zastosował ułożenie ławek w kształcie podkowy, co miało korzystny wpływ na pracę w parach i w grupach. Zajęcia były sprawnie przeprowadzone, a instrukcje klarowne.

Student Participation

Studenci brali żywy udział w zajęciach, wydawali się być mocno zmotywowani.

Monitoring of Learning

Bardzo dobre monitorowanie w ciągu całej lekcji.

Appropriacy and Variety of Lesson Materials/Activities

Materiały były urozmaicone i na odpowiednim poziomie. Materiał do słuchania mógłby być trochę krótszy, ponieważ zajęł większą część zajęć. Bardzo dobre było wyłonienie nowych słówek w omówieniu.

Language Awareness

Robert mógłby częściej poprawiać błędy lub zachęcać studentów do samopoprawy.

Pacing and Timing

Zajęcia były przeprowadzone w dobrym tempie.

Preparation & Planning

Lekcja była dobrze przygotowana i zaplanowana.

Signed Buchniśta.....(Observer)

Signed.....(Teacher)

(Please give a copy of this form to the teacher and retain a copy for your records at the centre.)

A QUESTIONNAIRE FOR TEACHERS AT SPNJO PŁ

Data collected by means of the questionnaire is going to be used for research purposes within the scope of an M.A. Thesis entitled "ESP Teaching to Students of The Technical University of Lodz" written by Ewa Hornicka under the supervision of prof. Barbara Lewandowska-Tomaszczyk. Information gathered is to help determine specialised EFL needs of students at the Technical University of Lodz.

I. YOUR PROFESSIONAL PROFILE

Date / Time

1. How long have you been teaching at SPNJO PŁ?
2. How many groups of students do you teach at SPNJO PŁ? How many are taught ESP?

II. YOUR STUDENTS

1. Do you use any particular method to determine your students' needs? (e.g. questionnaires, job market survey, interviews, other?)
2. How important is needs analysis in ESP (and EFL in general) teaching? Why?
3. What motivation do your students have to learn English?
4. Are you satisfied with teaching students of the Technical University of Lodz? Why?
5. What kind of teaching difficulties do you encounter most often?
6. What are the causes of these difficulties, in your opinion?
7. What EFL skills are your students best at?
8. What skills do they need to improve most?
9. What attitude do students have towards their English classes, in comparison with their content subjects? Why?
10. What kind of situations are your students most likely to use their English in?
11. What do they want to learn most?

III. YOUR COURSE(S)

1. What are your course requirements (relevant for this course)

2. What is the aim of the course? What do you want to teach your students?

3. What kind of teaching materials do you think are most useful and why?

4. What kind of teaching techniques do you find most useful and efficient? Why?

> How important are the following skills / abilities to your students professionally (P), personally (PE) and academically (A) ? Complete the chart, ticking where appropriate in the 'Level' column and inserting appropriate letter symbols in the 'Usability' column:

ABILITY	LEVEL				USABILITY			
	v..high	high	average	low	v..high	high	average	low
listening								
reading								
writing								
speaking								
pronunciation								
vocabulary usage								
grammar usage								

> Have you ever taught your students the following abilities? How important (1 – very, 2 – quite, 3 – not quite, 4 – not at all) do you think they are for you students' professional life?

PRESENTING ONESELF / KNOWLEDGE OF JOB INTERVIEW PROCEDURES / DISCUSSION / CV AND COVER LETTER WRITING / FORMAL LETTERS WRITING / E-MAIL WRITING / SUMMARY WRITING / PRESENTING ONE'S ACADEMIC ACHIEVEMENTS / COMPILING TECHNICAL DOCUMENTATION / REPORT WRITING / ESSAY WRITING / EXPERIMENT DESCRIPTION / DESCRIPTION OF CAUSES AND EFFECTS / NOTE-TAKING / FORMULATING DEFINITIONS / LEARNING SPECIALISED TERMINOLOGY / READING SCIENTIFIC ARTICLES/ SYSTEM DESCRIPTION / CHART INTERPRETATION / PHONE TALKS / COUNTING IN ENGLISH / LOOKING FOR SPECIFIC INFORMATION IN DEFINED SOURCES / DETAILED TEXT ANALYSIS / INTERPRETATION AND TRANSLATION / GROUP WORK – PREPARING PLANS AND POSTERS / PROBLEM SOLVING*

Sources:

<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no3/p16.htm#fig1>
<http://www.nuis.ac.jp/~hadley/publication/koseneeds/needsanalysis.htm>

A TYPICAL CLASSROOM OBSERVATION CHECKSHEET.

(please complete this after the lesson and inform the teacher concerned that you have been asked to do it as a course assignment.)

1. Level of class
2. Number of learners.....
3. Nationalities represented
4. Length of lesson minutes.
5. Make a sketch of the classroom showing
 - (a) the teacher's most usual position
 - (b) the students' seating arrangement
 - (c) the position of the blackboardand
 - (d) the positions of any other important teaching aids used during the lesson.
6. What do you think was the aim of the lesson?
7. Do you consider that the aim was attained?
Give reasons
8. What was the approximate ratio of teacher talking time to student talking time? Express this as a percentage. (e.g. 55-45)
9. Did the proportion vary as the lesson progressed? How far was the proportion determined by the type of lesson and the skills being practised?
10. Was there an opportunity for independent use of the language by the learners?

Załącznik nr 4

Formularz hospitacji

Lektor: _____

hospitujący: _____

Grupa _____

Wydział _____

Data _____

Godz. _____

Jak dobrze lektor zna grupę?:		Wyróżniający	Kompetentny	Niewystarczający	Brak danych	Dodatkowe uwagi
KRYTERIA OCENY:						
CECHY OSOBOWE NAUCZYCIELA						
1.	Prezencja/styl					
2.	Głos					
3.	Relacje z grupą					
PLANOWANIE						
4.	Rodzaj i zróżnicowanie ćwiczeń					
5.	Cele: wyszczególnienie					
6.	Pomoce/materiały/metody: dostosowanie do tematu lekcji					
7.	Przewidywanie trudności					
REALIZACJA						
8.	Umiejętność kontroli przebiegu zajęć					
9.	Techniki wprowadzenia i prezentacji tematu					
10.	Techniki zadawania pytań					
11.	Rozwijanie umiejętności językowych					
12.	Pomoce naukowe					
13.	Materiały do nauczania					
14.	Świadomość/postępowanie z błędami					
15.	Płynność przebiegu zajęć					
16.	Umiejętności adaptacji/ improwizacji					
17.	Umiejętności językowe lektora(model/poziom)					
18.	Osiągnięcie celów					
EWALUACJA						
19.	Umiejętność samooceny					
20.	Umiejętność konstruktywnego reagowania na ocenę dokonaną przez inne osoby					
OCENA OGÓLNA:						
(W- wyróżniająca, Z – zadowolająca)						

Podpis lektora _____

Podpis hospitującego _____

(źródło: Michael J. Wallace „Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach”)

PART 3
Methodical problems
and didactical propositions

CZĘŚĆ 3
Problemy metodyczne
i rozwiązania dydaktyczne

3.1. Activating vocabulary

Robert Cynkier

Centre for Foreign Languages

Technical University of Lodz

In the life of every teacher comes a situation when the material you have to cover during the class feels inappropriate and out-of-place. To make matters worse the situation gets grimmer when it can be seen that the material planned ahead for the lesson will be a terrible nuisance not only for the students but also for the teacher. Yet, sometimes in a tragic situation like this suddenly an unexpected solution comes out. The presentation I gave on the seminar, the article about which you are reading, was actually an account of such a miraculous recovery from a tight spot I found myself in some time ago.

Inspiration

The inspiration for the presentation was a part of International Express Intermediate I was supposed to cover as one of the parts of B1.3 module. It characterizes with an extraordinarily large number of phrasal verbs, 30 to be exact, on only two pages of the book. A logical assumption about an incoming vocabulary lesson of such kind would be very simple: I will have to carry this unbearable burden during the class and students will have to carry an unbearable burden of listening to me for an hour and a half. The logical outcome of that lesson would be rather predictable: I will be extremely tired and desperate and my students will be extremely tired as well as empty-headed. The aim of the lesson will not be even tackled, not to mention achieved. Therefore an ultimate solution had to be found.

Idea

Having taken into consideration the above mentioned possibility of dragging students through the lesson I made a decision of doing something about it. However at that point four questions arose. On the one hand:

1. Why not playing with that a bit?
2. Why shouldn't both me and the students have some fun about it?

On the other hand though:

1. Why should I bother about some longish and tiresome preparation?
2. Will the students appreciate that at all?

It is obvious that such questions are not easily answered. Therefore when trying to solve that problem I took a series of points into consideration. These were:

- Prepare something funny – which will make my students engaged in a lesson.
- Prepare something not boring – which will not allow my students to fall asleep.
- Prepare something that will not require a lot of preparation beforehand – as the teachers generally work on borrowed time.
- Prepare something worthwhile and easy at the same time – because I always thought that simple and easy is usually much more successful than complex and difficult as far as teaching is concerned.
- Prepare something that will help the students learn a particular part of vocabulary – which will be beneficial for their vocabulary tests and will allow them to allocate the time spent on cramming the words in other activities.
- (MAYBE) Give the students a tool which they can use while learning – which will come in handy every time they will need to memorize a number of words. I used the word MAYBE in brackets because I strongly believe that it is actually up to them if they make use of it or not.

Solution

Taking all the points into account I came up with a solution to such a difficult situation. Below I will describe the procedures I took.

1. Pre-teaching: dictionary exercise – such a lesson should be started with a pre-teaching part for which I suggest a dictionary exercise. Making the students find and write down the meaning of the phrasals from the dictionary might possibly ingrain the words in their heads.

Should it not happen, It is not a problem as I will try to prove later on¹.

2. Pre-teaching: oral repetition – the phrasals and their meanings should be repeated at least two times to make sure that the students have the correct versions in their notes. It is quite essential for the success of the lesson.
3. Pre-teaching: pattern – the next point is writing the words in a chosen pattern on the blackboard e.g.

Look after	Set up	Turn down
Put away	Sort out	Turn up
Put up with	Break down	Turn to
Plug in	Look up	Turn off
Come up	Come across	Break up
Find out	Put (sth) off	Break off
Set up	Take off	Break up with
Log on	Get on with	Break in
Work out	Take (sb) on	
Write up	Get on with	
Print off	Look forward to	

The pattern is the only preparation you will require. You have to write down the pattern for yourself before the class. Failure to do so might result in chaos during the lesson. Do not allow students to write down the pattern though. It may spoil the fun.

At this point you have a choice of three different vocabulary games. For the sake of the article however I will present them in the order I decided upon.

4. Game 1: Stealing³ – the procedure is as follows

¹ *Longman Dictionary of Contemporary English*, Third Edition Pearson Education Limited, 1995.

² K. Harding, L. Taylor, *International Express Intermediate*, Students Book Oxford University Press, 2005, p. 94-95.

³ *Comp. J. Harmer, The practice of English Language Teaching*, Third Edition Pearson Education Limited 2001, p. 95.

- a) Give students 1 minute to memorize the pattern as well as they can.
- b) Ask them to turn around.
- c) 'Steal' 5 phrasals from the blackboard like this:

Look after	Set up	Turn down
Put away	b)	e)
Put up with	Break down	Turn to
Plug in	Look up	Turn off
Come up	Come across	Break up
a)	Put (sth) off	Break off
Set up	Take off	Break up with
Log on	c)	Break in
Work out	Take (sb) on	
Write up	Get on with	
Print off	d)	

- d) Ask students to write down the 'stolen' ones on a separate piece of paper.
- e) Elicit the 'stolen' ones with their meanings.
- f) Put them on the board again.
- g) Give students another minute with the pattern.
- h) Ask them to turn around again.
- i) 'Steal' 8 phrasals like this:

Look after	Set up	Turn down
1)	b) Sort out	e) Turn up
Put up with	Break down	Turn to
Plug in	4)	6)
Come up	Come across	Break up
a) Find out	Put (sth) off	7)
Set up	Take off	Break up with
2)	c) Get on with	8)
3)	Take (sb) on	
Write up	5)	
Print off	d) Look forward to	

- j) Repeat the whole procedure each time eliminating more phrasals.

The game however should not last for too long, because at some point it becomes too boring and continuing it becomes pointless.

5. Game 2: naming⁴ – this game helps students imprint the words in their memory as well as makes them participate actively in the lesson. Interestingly enough, this game works much better with large groups. The procedure is as follows
- a) Ask each student to come to the blackboard, choose a phrasal he/she likes, erase it and put his/her name there instead. You should end up with something like this

Look after	Damian	Turn down
Put away	Paulina	Maciek K.
Ela	Break down	Turn to
Plug in	Ola	Turn off
Marta	Piotrek	Break up
Find out	Put (sth) off	Maciek F.
Set up	Take off	Kuba
Agnieszka	Kasia	Kacper
Work out	Take (sb) on	
Write up	Mateusz	
Wojtek	Look forward to	

- b) Tell the students that they have just chosen their new names, which they will be using for the purpose of this game.
- c) Ask each of them to stand up, introduce himself/herself and explain what the meaning of their new name is. At this point you may do a quick round to make sure if they remember their own names as well as the names of their classmates.
- d) Ask them to arrange themselves in an order chosen by you (e.g. alphabetical) in the classroom. The point however is that they are not allowed to use their newly acquired names, but only the meanings.
- e) Check if they arranged themselves in the right order by asking them to say their name out loud.

⁴ Ibidem, p. 95.

- f) Choose a different order for them to arrange such as: the length of the name, alphabetical order of the last letter etc. Remember that checking each time and choral repetition is of utmost importance.
6. Game 3: testing – this game is a great sum-up for every vocabulary lesson you may think of. It can be used as a 5-minute activity in the end of the lesson. Again, for the sake of the presentation, I will show it as a continuation of the previous games. The procedure is as follows:
- Clean the blackboard
 - Ask students to write 15 phrasals they remember from the lesson on a clean piece of paper. This should not take them longer than 2-3 minutes.
 - Tell them to exchange the papers with their partners.
 - Ask the partners to underline the phrasals they do not remember. You should end up with something like this

Kasia	Put (sth) off	Maciek	Break down
<i>(checking</i>	Take off	<i>(checking</i>	<u>Look up</u>
<i>Maciek's list)</i>	Get on with	<i>Kasia's list)</i>	Put (sth) off
<u>Look after</u>	Take (sb) on	<u>Come up</u>	Get on with
Find out	<u>Look forward to</u>	Find out	Take (sb) on
Set up	Turn down	Set up	Get on with
Log on	Turn to	Log on	<u>Break up with</u>
Work out	Break off	Work out	Break in
Write up		Write up	
Look up		<u>Sort out</u>	

- Elicit the meaning of the unknown ones from the class. I am certain that they will know it.

Conclusion

To sum up, I would like to underline and comment on the benefits of the above presented methods.

1. They are very universal – which means they can be applied to any part of vocabulary of our choice.
2. They are easy – which makes them potentially attractive for the students to use.
3. They are quick to prepare – which means you do not have to spend hours beavering away at longish and tiresome preparation.
4. They help the students memorize the words with their meanings – which does not usually happen on the lesson.
5. They are not boring – which means students will truly enjoy the time spent on the lesson.
6. You make everybody work – which means that even the students you do not usually see doing anything apart from staring at you have no option but to participate.
7. You give students a method of learning vocabulary – which they can make use of or not.
8. They are fun for you – which is one of the most essential points to take into account.

All in all I have to say that even though the methods I have provided are time-consuming and usually take the whole one-and-a-half-hour class to conduct, I daresay that they are time well-wasted if not well-spent.

Bibliography

- [1] Harmer J., *The practice of English Language Teaching*, Third Edition Pearson Education Limited, 2001.
- [2] *Longman Dictionary of Contemporary English*, Third Edition Pearson Education Limited, 1995.
- [3] Harding K. & Taylor L., *International Express Intermediate*, Students Book Oxford University Press, 2005.

Aktywacja Słownictwa

Streszczenie

Tematem artykułu jest nauczanie słownictwa w inny sposób niż jest to zazwyczaj robione na PŁ. Metoda, której używam, jest metodą 'personalizacji' słownictwa i zabawy nim w sposób niekonwencjonalny. Metoda pomaga studentom znacznie lepiej zapamiętać słownictwo, jak i wspomaga szybkie zapamiętywanie słów w trakcie zajęć.

3.2. I very much like English – I like English very much. Błędy gramatyczne, leksykalne, wymowy, polonizmy oraz błędy wynikające z ogólnej niewiedzy

*Ewa Mierostawska
Studium Języków Obcych
Politechniki Łódzkiej*

Chciałabym podzielić się z czytelnikami swymi spostrzeżeniami na temat błędów popełnianych przez Polaków uczących się języka angielskiego. To, co powiem oparte jest na własnych obserwacjach – nauczam od ponad 20 lat. Te same błędy są popełniane zarówno przez dzieci, jak i przez dorosłych. Moje spostrzeżenia dotyczą języka angielskiego, ale przypuszczam, że ci z was, którzy uczą innych języków, odnajdą tu pewne analogie.

Mam do czynienia z językiem angielskim od ponad 30 lat, a mimo to co rusz zaskakuje mnie prostota i logika tego języka. W odróżnieniu od języków romańskich, czy też języka niemieckiego nie ma tu koniugacji ani deklinacji, a rodzaj rzeczownika nie odgrywa tak istotnej roli jak w języku niemieckim.

Pierwszym problemem, z jakim styka się uczeń, są pytania. Tworzy się je przez inwersję bądź za pomocą operatorów *do / does / did*. Operatory są zmorą uczniów – nagminnie opuszczają je lub myślą, czy też używają czasownika *to be + operator do, does, did*. Najwięcej jednak błędów jest popełnianych, gdy w zdaniu występuje czasownik *have – mieć*. Pytania są tworzone przez inwersję. Ten błąd da się łatwo wytłumaczyć: czasownik *have* w czasie Present Simple (czas teraźniejszy prosty) jest mylony z *have* występującym w czasie Present Perfect (czas perfekty teraźniejszy).

Z innymi problemami zetkniemy się w czasie Past Simple (czas przeszły prosty). W języku angielskim istnieje duża ilość czasowników nieregularnych, jeśli uczeń nie opanuje ich pamięciowo, nie będzie potrafił zbudować poprawnego zdania. Podobnie ma się rzecz z przymiotnikami nieregularnymi – *gooder* i *bader* są już standardem, czy nieregularna liczba

mnoga. W czasach Present i Past Continuous (czas teraźniejszy i przeszły ciągły) uczniowie nagminnie opuszczają czasownik *to be*, używając tylko czasownika z końcówką *ing*. Jednak największy problem zaczyna się razem z czasem Present Perfect, który jak sama nazwa wskazuje, jest czasem teraźniejszym, a uczniowie w jego miejsce stosują czas przeszły. Akurat w tym przypadku problem jest jasny, czas ten nie istnieje w języku polskim. Coś, co zaczęło się w przeszłości i trwa do tej pory, dla Polaka jest przeszłością, natomiast dla Anglika teraźniejszością. Sprawa staje się jeszcze bardziej kłopotliwa, gdy uczniowie nie znają czasowników nieregularnych, a konkretnie trzeciej formy czasownikowej. Znacznie łatwiejszy dla uczniów jest czas Present Perfect Continuous (czas perfekta teraźniejszy ciągły) – coś zaczęło się w przeszłości i trwa do tej pory bądź właśnie się skończyło, ale i tak jest on mylony z czasem Present Continuous (czas teraźniejszy ciągły). Uczniowie nagminnie unikają używania tych dwóch czasów i zastępują je czasem Present Simple lub Past Simple.

Następnym ogromnym problemem dla ucznia jest strona bierna. Bardzo częstym błędem jest zastosowanie tutaj następstwa czasów. Co ciekawe, błąd ten pojawia się głównie w ćwiczeniach pisemnych, natomiast gdy studenci używają strony biernej w wypowiedzi, nie popełniają go. Najdziwniejsze jest to, że na pytanie, jakiej konstrukcji użyli i dlaczego, odpowiadają z rozbrajającą szczerością: nie wiem, ale to dobrze brzmi. Innym błędem w użyciu strony biernej jest dodawanie czasownika z końcówką *ing* po czasowniku *is*. W tym przypadku wiadomo, co uczniem kierowało – skojarzenie z czasem Present Continuous (czas teraźniejszy ciągły).

Innym, bardzo popularnym błędem jest używanie przez uczniów przysłówka *back* (z powrotem) jako czasownika: *He will back in five minute* zamiast *He will be back in five minutes*. Jest to stosowanie analogii do innych czasowników niezłożonych i polonizacja tej konstrukcji. Używanie polskiej konstrukcji pojawia się często w zdaniach, w których występuje słowo *very* (bardzo) – *I very much like English* zamiast *I like English very much*. W powyższym zdaniu mamy błędne użycie przysłówka wzmacniającego czasownik. Innym bardzo popularnym błędem popełnianym przez Polaków jest dosłowne przetłumaczenie zdania *Zrobić zdjęcie* – *Make a picture* zamiast *Take a Picture*. Duży problem sprawiają też przyimki *at* i *on*. *On* oznacza *na* natomiast *at* może znaczyć *na* lub *w*: *He plays on the piano* zamiast *He plays the piano*, *See you on the party* zamiast *See you at the party*. Będąc zagranicą, bezbłędnie można poznać Polaka, po pytaniu *How much?* zamiast *How much is it?*

Angielskie pytajniki też przysparzają kłopotów. Często zamiast słowa *what* Polak użyje *how*, ponownie polonizm.

How do you call it?	poprawne pytanie: What do you call it?
How does he look like?	What does he look like?
What does Christmas look like in GB?	What is Christmas like in GB?

Każda osoba ucząca się języka obcego zetknęła się z tak zwanymi fałszywymi przyjaciółmi – są to słowa, które znamy ze swojego ojczystego języka, natomiast w obcym języku znaczą one zupełnie coś innego:

English	English	Polish nie jest to
fart	puścić baka	szczęście (luck)
criminal	kryminalista	kryminał (dedective story)
pal	kumpel	pal (stake)
ordinary	zwyczajny	ordynarny (rude)
list	lista	list (letter)
hazard	niebezpieczny	hazard (gambling)

Podobne problemy są powodowane przez czasowniki o bardzo podobnym znaczeniu, a jednak różne:

teach	uczyć kogoś	learn	uczyć się
hear	słyszeć	listen	słuchać
			kogoś/czegoś
say	powiedzieć	tell	powiedzieć komuś
come	przyjść	go	pójść
lend	pożyczyć komuś	borrow	pożyczyć od kogoś

W mowie zależnej nagminnym błędem są mylnie użyte czasowniki *say* oraz *tell*. Podobne błędy są robione przy użyciu czasowników modalnych *may* i *can*: czasownik *may* znaczy móc w sensie przyzwolenia, natomiast *can* móc, umieć, potrafić. Swoim uczniom zawsze podaje przykład: *Can I go out? Yes, you can but you may not* – Czy mogę wyjść? Tak, możesz, ale nie wolno ci.

W podobny sposób mylone są też przymiotniki, które mogą mieć dwie, bardzo podobne formy: *interesting* – interesujący i *interested* – zainteresowany.

Tuż obok błędów gramatycznych i leksykalnych plasują się błędy wymowy, które mogą być źródłem niezrozumienia, bądź też całkowitego zaskoczenia:

bird [bə:d] ptak

beard [biəd] broda

Proszę wyobrazić sobie reakcję komisji maturalnej, gdy zdający uczeń powiedział:

My father has a long, black bird.

Czy też zamówienie złożone u barmana: *Two bears please.*

bear [beə] niedźwiedź

beer [biə] piwo

Inne przykłady to:

ship [ʃip] statek

sheep [ʃ:p] owca

shit [ʃit] gówno

sheet [ʃi:t] kartka

Zupełnie inne błędy, to błędy wynikające z nieznajomości geografii. Na poziomie podstawowym uczymy nazw państw i przymiotników od nich pochodnych. W języku angielskim takie przymiotniki pisze się z dużej litery i czasami przymiotnik całkowicie odbiega od nazwy państwa: *Holland – Dutch*. Ponownie, jak w przypadku czasowników nieregularnych czy nieregularnej liczby mnogiej, trzeba przymiotników nauczyć się na pamięć.

Problem jednak leży gdzie indziej. Gdy podamy nazwę miasta, na przykład Amsterdam, uczeń zupełnie nie wie, w jakim to jest kraju, a co za tym idzie, 'strzela', więc niewykluczone, że jako państwo poda USA, a przymiotnik *American*. W tym przypadku błąd nie jest tak rażący, bowiem w USA mamy Amsterdam w hrabstwie Montgomery, stan NY, są też Warszawy – jedna w hrabstwie Hancock w stanie Illinois, druga w hrabstwie Kosciuszko w Indianie. Natomiast na Florydzie znajdziemy ST. Petersburg.

Sumując, mogę powiedzieć, iż za niektóre błędy winni są nasi uczniowie – pewne partie materiału muszą być opanowane pamięciowo: nieregularne czasowniki, rzeczowniki, przymiotniki. Niestety, wszyscy wiemy, iż tak nie jest, a przy bardzo napiętym programie, który należy zrealizować w trakcie semestru, nauczyciel nie jest w stanie skontrolować stanu wiedzy wszystkich uczniów. Podobnie ma się rzecz z tworzeniem pytań i przeczeń. Nie można tu polecać żadnej konkretnej metody nauczania, każda osoba i grupa musi być traktowana indywidualnie. Kiedyś odniosłam sukces, odwołując się do piosenki The Beatles, 'Do you love me?'. Jest to pytanie ogólne, ale można z niego utworzyć pytanie szczegółowe *Why do you love me?*

Oba pytania pokazują użycie operatora *do*.

Należy ciągle podkreślać, iż każdy język jest inny, mimo pewnych zbieżności gramatycznych, leksykalnych i rządzi się swoimi własnymi regułami. W związku z tym nie wolno dosłownie tłumaczyć zdań z jednego języka na drugi. Najlepszym przyjacielem ucznia winien być słownik. Korzystając z niego, uczeń powinien dokładnie przeczytać całe hasło i podane przykłady użycia konkretnego słowa. Jeśli tego nie zrobi, jego praca może być całkowicie niezrozumiała, czy też będzie przypominać instrukcję załączoną do produktów sprowadzanych z Azji.

Należy też położyć nacisk na transkrypcję, na którą uczniowie generalnie nie zwracają uwagi. W rezultacie uczeń nie potrafi poprawnie przeczytać swojej pracy pisemnej.

Na uczelniach technicznych uczymy języka biznesowo-technicznego, ale starajmy się w kontekście przerabianych tekstów przemycać wiadomości związane z kulturą, historią czy geografią, tak aby Tokio nie było w Chinach, tylko w Japonii.

Zdaję sobie sprawę, że moje wystąpienie ledwo musnęło sprawę popełnianych przez uczniów błędów i że każdy uczący języka obcego ma swoje bardziej i mniej skuteczne metody, jak takowych unikać.

Bibliografia

1. Howard-Pociech S., *The English Advisor or how to use English for communication in the real world. A patchwork approach to what's wrong with your English*, Wrocław 1995.
2. *Wielki słownik angielsko-polski i polsko-angielski*, PWN-Oxford, Warszawa 2009.

Summary

I very much like English – I like English very much. Lexical and grammatical mistakes, pronunciation errors, polonisms and mistakes based on the lack of knowledge

I very like English – I like English very much. Lexical and grammatical mistakes, pronunciation errors, polonisms and mistakes based on the lack of knowledge.

Mistakes and errors are a part of foreign language learning. It is not true that Polish people learning English make more mistakes or that the mistakes are more serious than the ones made by people of different nations. Our mistakes are simply different.

Even a junior teacher is prepared for “typical“ mistakes and does everything not to allow them to occur.

Unfortunately the “invention“ of our students tends to be surprising and each newly introduced construction or tense may result in a large amount of mistakes. The only thing that is left is to be alert and predict some things.

3.3. Double-dutched? How to survive the English for Technical Purposes class

Izabela Świerad
Centre for Foreign Languages
Technical University of Lodz

Introduction

A teacher's nightmare: a student asks an innocent question 'What's "konik" in English?' Unfortunately, the answer isn't "my little pony", and you are at your wits' end. The word you crave to know is "tailstock" as you are teaching a group of mechanical engineering students and your student is describing a lathe.

Such situations sometimes make you think you are not the right person to teach English for Technical Purposes. It's true you know the language but do you know it well enough to present a technical issue? However, that would be putting things upside down. As a teacher of English, you are not expected to know all about various specific subjects. You are expected to know how to be an effective user of the language and it is in this role that you can help your students: raising their awareness, identifying problems, advising, supporting, and encouraging them. You need to become a counsellor/facilitator in the autonomous learning process, not a Mr/Ms Know-All.

This article presents a few aspects of teaching an English for Technical Purposes class based on hands-on experience. It will discuss the necessity for a needs analysis; where to find appropriate texts; how to use the resources found on the Internet; prepare materials and interpret the students' feedback.

Needs analysis

“Learner independence views the learners as individuals with their own motivations, interests and learning strategies who actively seek out meaning and solutions. In an autonomous learning situation the teacher endeavours to treat learners as individuals who will enter into a partnership with the teacher in the learning process. Therefore the relationship from the start is one where the teacher does not assume arbitrary authority over decision-making. It is the teacher’s responsibility to endeavour to enter into authentic dialogue with the learners – dialogue which can lead to change through co-operation.”¹

In this context needs analysis proves to be an indispensable tool. First and foremost, its function is to raise the students’ awareness of their own individual wants and the requirements of the other students in the group. This knowledge becomes a starting point for the next step: the students’ actively participating in working out the course content, negotiating with other students, reacting to the teacher’s suggestions or proposals, or giving reasons for their decisions. In short, you all find yourselves in a real-life consensus-reaching situation. Ideally, this activity, which need not be extremely formalised (no needs analysis questionnaires are necessary), leads to an extremely desirable outcome: your students’ motivation is greatly enhanced.. The course design is no longer arbitrary, as they know that they will be doing things they have bargained themselves.

Resources

The resources you may be using during the course fall into three categories: coursebooks, authentic materials and student-generated materials. An especial type of authentic materials is the Internet, which will be discussed separately.

A) English for Technical Purposes coursebooks

Coursebooks may appear to be the safest materials to be used in class and in most cases they are so. However, there are two points you need to bear in mind. First of all, technical texts get outdated easily. As it takes at least a year to publish a book, your students may find the information in the

¹ D. French, *Learner Independence*, Newsletter of IATEFL Poland, Learner Independence SIG, Issue 1, December: 3-4, 1998.

book passé. The other problem you may face is that no textbook is designed to meet the particular needs of your group. In conclusion, you cannot rely entirely on only one resource.

B) Authentic Materials

The authentic materials that you may consider using in an ETP class are articles in scientific or popular magazines, conference papers, or even chapters from books. However, what you find attractive may not seem so to your students, so the safest way is to ask them to choose the text. Another question may be how accurate the English in the text is if it was written by a non-native speaker of the language. Such texts should well be treated with caution.

C) Student-Generated Materials

Generally, student-generated materials are individual presentations. These are most welcome, since they require the students' creativity. Moreover, the challenge of performing in front of an audience appears to be stimulating and adds the element of competition. Students will want to impress others with their knowledge or the way they handle the topic. On the other hand, a lot of input is required on your side in order to make sure the students are well prepared. They need to have a full awareness of what this task involves in terms of preparation as well as how to change a written text into an oral presentation. Otherwise we may end up in a class full of bored students waiting for their turn to read out a text they have downloaded from the Internet, overrunning their time and totally uninterested in their audience.

D) The Internet

The Internet is both a blessing and a curse of modern times. You can find everything and anything there, at least some of it being complete rubbish. Nevertheless, it is your last resort when you are looking for inspiration. If you want to teach your students how to describe a process and need a film to illustrate it, try YouTube, of all places, and you may find what you need. The BBC webpages will provide video news or audio podcasts, and supply their typescripts to make your life easier. Google a technical term and you will be spoilt for choice. However, you shouldn't repose all your trust in the Net. Use it in a rational way to make your class more interesting, not just as a filler. Altogether, it is a plentiful resource, but it can be easily abused (not only by students).

Selecting materials

When choosing the texts for your class you need to make them work for your group. Therefore, it is necessary to consider a number of issues.

A) Level of difficulty

First and foremost, you need to know whether your students will understand it. If it is too complicated, you need to decide how to adapt it so that the level is appropriate for your group. This may be done by abridging the text or adapting the vocabulary used.² If the text is quite easy, think what makes it attractive to your class and build on that.

B) Relevance to the students

When you do the selection you need to find out if the subject is attractive enough to your students. Why do you need this particular text? What do you need it for? Can you find another that would work better? If your answer to the last question is 'No', either try to make the text you have interesting or just forget it. Doing something just for want of something better seems rather irrational, to say the least.

C) Tasks related to the text

The most obvious question here is, of course, what can I do with the text? Do I need it to expand vocabulary, practise examination tasks, such as reading comprehension or word formation, different reading strategies, or to introduce a spoken activity, such as information exchange? As a language teacher, you are full of ideas and your intentions are always good. However, you need to rationalise your choices. Make sure the task you have prepared is worth your time and effort, and that students will benefit from it as well.

Feedback

The feedback that you get from your students need not be formalised. As an experienced teacher you know how to read between the lines, so if you have no time for feedback forms you just need to observe your students and you will find your answers. Having empowered your students, given them a right to make their own choices, you may discover how motivated they are and whether the course content has been satisfactory to all of them.

² It may be worth noting that a student will find it easier to follow a technical text than a text on a general topic at a similar level of difficulty.

Individual presentations not only show how much progress the students have made, but also give you an insight into their personality and the resulting communication problems. You will be able to say what kind of help/encouragement your student needs. Moreover, peer assessment of oral presentations provides further information on what the students have learnt and what needs to be recycled or repeated. Finally, it may be a good idea to ask a simple question: 'What did you like/ dislike about the course?'. The answers may be very enlightening and will help you make your future ETP classes even more enjoyable to you and your students.

Conclusion

Language teachers may be a little circumspect about teaching an English for Technical Purposes class on the grounds that they lack the specialised knowledge of the particular subject. However, this is not a *sine qua non* condition for a language teacher, although it could be an asset. The students require guidance and assistance in communicating in English, which the teacher can easily provide, whereas the teacher can rely on the students' expertise in technical matters.

An ETP course should be designed to meet the students' needs and wants and the teacher should more likely be an advisor/facilitator than the knower/organiser in the traditional classroom.

Empowering the students makes them more confident and enhances their motivation to learn. They become more actively involved in what is going on in class, are more willing to cooperate and accept the responsibility for their own learning process.

Bibliography

- [1] French D., *Learner Independence*, Newsletter of IATEFL Poland, Learner Independence SIG, Issue 1, December: 3-4, 1998.

Streszczenie

Double-Dutched? Jak przetrwać zajęcia z języka technicznego?

W artykule przedstawiono osobiste doświadczenia nauczania technicznego języka angielskiego. Omówiono konieczność analizy potrzeb, gdzie znajdować właściwe teksty, jak używać materiałów znalezionych w internecie, jak je przygotować i jakie są reakcje studentów.

3.4. Do not steal your students time – a few ideas on how to use time in the classroom effectively

Ewa Muszczyńko
Centre for Foreign Languages
Technical University of Lodz

My name is Ewa Muszczyńko and I have been a teacher of English at the Centre for foreign Languages of the Technical University of Lodz for three years now. The title of my presentation is: ‘Do not steal your students’ time – a few ideas on how to use time in the classroom effectively’. The main issues that I am going to concentrate on are: class and time management and class organization.

The presentation is based on teaching practice, not theory. My aim is to share certain observations and tell you what has helped me to stop stealing my students’ time and start ‘giving’ more of it to them.

First, please try to answer the following questions: “What does it mean to steal students’ time?” and “How do I steal it during classes?”

Teachers steal or mismanage their students’ time in many ways and for many reasons. I am now going to focus on several instances of situations in which such ‘robberies’ often occur and tell you how I deal with the problematic aspects of classroom management. The issues I am going to talk about are not in an order of importance – they simply refer to several of many different examples of problematic areas of teaching.

First, I would like to focus on teacher talking time versus student talking time. What you think the proportion should be between these two?

In my opinion, the teacher should talk as little as possible during classes and students – as much as possible, in order to make it easier for them to communicate in a foreign language in the classroom, because outside it they may not have such an opportunity.

In what situations is it necessary for the teacher to talk? I think that teacher talking time should be devoted to:

- Presenting new material, although I prefer to let students discover it for themselves.

- Explaining any issues that are not clear to students. That is absolutely essential – students have the right to receive such explanation. However, the teacher should not repeat herself or himself – if someone does not understand what has just been explained in detail, it probably means they have not been paying attention or that they are, at the moment, unable to comprehend the issue. Repeating the procedure again would mean stealing the time of the rest of the group. All students should focus on what the teacher says. If they do not, it must be remembered that they are adult people, not children. It is their responsibility to make sure they learn, not the teacher's. An instructor ought to make his or her every word seem precious to students – when he or she speaks in the classroom, the message must be really important.
- Introducing and maintaining classroom discipline.
- Giving instructions that are not otherwise written down. Students can read the latter or translate them for each other. Almost always there is at least one person in a group capable of explaining or translating instructions or grammar issues. Such an individual should be found and allowed to do the job – either in English or in Polish. The voice of the teacher is not the most desired sound in the classroom.
- Interacting with individual students, but not dominating conversations.

I believe that teachers should never:

- Repeat themselves if it is not necessary.
- Give their students instructions that they can read or translate for themselves.
- Talk much, for the reason that 'students need to listen to a lot of English, so that they can understand it better'. Although it is true that listening is the skill we use most often and understanding others is crucial in communication, the teacher is not 'others'. Others include mumbling Korean business people, Irish landlords, Arabic tour guides, etc. Any teacher ought to make sure that his or her students listen, but to a variety of different recordings. The teacher's voice is familiar to students, her or his talking speed is usually slow – it is easy to understand, but it is not real life.
- Talk about irrelevant things for a long time. A joke or an anecdote from time to time is good, as long as it makes students laugh and relax, or is connected with the topic discussed.

- Let students disturb, as discipline is crucial. If the teacher keeps on raising his or her voice and saying: 'Could you please stop talking', etc., they will end up talking for most of the time, but not in a way relevant to the given lesson. What I do is use different non-verbal means of introducing order. A special toy that makes students silent, a 'hands up' technique – when everyone puts their hand up when the teacher does it and becomes quiet, body language.

Let me move on to another issue now – namely, the famous trio: presentation, practice, production. Do you remember what the purpose of each 'stage' is? How much time, do you think, ought to be spent on each of these elements in the classroom and why?

With time, I have developed a very simple rule that helps me determine how my classes should be organized. It is as follows:

Presentation – as little as possible. Language classes should not be turned into mini-lectures. They are supposed to provide students with many opportunities to communicate, not to listen to the teacher's voice. Let students discover vocabulary and grammar for themselves.

Practice – as much as necessary. The teacher needs to make sure that all students at least have an idea how to use new grammar or vocabulary.

Production – as much as possible. This is the highlight of every class. Students themselves use the knowledge and experience they have gained to communicate with each other, to produce their own, personal messages.

The next issue I would like to discuss is 'types of classroom interaction'. First, it is worth answering two questions. How many types of integration may we use in the classroom? Which types are most beneficial for students?

It seems to me that all students should be given an opportunity to participate in classes and to communicate in a foreign language. How to achieve this?

- In teacher-student interaction, the teacher should try to interact with each student at least once during a class. Such interaction can mean a short exchange of ideas, requests for definitions of words, examples, etc. This makes a student feel important and noticed. Moreover, the teacher is then able to 'force' the shier students to open up, the quieter ones to speak up, the disorganized ones to organize what they say. Through such controlled activities, the teacher may also gain an opportunity to correct his or her student's pronunciation and point out the mistakes they make, to get to know students better and activate them, especially during warm-up activities. I also regularly

make my students deliver ‘speeches’ – present their opinions about topics we discuss together. Usually two or three people talk for 1-2 minutes at the beginning of each class. The group listen to their ideas and thus revise the material that was introduced during the previous lesson. In this way, I can monitor my students’ progress and problems, by using a very simple monitor sheet, thanks to which they get useful feedback. There is one more form of teacher-student interaction that I often use – I give my students short presentations to prepare at home and then, while the group is doing some individual work or group work, I can talk to between five and eight students every time, monitoring their language very closely. That brings a lot of benefits – trust and a feeling of closeness among others.

- I use teacher – students (group) interaction when it is necessary to gather some ideas and do brainstorming. What are the benefits of using it? Here more active students are given a chance to speak more, while the shier ones are encouraged to participate, especially if the teacher appreciates their every contribution. Moreover, the teacher can monitor what students say.
- Pair work proves very useful and I introduce it as often as possible, if I can make sure that students really want to speak English and will do it when requested. The benefits are obvious: all students talk at the same time, interact with their peers and, although they may make mistakes when not monitored, they develop fluency and confidence, more important than correctness in communication.
- Individual work can be used when students prepare to take part in a communicative task. This often includes note-taking and preparation of arguments. I make sure it does not last long – in my opinion, individual work is mainly the homework that I give to students (reading, writing, grammar exercises). Doing too much of it in the classroom means wasting students’ time.
- Team work – if the teacher makes sure everyone is working during such interaction, it can prove very beneficial. As I have observed, ideas originate more quickly in small teams and there is a greater chance everyone will be listened to by their peers when students work closely on a task. Moreover, the benefits of completing an assignment appeal to students’ intrinsic motivation and the results of cooperation are often astonishing.
- Student-student: if two students chosen at random are asked to interact with each other, for example when homework is checked,

the whole group usually remains alert. This pattern of interaction is useful in cases when, for example, dialogues (that are often the base of grammar exercises) can be role-played.

- Group work – used when the whole group participates in a discussion activity. It brings benefits if it is properly conducted, but does not work with every group. The success of this kind of activity depends on a lot of factors that need to be considered by the teacher: group and individual motivation, the purpose of the task, students' ability to form arguments and exchange ideas, etc.

The next issue I would like to discuss is class organization – namely: dividing every class into stages. What stages does your typical class consist of and why?

I used to think that it is best not to have a fixed model of a lesson. Sometimes I started my classes with a short test, sometimes I checked homework at the beginning and sometimes at the end, and I would introduce a new topic whenever I wanted. I thought that method introduced interesting variety into my classes. However, what I read on the Internet on a teachers' message board one day made me revise my attitude. An experienced Polish language instructor wrote the following words there: "Teachers nowadays do not follow fixed schedules. It is not beneficial for students who do not know what to expect each time you have a lesson. They become confused." I thought about it and my conclusion was that it is actually true, at least in case of some of my groups. My students had been asking me questions like: "So, won't we check our homework today?" (if it was not done at the beginning of a class); "Is that a new topic? Should we write it down?" (if a topic was introduced at different stages of a lesson), etc. So, I decided to introduce a clear structure into my lessons, because I wanted to check what benefits it would bring for my students. Now, my 'iron' lesson stages are:

- Greeting students and checking who is present. I used to check the attendance list at any time of a class, or even after it finished. Since I changed my habit, it has become easy for me to keep students' attendance records, especially their coming late to classes (resulting in special 'minuses' that may lower the final grade), which is often impossible to be done after the class. My students now try harder to avoid coming late, because they know the delays will be recorded. I also save time, as I 'am reminded' of all my students' names at the beginning of a class, especially in relatively new groups. It helps me react and interact quickly later during the lesson, without the need of refreshing my memory.

- Checking homework. I have observed that if I do not do it at the beginning of a class, I usually do not do it at all. It is important to check homework, as long as it is done in a way that lets students revise the previously introduced material and helps the teacher monitor students' progress – it is fairly obvious that if they were able to do something themselves at home and can actively use it in the classroom, the given aim of teaching has been achieved 'from lesson to lesson'.
- Warm-up. It can be homework-based, if students have had problems with homework. Then, it may be conducted in the form of a revision activity (practice or production). In other cases, warm-up may be aimed at introducing new material, when students start talking about a new topic or using a new structure without even explicitly knowing about it. In my opinion, it should always be communicative, interactive, involving all students, so that everybody can benefit from it.
- The introduction of a new topic. Presentation, practice, production (in the most convenient order and with appropriate modifications to the traditional model), which is actually the longest and most varied stage of a lesson.
- Time for some entertainment! Why not watch an episode of a film, some Internet materials, or a music video in English? Students love this kind of activities and can be really grateful if the teacher prepares some visual materials for them. They often learn the language more effectively if they are entertained.
- Giving homework. In most cases nowadays, I send homework to my students via the Internet. Almost every group has its 'English' email account onto which I send carefully chosen exercises, my own materials selected at home, without rushing, scans of book pages, etc. In this way I make sure that five minutes are saved every time I have a lesson and that the homework I give to my students is most appropriate. Sometimes, however, when giving homework lasts one minute and I know precisely what I want my students to do, I complete the procedure in the classroom just before the lesson finishes.

I would now like to talk about technical and organizational problems that often occur during classes. The main question is: what kind of technical and organizational problems do you encounter most often during classes? Why do you think they occur?

In order to avoid any of such obstacles (usually resulting either from students' misbehaviour or my own lack of expertise, or preparation), I try to implement a set of simple rules while teaching:

- Always start and finish classes on time. This makes students feel you respect their time.
- Never come unprepared. The teacher should at least know which course book exercises are to be done during the given class. A so-called 'corridor plan' is sometimes enough to carry out a brilliant lesson.
- Be strict about students coming late or not coming to classes at all, not doing homework, not having books, misbehaving, not paying attention during lessons, not participating in activities, doing other things when they should be focusing on the class. As far as my experience is concerned, a few simple tricks can prove helpful here (giving students minuses that result in bad grades, activation instead of reprimands, seating students differently than usual, etc.)
- Say sorry if you have done something wrong or made a mistake. Students will respect you much more if you do not pretend to be perfect. Once again, they are adults, not children. Although their linguistic intelligence may not be developed as well as yours, their interpersonal and emotional intelligence can be equal to yours or simply superior. They do know when you lie or try to avoid responsibility.
- Make sure you know how to operate electronic equipment before you use it.
- Do not allow students to discuss personal or strictly organizational matters with you during classes, especially in Polish, unless this becomes a useful, short communicative activity. Some students love to do it, as they can shorten the class by doing that. Make it clear that discussing such matters is only possible before or after the lesson. Again, do not repeat yourself. Only a part of the first class in a course is 'organizational'. If individual students have additional 'organizational questions', let them ask, but after classes.
- Make sure you have all the materials, books, CDs prepared in advance. If it is necessary to copy some materials, one person can leave the classroom for a minute to do it for everyone. My students are used to frequent 'collections' of little amounts of money and this does not disturb my classes too much.

- Give homework via the Internet to save time and choose more effective materials.

The last but one issue that I would like to attract your attention to is developing receptive and productive skills. Which skills you practise in the classroom most often and why?

Productive skills:

- Speaking – done in the classroom. Most students do not have an opportunity to speak outside the classroom and the teacher's aim should be to provide them with it at least during lessons.
- Writing – classroom activities may include note-taking that is necessary for communicative tasks. Students also need to write down rules, examples, definitions, etc. Outside the classroom, they can prepare longer texts, descriptions, letters, reports, etc. that require a great deal of individual and dictionary work and often prove to be time-consuming.

Receptive skills:

- Reading – limited during classes, necessary for students to understand instructions, scan tape scripts, familiarize themselves with short texts that contain information necessary for communicative interaction. Longer texts and exam tasks can be given to students to be done outside the classroom.
- Listening – during lessons, the teacher ought to expose his or her students to a variety of exam tasks and recordings of different people speaking with different accents. Students should be encouraged to listen for pleasure (songs, Internet resources and films – with or without English or Polish subtitles are useful) outside the classroom.

Let me now move to the last point of my presentation: choosing the language of instruction appropriately in different situations. In other words, the question is when to speak Polish. When do you use your mother tongue while teaching?

I use Polish:

- To maintain discipline – sometimes English is not suitable for the purpose.
- To explain totally abstract grammar issue, like 'gerund and infinitive' or 'the Saxon genitive', etc. and to avoid lengthy explanations that virtually bring no benefit. Why waste time?

- To give homework quickly, if a class is about to finish and I know that for some reason I will not be able to send the homework via email.

For the rest of the time, I use English only. It is also obligatory for students in all situations, sometimes even outside the classroom.

That brings me to the end of the presentation. Thank you for your attention.

Bibliography

1. Harmer J., *The practice of English Language Teaching*, Third Edition Pearson Education Limited, 2001.
2. *Longman Dictionary of Contemporary English*, Third Edition Pearson Education Limited, 1995.
3. Harding K., Taylor L., *International Express Intermediate*, Students Book Oxford, University Press 2005.

Streszczenie

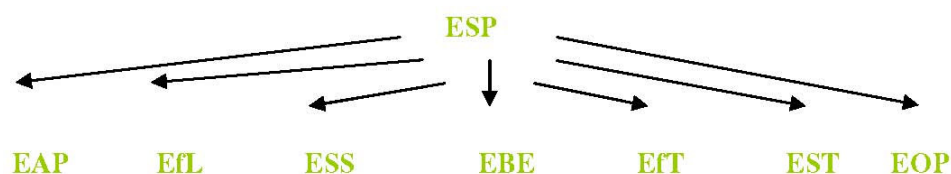
By nie tracić czasu studentów – kilka pomysłów jak skutecznie wykorzystać czas w trakcie zajęć

Praca ma na celu przedstawienie wybranych technik efektywnego wykorzystania czasu w klasie, służących maksymalizacji korzyści dla studentów, w oparciu o doświadczenia wynikające z nauczania języków obcych w warunkach politechnicznych. W pracy omówione są praktyczne sposoby dotyczące kilku istotnych kwestii, w tym jakie powinny być proporcje między czasem poświęconym na mówienie przez studenta a czasem wypowiedzi wykładowcy; ile czasu w klasie należy poświęcić na przedstawienie nowego materiału, ile na ćwiczenia i podsumowanie, jakie typy interakcji są najbardziej korzystne dla studentów, jaka powinna być organizacja zajęć i w końcu, co zrobić, aby uniknąć problemów technicznych i organizacyjnych podczas lektoratu?

3.5. Authenticity In Motivation albeit a Pear or an Apple

Izabella Łacińska-Wójcik
Centre for Foreign Languages
Technical University of Lodz

The field of **English for Specific Purposes (ESP)**, by its narrowly defined nature, requires the use of content materials that are not always constructed for the purpose of language learning. In seeking to identify and implement the most useful and relevant material for ESP courses, instructors need to design and organize classroom tasks that are material for ESP courses as well as to facilitate a sequence of information gathering, processing and presentation for different purposes, that is why within ESP some more in-depth areas need to be identified, namely: English for Academic Purposes (**EAP**), English for Business and Economics (**EBE**), English for Social Sciences (**ESS**), English for Science and Technology (**EST**), English for Occupational Purposes (**EOP**), English for Law, English for Medicine or English for Tourism.



Graph 1: ESP specific areas

Source: Author's summery

The important point while dealing with authentic materials nowadays is that the fields of interest may be directly or indirectly connected between each other acting in complementing areas.

However ESP is not a separate language, although it may contain some typical grammar forms, ie formal structures in Business English,

passive voice in production, etc. It is not only teaching specialist words, ie courses teaching lexis, or teaching a subject, as the Teacher does show an expertise knowledge, he isn't a specialist in the field and therefore he acts as an Instructor. ESP does not promote any separate teaching methodology different to the one implemented in the "general language teaching process", so there is no justification to using only eg a grammar-translation method. That is why Teachers acting as Instructors follow the path of flexibility and the idea of: *"Tell me what language you need and I will teach you the language you need..."*¹, which indeed has proved to be a highly challenging task.

And that is the point where dilemma are derived from: While teaching we need to make constant choices between making students occupied with some tasks concerning the authentic words and/or texts OR general English structures necessary to cover the gaps and enabling them to deal with the tasks: juicy knowledge of common **apple** OR professional but less nutritious **pear**.

What's worse, at the beginning of the course students are unaware of the reason why they should deal with authentic texts. The assumptions of professional future seems to be dim and quite distant to them. However, as the foreign language course develops and they attend wider range of regular university courses designed by their faculty lecturers their awareness grows so that at the fourth, the third at the earliest they can explicitly name the area of highly professional language the command of which they will require for their future life – that is why the survey has been conducted and the results have been included in the article.

That is one of the factors that discourages Teachers from introducing ESP to their classes. The ones that follow include the psychological inconvenience derived from the lack of in-depth knowledge on the subject, time-consuming preparation, shortage of ready-made materials and...quite often, demandful students.

However, there are quite a few reasons why Teachers might be encouraged to implement authentic materials into ESP/EST classes, such as higher salary-employee's job performance mirrors his salary, genuine topic interest arisen in the interlocutors which in turn leads to higher motivated students as well as students' skills improvement.

Nevertheless, the teaching profession has increasingly recognized the importance of such materials in foreign language teaching pedagogy. The

¹ T. Hutchinson, A. Waters, *English for Specific Purposes*, OUP, 2000, p. 52.

use of real language has become an integral part of programs that espouse a profession-oriented approach, which, as Valeriu Dumitrescu points out, emphasizes learning a language to *USE*, rather than learning *ABOUT* it, *WHAT* to teach not only *HOW*.

Definitions

The definitions of authentic materials are slightly different in literature. They vary from Rogers defining them as materials which are *'appropriate' and 'quality' in terms of goals, objectives, learner needs and interest and 'natural' in terms of real life and meaningful communication*², or Harmer, cited in Matsuta defining *authentic texts as materials which are designed for native speakers; they are real text; designed not for language students, but for the speakers of the language*³, or Jordan who refers to authentic texts as *texts that are not written for language teaching purposes*⁴, which means it is intended for professionals and therefore constitutes a challenge for Teachers as Instructors responsible for implementing authentic materials into the classroom context. Moreover, authentic materials is significant since it increases students' motivation for learning, makes the learner be exposed to the 'real' language as discussed by Guariento and Morley. What is common in these definitions is that the authentic materials show *'exposure to real language and its use in its own community'*⁵, that is why they are by far valuable.

Advantages

In my opinion in the present teaching context at SJO the biggest advantage for students is the access to **cutting-edge, direct, upgraded scientific information** delivered in the involving, relatively easy to understand way. According to Philips and Shettlesworth Clarke; Peacock, cited in Richards, the main advantages of using authentic materials are⁶:

² W. Rogers, *Authentic materials – use and usage*, Longman, 1988, p. 467.

³ K. Matsuta (n.d.), *Applications for using authentic materials in the second language classroom*. Retrieved June 5, 2004, p. 104.

⁴ R.R. Jordan, *English for Academic Purposes: A Guide and Resource for Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press, 1997, p. 57.

⁵ W. Guariento, J. Morley, *Text and task authenticity in the EFL classroom*. *ELT Journal* 55(4), 2001, p. 347.

⁶ J.C. Richards, *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 86.

- They have a positive effect on learner motivation.
- They provide authentic cultural information.
- They provide exposure to real language.
- They relate more closely to learners' needs.
- They support a more creative approach to teaching.

We can claim that learners are being exposed to real language and they feel that they are learning the 'real' language. That is what makes us excited and willing to use authentic materials in our classrooms, but while using them, it is inevitable that we face some problems.

The use of authentic materials in the language classroom exposes instructors into several challenges. Valeriu Dumitrescu recons that one such challenge is the development of effective research skills required to manage the vast amount of information available in written, spoken, or multimedia format. An additional challenge is the selection of material most appropriate to the objectives of a curriculum, a course, or even a single task. A third challenge is the implementation of materials and the subsequent demands of flexibility and adaptation of instruction that may not be confined to a traditional classroom setting.

Research

Attempting to find the exact materials in a vast sea of professional publications and media formats can be a daunting task for any language instructor. The first step in identifying appropriate materials is to gather samples of professional writing, reading, and other training materials from the trainees' place of employment. Using the Internet has also become an increasingly useful tool. With one million pages of information added every day, the Internet is indispensable to any Instructor looking for specialized content.

Sources

When people first think of authentic materials they usually assume that we are talking about newspaper and magazine articles. However, the term can also encompass such things as songs, web pages, radio & TV broadcasts, films, leaflets, flyers, posters, indeed anything written in the target language and used unedited in the classroom.

Selection

The materials used, will of course, depend on the '*usual*' factors:

- topic,
- target language area,
- skills,
- students needs and interests.

In selecting the right materials, the instructor needs to consider at least three basic aspects of the trainees' backgrounds:

1. linguistic,
2. conceptual (knowledge),
3. cultural.

Linguistic background influences classroom management, the selection of tasks, the sequencing and execution of tasks, and the focus of microskill instruction (such as pronunciation and accent reduction).

Conceptual (or knowledge) background determines the need for specificity or generality of information in the selected materials.

Cultural background affects trainee-instructor interaction, the formality or informality of classroom interaction, and expectations of traditional instructor and trainee/student roles.

That is why we need to assume that **ESP is a specific approach to foreign language teaching based on students' needs.**

SJO PL students' **needs** – CASE sample study:

There has been a case study conducted among second year FTIMS students to find out the reasons why authentic texts in English are perceived as worthwhile. The survey made has proved that authentic texts are indeed "badly" wanted by 100% of the surveyed students, as presented in the chart below:

Need/s to deal with authentic texts in the future:			
<i>purely professional needs</i>		<i>non-professional needs</i>	
instrumental motivation		integrative motivation	
to work	90%	to travel	90%
to upgrade	50%	to enjoy life	30%
to write BSc/MSc thesis	20%	to socialise	90%
	to immigrate	10%	

Chart 1: Case study: Need/s to deal with authentic texts in the future

Source: Author's summary based on research conducted.

As the students' view is focused on the future and their competitiveness and employability in the work market, they realize that their advanced and in-depth command of professional technical English is indispensable, and therefore has been put forward scoring as many as 90% of respondents' support. Within the aspect of **extrinsic** motivation presented in the survey results, as introduced by Jeremy Harmer, there is a balance kept between INSTRUMENTAL motivation, ie "to work" or "to upgrade", or to get a good job and the INTEGRATIVE one, namely "to travel", which, in turn is connected with the extent of students' participation in class. As Allwright and Bailey point out learners with INTEGRATIVE motivation tend to be much more active in the class volunteering more, making more correct responses etc. In doing so they receive more positive reinforcement or encouragement than the INSTRUMENTALLY motivated ones.

Within the **intrinsic** motivation, such as physical conditions, method, the teacher, students point out the teacher as the most important factor facilitating the process of learning, esp qualities like "bardzo sympatyczna", "wprowadza miłą atmosferę", "pomocna", "przygotowana do zajęć/zorganizowana/profesjonalistka", "z ogromną wiedzą dotyczącą różnych aspektów życia", "ambitna", "wesoła", "zawsze bardzo ładnie ubrana". What has been astonishing, only female students have described their teacher, the males have not.

The students surveyed were also asked to express the reasons of choosing English as the target course language at Studium Języków Obcych of Politechnika Łódzka. Here are some reasons beginning with the positive commend, just as:

- “It’s useful & I like it”

via some clauses pointing out the practicality, such as:

- “It’s needed to do any kind of work”
- “It is indispensable nowadays and... I just have to”
- „Przydatny w szkole i życiu codziennym”
- „Jest to najbardziej przydatny język w naszych czasach”
- „Pomocny w nauce języka programowania – dokumentacja pisana jest po angielsku”
- to the one which sounds like an advertisement, but in fact constitutes the best possible summary of the reasons why the students should learn and why we as Instructng Teachers should see the point to teach:
- „Bo z nim przyszłość jest łatwiejsza”.

It is difficult to add anything more.

Moreover, there was a question of more general areas of interest, which has been kindly explored by the surveyed students, who have enumerated the topics including:

- Science
- Maths
- Finance
- Insurance
- IT
- Music
- Theatre

As a Teacher striving for perfection I have requested for considering the current course in terms of its usefulness for the target students within the evaluation scale scoring from 1 (the poorest) to the 10 (the highest), as presented in the chart below:

Usefulness of the present EFL course 1 (<i>the poorest</i>) – 10 (<i>the highest</i>)	
Evaluation scale:	Percatage of the respondents
10	22 %
8	69 %
5	9%

Chart 2: Usefulness of the present EFL course

Source: Author’s summery.

The results have proved the right path of EFL education that students feel they have been following. On average, 81% of the surveyed have admitted being highly satisfied with the course material being covered with only 9% students being not fully convinced.

The next question focused more specifically on the authentic materials we have been dealing with, shown in the chart below:

Opinion on already covered authentic articles – out of 100%	
useful	100%
interesting	44%
promising	22%/
useless	0%
boring	0%

Chart 2: Opinion on already covered authentic articles

Source: Author's summary.

Here is the moment when students have proved their ability to sacrifice: although almost half of them perceived the authentic materials involving, all of the target group members did understand how vital they authentic materials will prove to be to them in the future: sooner or later. What is more, one-fifth of the participants has expressed hope for future upgrading and in this way they have motivated me to search for other authentic texts, speech or video segments matching with expected language skills. We have reached consensus that finding out what their needs are takes time and proves to be time consuming. It just takes some time. As Zoltan Dörnyei summarises in “*Motivation Strategies in the Language Classroom*”⁷:

Within the lesson context (...) there are few spectacular motivating events which dramatically, like a lightning, change students' way of thinking.

It's rather a chain of nuances.

WRITTEN FORMAT

SAMPLE BINOŽ-focused ARTICLE

B2 level

⁷ Z. Dörnyei, *Motivation Strategies in the Language Classroom*, CUP, 2007, p. 45.

Here is a sample article adapted to satisfy learning needs of Biotechnology and Food Sciences students:

I. Answer the questions:

- Describe a pear and/or an apple.
- Which one do you prefer?
- Which one proves to be of more nutritious value?

II. Match the English words below with their definitions:

Beam	- a number of things that belong together
Batch	- go bad
Crunch	- a line of light
Decay	- the act of eating sth loudly
Pore	- a small number or amount of sth that is tested & examined to find out what the rest is like
Probe	- a piece of land on which fruit trees are grown
Sample	- breathing very quickly, for example after physical exercise
Tiny	- one of the small holes in rind/skin through which sweat can pass
Out of breath	- to examine, look for sth
Orchard	- very small

III. Read an article to:

- identify the problem
- find out what the aim of the study is
- get to know what **ESRF** stands for.

Apples beat pears on crunch issue

Just why pears rot faster than apples can now be explained by science.

It is all to do with how oxygen is able to find its way to the centre of the fruit after it has been picked. Belgian researchers used one of the world's most powerful X-ray machines to image the tiny pores and channels that carry air through the two foods.

Pieter Verboven's team was able to show how the structures in pears meant they got "out of breath" quicker than apples - key information for growers. The results of the study will improve the models used to determine optimal storage conditions.

"If we know how the pears get into storage, we can

1, "the Catholic University of Leuven scientist told BBC News. "From season to season, from batch to batch, even from orchard to orchard - we can give advice to the grower, saying 'well, for these pears, you may have to elevate the oxygen concentration in your storage room because there is the potential for problems'."

There is a clear economic driver to minimise wastage in the fruit industry; and supermarket shoppers certainly do not want to cut into the flesh to find a brown, mushy mess. Year on year, very practical experiments are run to see how different crop varieties cope under a range of shelf conditions; but science is also trying to improve its understanding of the biochemical and physical mechanisms that underpin decay.

After picking, the cells in the fruit need oxygen for respiration – to produce the sugars and energy required to maintain good health. If air cannot pass through the fruit, cells close to the core

2 and rot.

Pieter Verboven's group put apples and pears inside the European Synchrotron Radiation Facility (ESRF) in Grenoble, France, which produces an intense, high-energy light that can pierce just about any material, revealing its inner structure.

The giant X-ray machine is able to resolve features down to and below a thousandth of a millimetre; and by

3 of the light beam, it is possible to build up extremely high-definition, three-dimensional views of the subject under study.

The latest research illuminated the microscopically small structures for oxygen supply that exist in fruit. In apples, the pathways appear as irregular cavities between cells, whilst in pears they have the shape of tiny interconnected channels.

"We already knew that different apple varieties have a different density which means they have a different fraction of air spaces; but we didn't know the structures," Dr Verboven told BBC News. "We also knew that pears have a much lower amount of void spaces inside because pears sink to the bottom if you drop them in water whereas apples float, which indicates that one has more air than the other one.

"But also in pears, no-one knew what the structure of those air voids was."

Now, the scientists understand not only what the cavities and micro-channels look like but also how they perform. The Verboven team

4 _____ gas exchange, respiration and fermentation that take place in the different fruits.

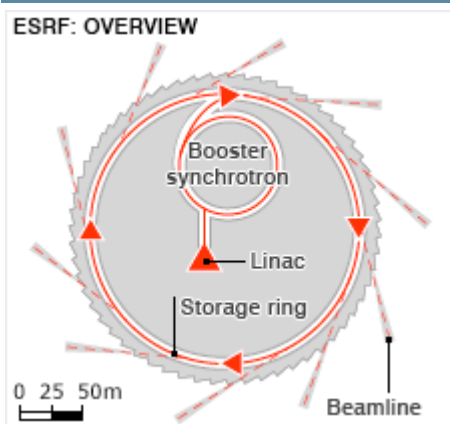
There is much less water in apples to slow the penetration of the gas, and although the channels in pears are connected they just do not work as efficiently as the big pores in apples in allowing oxygen to pass through to the core. "It is still unclear how airways in the fruit develop, and why apples have cavity structures and pears micro-channel networks", explained Dr Verboven.

"The micro-channels are so small that oxygen supply to the fruit core is very limited and cells are quickly 'out of breath' when oxygen levels fall below the safety threshold," he said.

IV. Read the article again and fill in the gaps with the best phrase:

- A **was able to describe the complex mechanisms of**
- B **will eventually start to brown**
- C **better predict how they will behave**
- D **turning the target in front**

EUROPEAN LIGHT SOURCE



Electrons are fired into a linac, or straight accelerator.
They're boosted in a small ring before entering the storage ring.
The superfast particles are corralled by a train of magnets.
Energy lost by turning electrons emerges as intense light (X-rays).
Experiment 'hutches' receive the most intense X-rays in Europe.
The light probes materials on the atomic and molecular scale.
Robots can place many samples in the beam for rapid science.
ESRF data leads to new materials, drugs, electronics, etc.

V. Fill in the chart with the right description:

- A. Cavities inside the apple carry oxygen to the core very efficiently
 B. Tiny interconnected channels do not carry oxygen to the fruit's core as efficiently as the other one's.

Inside an apple :	Inside a pear :
A. _____ _____ _____	B. _____ _____ _____

VI. Find the words in the article meaning:

- To _____ – powstać _____ – środek owocu
 To _____ – podnosić _____ – brejowaty
 To _____ – przeszywać _____ – in the end
 To _____ – podeprzeć _____ – pisak syfonow
 To _____ – utrzymać _____ – grona, kiście
 To _____ – wyjawić _____ – próżnia, pustka
 To w _____ – poruszać się w prawo i w lewo f _____ - część
 To f _____ – unosić się na powierzchni t _____ - próg

VII. Find collocations with **threshold** in the dictionary:

threshold – _____
– _____
– _____
– _____
– _____
– _____

VIII. Match the words to make phrases:

cavity	inner	key	molecular	optimal
oxygen	resolve	safety		
_____ structures	_____ concentration	_____ supply		
_____ structure	_____ scale	_____ information		
_____ threshold	_____ conditions	_____ features		

IX. Make nouns from the verbs:

- | | |
|-------|------------------|
| _____ | - to concentrate |
| _____ | - to store |
| _____ | - to vary |
| _____ | - to understand |
| _____ | - to waste |

X. Describe **ESRF**.

Conclusion

While authentic materials hold great promise for students as trainees who are focused on practical language use, the use of authentic language contexts does not relieve the Teacher's burden of materials development. On the contrary, the process of development for courses based on authentic materials requires longer time frames and more complex designs than it does for textbook-based courses. Many instructors may be dissuaded from using authentic materials because they require an initial investment of loads of time that may not be feasible or realistic in our, as Instructors' teaching situation. Each Teacher must make a decision on how important authentic material is to a particular program, based on the program's goals.

When Teachers decide that authentic material will make significant contributions toward meeting a program's learning objective, the process described here may be used as a starting point in researching, identifying, and accumulating appropriate materials. Each body of authentic text, speech, or video segment must be matched with expected language skill outcomes and evaluated using the criteria described here or additional criteria developed for specific programs and situations.

That, in turn is connected with long-time preparations and plunging into loads of searching and researching. The more tools and devices the technology world brings us, the more work and decisions Teachers as Instrucors need to make, and, as a consequence the more time it takes to preapre authentic materials to the implementation process on the students, which brings us to the point that:

*I **adore** being a writer.
I just **hate** all that paper work.*

We do generate loads of materials in order to secure the effective use of lesson time and keep students motivated, and therefore highly involved. It is the two-way process of mutual motivation: Teacher motivates students and students keep their Teacher motivated so that the Teacher could motivate them...

Zoltan Dörnyei points out the way out enabling us to avoid the trap of overpreparation. As he states in his *"Motivation Strategies in the Language Classroom"*⁸:

***"Let's try to become „good-enough motivators”
rather than unrealistically make efforts to become
Supermotivators. (...)
What we need is quality, not quantity. (...)
Best lecturers often rely on a few basic techniques.”***

While implementing authentic texts into the classroom context we put in "TWO IN ONE", namely we as Teachers need to combine juicy apple-like, thus fresh injection of vocabulary and structure within a sophisticated context of authenticity provided by pear, in short – some creative Teacher-based engineering which meets students needs and motivates both partners of the teaching/learning process to cooperate and reach new insights.

Bibliography

- [1] Chavez M., *Learner's perspectives on authenticity. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36(4), 277ff, 1988.
- [2] Cheung C., *The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong*. *ELT Journal*, 55(1), 2001, pp. 55-61.
- [3] Cullen B., Sato K., *Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom*. *The Internet TESL Journal*, 6(12). Retrieved July 11, 2004, from 2000, <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>
- [4] Dörnyei Z., *Motivation Strategies in the Language Classroom*, CUP, 2007.
- [5] Guariento W., Morley J., *Text and task authenticity in the EFL classroom*. *ELT Journal* 55(4), 2001, pp. 347-353.

⁸ Z. Dörnyei, *Motivation Strategies in the Language Classroom*, CUP, 2007, p. 34.

- [6] Guest M., *A critical 'checkbook' for culture teaching and learning. ELT Journal*, 56(2), 2002, pp. 154-161.
- [7] Hutchinson T., Walters A., *English for Specific Purposes*, OUP, 2000.
- [8] Harmer J., *The Practice of ELTeaching*, Longman 1996.
- [9] Jordan R.R., *English for Academic Purposes: A Guide and Resource for Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press, 1997.
- [10] Kelly Ch., Kelly L., Offner M., Vorland, B., *Effective Ways to Use Authentic Materials with ESL/EFL Students*. The Internet TESL Journal Vol. VIII, No. 11, 2002.
- [11] Martinez A., 2002, *Authentic materials: An overview. Karen's Linguistic Issues*. Retrieved November 20, 2003 from <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>
- [12] Matsuta K. (n.d.), *Applications for using authentic materials in the second language classroom*. Retrieved June 5, 2004, from Asia University Cele Department Web site: http://www.asia-u.ac.jp/english/cele/articles/MatsutaAuthentic_Mat.htm
- [13] Mackay R., Montford A., Hutchinson T., Kenedy C., Bolitho R., 1984.
- [14] McKay S.L., *Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom*. TESOL Journal, 9(4), 2000, pp. 7-11.
- [15] Richards J.C., *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [16] Shanahan D., *Articulating the relationship between language, literature and culture: Toward a new agenda for foreign language teaching and research*. The Modern Language Journal, 81(2), 1997, pp. 164-174.
- [17] Stuart G., Nocon H., *Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language Classroom*. The Modern Language Journal 80(4), 1996, pp. 431-449.
- [18] Tseng Y., *A lesson in culture*. ELT Journal, 56(1), 2002, pp. 11-21.

Authenticity in Motivation albeit a Pear or an Apple

Streszczenie

Uczestniczenie w procesie nauki języka angielskiego nie jest dla studentów wyłącznie umiejętnością korzystania z podręczników i kompendiów gramatycznych. Osoby niezaawansowane oczekują satysfakcji z wyników nauki języka. Zaprezentowane w pracy ujęcie warsztatowe koncentruje się na użyciu w trakcie zajęć materiałów autentycznych, szczególnie w kontekście specjalistycznego słownictwa z zakresu biotechnologii lub/i sfery biznesu oraz technologii informatycznych. W opracowaniu uwzględniono zatem nie tylko aspekty teoretyczne poruszanej problematyki, ale również przedstawione zostały nowatorskie materiały dydaktyczne.

PART 4

**Languages education of students
with various dysfunction**

CZĘŚĆ 4

**Kształcenie językowe studentów
z różnymi dysfunkcjami**

4.1. Kształcenie językowe studentów niepełnosprawnych – wskazówki organizacyjno- metodyczne na przykładzie Politechniki Łódzkiej

*Joanna Sztobryn-Giercuszkiewicz
Studium Języków Obcych
Politechniki Łódzkiej*

Znajomość języków obcych w dzisiejszych czasach jest niezbędnym elementem wykształcenia wyższego, zwiększa również szanse na znalezienie pracy. Dla studentów niepełnosprawnych, zwłaszcza niewidomych i słabo widzących, jak również z uszkodzeniem słuchu i wadami wymowy nauczenie się języka obcego w stopniu wystarczającym do swobodnego porozumiewania się jest często ogromnym wyzwaniem. Wynika to z nieprzystosowania lektoratów do potrzeb studentów niepełnosprawnych, a przede wszystkim nieprzygotowania i braku specjalistycznego wsparcia dla samych wykładowców do pracy ze studentami niepełnosprawnymi.

Sytuacja osób niepełnosprawnych w Politechnice Łódzkiej

Podczas mojej pracy, zarówno jako psychologa Politechniki Łódzkiej, jak i później kierownika Biura ds. Osób Niepełnosprawnych PŁ, zawsze w rozmowach z wykładowcami i władzami wydziałów pojawiała się wątpliwość, czy warto w ogóle zajmować się tematem przystosowania Uczelni i procesu kształcenia do potrzeb studentów niepełnosprawnych, jako zjawiskiem marginalnym. Wielu wykładowców, a niestety również dziekanów mówiło „ale przecież u nas na wydziale nie ma studentów niepełnosprawnych”, uzasadniając tym samym brak potrzeby zajmowania się tą sprawą. Postawa taka wynika z niewiedzy i stereotypowego myślenia o niepełnosprawności, gdzie osoba niepełnosprawna jest często utożsamiana tylko z osobą poruszającą się na wózku inwalidzkim lub niewidomą. Z danych gromadzonych w Biurze ds. Osób Niepełnosprawnych wynika jednakże, że zdecydowana większość niepełnosprawnych studentów

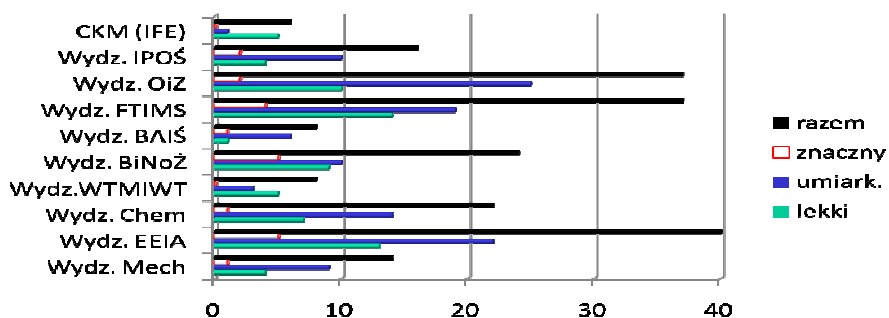
Politechniki Łódzkiej to osoby, których niepełnosprawność jest niewidoczna, a często bez informacji ze strony samego studenta nie do zauważenia. W lutym 2009 r. w Politechnice Łódzkiej studiowało ponad 200 studentów niepełnosprawnych, z czego ponad połowa była niepełnosprawna w stopniu umiarkowanym, a co 10 osoba w stopniu znacznym (dawna I grupa inwalidzka), co przedstawia poniższa tabela:

Tabela 1. Liczba osób niepełnosprawnych studiujących w PŁ ze względu na stopień niepełnosprawności (stan na luty 2009 r.)

Stopień niepełnosprawności	Liczba studentów niepełnosprawnych	Struktura studentów niepełnosprawnych
znacznym	21	9,9%
umiarkowany	119	56,1%
lekki	72	34%
Razem	212	100%

Nie można więc powiedzieć, że jest to zjawisko marginalne i wyjątkowe w skali Uczelni, gdyż na każdym wydziale PŁ studiuja studenci niepełnosprawni, co obrazuje wykres poniżej.

Wykres 1. Liczba osób niepełnosprawnych studiujących na poszczególnych wydziałach PŁ (stan na luty 2009 r.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych przekazywanych BON PŁ przez poszczególne dziekanaty PŁ.

Jak łatwo zauważyć, największą popularnością wśród niepełnosprawnych cieszą się wydziały Elektroniki, Elektrotechniki, Informatyki i Automatyki oraz Fizyki Technicznej, Informatyki i Matematyki Stosowanej oraz Organizacji i Zarządzania. Na pierwszych dwóch wydziałach jednym z kierunków jest informatyka, która jest specjalizacją dającą duże szanse na znalezienie pracy niepełnosprawnemu absolwentowi. Trzeci wydział jest najbardziej „humanistycznym” z wydziałów PŁ, co również stanowi o jego popularności wśród osób niepełnosprawnych.

Struktura schorzeń występujących wśród studentów PŁ wskazuje, że osób z widocznymi niepełnosprawnościami jest faktycznie niewiele, co może dawać przekonanie o ich braku. 34% spośród studentów niepełnosprawnych to osoby z chorobami narządów ruchu, z czego zdecydowana większość (94%) porusza się samodzielnie, bez sprzętu rehabilitacyjnego i urządzeń wspomagających. Osoby z uszkodzonym słuchem i problemami z mową stanowią 12% wszystkich studentów niepełnosprawnych PŁ. 9% wszystkich niepełnosprawnych to osoby z różnego rodzaju schorzeniami narządu wzroku. Aż 45% studentów cierpi na różne choroby wewnętrzne: nowotwory, epilepsję, choroby układu krążenia, oddechowego, pokarmowego, neurologiczne, metaboliczne i inne, w tym co czwarty niepełnosprawny student Politechniki Łódzkiej cierpi na różnego rodzaju zaburzenia psychiczne.

Ze względu na rozmiary tego zjawiska i realne potrzeby osób niepełnosprawnych władze Politechniki Łódzkiej powołały odrębną jednostkę organizacyjną – Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych, której celem jest kompleksowa opieka nad studentami niepełnosprawnymi, specjalistyczne wsparcie kadry dydaktycznej i administracyjnej oraz dostosowanie Uczelni do potrzeb osób niepełnosprawnych poprzez stopniową likwidację barier architektonicznych, organizacyjnych i mentalnych, uniemożliwiających równy dostęp do wykształcenia osobom niepełnosprawnym.

BON PŁ, oprócz szeregu usług specjalistycznych (opieka psychologa, doradcy zawodowego, konsultanta studenckiego, tłumacza języka migowego itp.) dla studentów niepełnosprawnych, zapewnia również wsparcie procesu dydaktycznego oraz pracowników Uczelni w zakresie kształcenia studentów niepełnosprawnych. Oferujemy wsparcie w zakresie specjalistycznego wyposażenia (np. specjalistyczne laptopy dla osób z trudnościami w poruszaniu rękami lub słabo widzących, notatniki brajlowskie dla niewidomych, przenośne systemy przybliżające dźwięki dla

słabo słyszących), pomoc w przygotowaniu materiałów dydaktycznych (np. digitalizacja materiałów dla osób z uszkodzeniami wzroku, druk w brajlu lub w powiększeniu), czy specjalistyczne doradztwo dotyczące kształcenia studenta niepełnosprawnego, opierające się na szczegółowej diagnozie sytuacji zdrowotnej i edukacyjnej danej osoby.

Kształcenie studentów z dysfunkcją narządu wzroku – niewidomych i słabo widzących

Tyfloglottodydaktyka to stosunkowo nowa dziedzina nauki¹. Prowadzenie zajęć z osobami niewidomymi i słabo widzącymi wymaga od lektora pewnych specyficznych umiejętności, których zazwyczaj nie naucza się w kolegiach języków obcych. W Polsce w chwili obecnej metodyka nauczania języków obcych osób z uszkodzeniem wzroku jest jeszcze w fazie eksperymentalnej. Metodyki nauczania języka angielskiego można nauczyć się w Zakładzie Tyfloglottodydaktyki Języka Angielskiego na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim².

W Krakowie Uniwersytet Jagielloński i Akademia Górniczo-Hutnicza stworzyły swoistą platformę nauczania języka angielskiego osób z dysfunkcją narządu wzroku, łącząc siły i prowadząc wspólnie lektorat. Okazało się to rozwiązaniem bardziej efektywnym od strony organizacyjnej oraz ekonomicznej. W lektoracie uczestniczyło łącznie 6 osób – 3 całkowicie niewidome oraz 3 z utratą wzroku w różnym stopniu. Wiele ciekawych informacji na temat tego przedsięwzięcia oraz wskazówek praktycznych dla lektorów przekazuje Monika Dziwik-Kamińska z Jagiellońskiego Centrum Językowego³. Zwraca ona uwagę m.in. na to, że konwersacje mogą być prowadzone w sposób standardowy, jednakże problemy pojawiają się w różnicach między sposobem wymowy a zapisem tekstu⁴. Największe problemy mają studenci z uszkodzonym wzrokiem z dotarciem do materiałów drukowanych. Praca lektora w grupach ze studentami niewidomymi i słabo widzącymi wymaga zaplanowania kursu z dużym

¹ Więcej informacji na ten temat [w:] Krzeszowski T., *Niewidomi a języki obce, czyli kilka słów o tyfloglottodydaktyce*, Języki Obce w Szkole – 2001, nr 7, s. 5-12.

² Marek B., *Skąd się biorą niewidomi angliści?* – z doświadczeń Zakładu Tyfloglottodydaktyki Języka Angielskiego KUL, Języki Obce w Szkole – 2001, nr 7, s. 79-86.

³ Dziwik-Kamińska M., *Języki obce a studenci niepełnosprawni* [w:] *Studenci niewidomi i słabo widzący – poradnik dla wyższych Uczelni*, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2007.

⁴ Tamże.

wyprzedzeniem, przewidzenia potencjalnych trudności i przygotowania materiałów dodatkowych oraz zapasowych. Z tego względu współpraca z Biurem ds. Osób Niepełnosprawnych w zakresie przygotowania materiałów jest znaczną pomocą dla lektora. Problemy mogą się też pojawić w momencie wprowadzania pewnych pojęć, oczywistych dla osób widzących, a niezrozumiałych dla osób niewidomych, np. w przypadku omawiania „mowy ciała” i języka gestów w poszczególnych kulturach. Dobrze jest w takiej sytuacji posługiwać się innymi zmysłami, przede wszystkim zmysłem dotyku dla obrazowania znaczenia pojęć.

Szczegółowe wskazówki dla osób prowadzących zajęcia dydaktyczne ze studentami niewidomymi i słabo widzącymi, opracowane przez J. Zadroźnego zamieszczam w Aneksie 1.

Kształcenie studentów z dysfunkcją narządu słuchu i mowy

Grupa osób z dysfunkcją narządu słuchu jest bardzo niejednorodna. Możemy tu wziąć pod uwagę różne kryteria dotyczące podziału uszkodzeń słuchu:

- ze względu na miejsce uszkodzenia analizatora słuchowego: uszkodzenie słuchu typu przewodzeniowego, odbiorczego lub mieszanego;
- ze względu na czas ujawnienia się ubytku słuchu: prelingwalny, interlingwalny, postlingwalny;
- ze względu na głębokość i zakres ubytku słuchu: uszkodzenie słuchu w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim; z tego punktu widzenia dzielimy osoby na niesłyszące (głuche) lub słabo słyszające (niedosłyszające).

Z punktu widzenia kompetencji językowych najtrudniej jest uczyć się języka osobom, u których ubytek słuchu ujawnił się w okresie pre- lub interlingwalnym oraz tym, które mają głęboki ubytek słuchu. Dla osób całkowicie głuchych, pierwszym i preferowanym językiem jest Polski Język Migowy (PJM), najczęściej nabywany od niesłyszających rodziców lub grupy rówieśniczej w ośrodku szkolno-wychowawczym dla niesłyszających. Język polski mówiony jest dla tej grupy językiem obcym, którego struktury są często trudne do przyswojenia. Z tego powodu, w niektórych uczelniach wprowadzono lektoraty języka polskiego dla studentów niesłyszających⁵.

⁵ B. Gulati, *Osoby głuche i niedosłyszające w procesie studiowania*, niepublikowane materiały konferencyjne, konferencja „Pełnosprawny Student II”, Kraków 2008.

Osoby z częściowym ubytkiem słuchu to grupa bardzo zróżnicowana. Obejmuje ona zarówno osoby niedosłyszące pochodzące z rodzin kulturowo głuchych, czyli dwukulturowe, jak i osoby z tak niewielkimi ubytkami słuchu, że przez otoczenie są postrzegane jako osoby słyszące i za takie się też uważają. Są w tej grupie także osoby, które wprawdzie mają głęboki ubytek słuchu, ale uważają się za niedosłyszące, są jako takie postrzegane przez otoczenie, znają bardzo dobrze język mówiony, a migowego często nie znają wcale. Jest tu także znaczna ilościowo podgrupa osób późno ogłuchłych, które w istocie nie są głuche, lecz mają mniejsze czy większe ubytki słuchu pozwalające im jeszcze odbierać dźwięki nawet bez aparatów słuchowych.

Surdoglottodydaktyka, czyli kształcenie w zakresie języków obcych osób z uszkodzeniem słuchu, tak jak i w przypadku kształcenia osób niewidomych i słabo widzących, jest jeszcze cały czas nową gałęzią nauki. Kompleksowo tym zjawiskiem w zakresie nauczania języka angielskiego zajmowała się Ewa Domagała-Zyśk⁶.

Przed ponad 15 laty, w Akademii Podlaskiej w Siedlcach powstała eksperymentalna grupa studentów o specjalnych potrzebach edukacyjnych ze względu na uszkodzenia narządu słuchu. Opiekę nad tą grupą objęła lektorka języka angielskiego Beata Gulati, która stworzyła jeden z pierwszych w Polsce systemów wsparcia dla osób niepełnosprawnych kształcących się na poziomie wyższym. W ten sposób z lektoratów języka angielskiego dla niesłyszących powstało Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, które do dziś może być wzorcowe dla nowo powstających Biur ds. Osób Niepełnosprawnych na polskich uczelniach.

Na co zwraca się głównie uwagę podczas nauczania języka angielskiego niesłyszących studentów w Akademii Podlaskiej? Kluczową rolę odgrywają tu tłumacze języka migowego. W AP jest ich zatrudnionych kilkanaścioro, a część z nich to lektorzy języka angielskiego, którzy znają i posługują się Polskim Językiem Migowym. W ten sposób unika się częstych przekłamań, wynikających z tłumaczenia języka angielskiego na język polski, a tego z kolei na PJM. Wszystkie zajęcia są prowadzone przez dwóch lektorów – lektora i tzw. nauczyciela wspierającego. Nauczyciel wspierający pomaga w unifikowaniu poziomu studentów oraz w wyrównaniu tempa pracy. Bardzo ważna jest tu elastyczność i współpraca, gdy jedna osoba wprowadza materiał, a druga pracuje ze słabszymi studentami.

⁶ E. Domagała-Zyśk, *Czy istnieje już surdoglottodydaktyka?*, Języki Obce w Szkole – 2003 nr 4, s. 3-7 i nast.

Większą uwagę kładzie się na indywidualną pracę z każdym studentem. Oprócz lektoratu z języka polskiego studentom niedosłyszającym jest zapewniona również terapia logopedyczna oraz niezbędne wsparcie sprzętowe. Nieocenioną pomocą jest tutaj tablica interaktywna, ważne są również przenośne systemy FM wzmacniające sygnał w aparatach słuchowych czy zamontowane w salach dydaktycznych wzmacniacze pętli indukcyjnych.

Szczegółowe wskazówki dotyczące prowadzenia zajęć ze studentami z uszkodzeniem słuchu i niepełnosprawnością mowy zamieszczam w Aneksie 2 i 3.

Language education of students with different disabilities – organizational and methodological suggestions

Summary

The article presents the issues of organization and methodology of foreign language teaching for people with disabilities. It presents data concerning the situation of disabled students at the Technical University of Lodz, and the support system designed for them. The author devotes particular attention to two new areas of language teaching methodology: tyfloglotodidactics (teaching people with vision impaired) and surdoglottodidactics (teaching people with hearing impaired). The article contains detailed instructions for those who provide tuition to people with different disabilities.

Bibliografia

- [1] Chabasińska A., *Motywacja osób niepełnosprawnych ruchowo do nauki języka angielskiego*, Języki Obce w Szkole – Warszawa 2004, nr 6, s. 263-264.
- [2] Czarnecka-Cicha B. i in., *Warunki i formy przeprowadzania egzaminu maturalnego odpowiednie do możliwości mówienia, pisanie i poruszania się absolwentów z potwierdzonymi dysfunkcjami*, Języki Obce w Szkole – Warszawa 2001, nr 7, s. 76-79.
- [3] Domagała-Zyśk E., *Co to jest Cued Speech?* [wizualna komunikacja językowa], Języki Obce w Szkole – Warszawa 2001, nr 7, s. 102-103.
- [4] Domagała-Zyśk E., *Czy istnieje już surdoglottodydaktyka?*, Języki Obce w Szkole – Warszawa 2003, nr 4, s. 3-7.

- [5] Domagała-Zyśk E., *Jak pomóc niesłyszącemu dziecku uczyć się języka angielskiego?*, Szkoła Specjalna – Warszawa 2003, nr 2, s. 223-228.
- [6] Domagała-Zyśk E., *Możliwości nauczania języków obcych uczniów z uszkodzonym słuchem*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Zofia Palak – Lublin 2001.
- [7] Domagała-Zyśk E., *O uczeniu języka angielskiego uczniów niesłyszących*, Języki Obce w Szkole – Warszawa, 2001, nr 7, s. 106-111.
- [8] Domagała-Zyśk E., *Uczniowie z różnymi rodzajami niepełnosprawności w szkole ogólnodostępnej*, Języki Obce w Szkole – Warszawa 2001, nr 7, s. 33-37.
- [9] Dziwik-Kamińska M., *Języki obce a studenci niepełnosprawni*, [w:] *Studenci niewidomi i słabo widzący – poradnik dla wyższych Uczelni*, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2007.
- [10] Gulati B., *Osoby głuche i niedosłyszące w procesie studiowania*, niepublikowane materiały konferencyjne, konferencja „Pełnosprawny Student II”, Kraków 2008.
- [11] Jurek A., *Nauczanie języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Języki Obce w Szkole – Warszawa 2003, nr 5, s. 177-179.
- [12] Krzeszowski T., *Niewidomi a języki obce, czyli kilka słów o tyflogłottodydaktyce*, Języki Obce w Szkole – Warszawa 2001, nr 7, s. 5-12.
- [13] Marek B., *Razem czy osobno?: integracyjne pomoce dydaktyczne w nauczaniu języków obcych*, Języki Obce w Szkole – Warszawa 2001, nr 7, s. 93-102.
- [14] Marek B., *Skąd się biorą niewidomi angliści? z doświadczeń Zakładu Tyfłodydaktyki Języka Angielskiego KUL*, Języki Obce w Szkole – Warszawa 2001, nr 7, s. 79-86.
- [15] Szturo M., *Indywidualne lekcje języka angielskiego z uczniem trudnym*, Języki Obce w Szkole – Warszawa 2001, nr 7, s. 111-113.
- [16] Tomczyk-Jadach M., *Wykorzystanie elementów metody Glenna Domana w nauczaniu języków obcych*, Języki Obce w Szkole – Warszawa 2001, nr 7, s. 104-106.
- [17] Wiązowski J., *Komputery i sieci komputerowe jako media wspomagające nauczanie języka angielskiego uczniów niewidomych*, Języki Obce w Szkole – Warszawa 2001, nr 7, s. 87-92.

ZAŁĄCZNIK 1

Wskazówki dla osób prowadzących zajęcia dydaktyczne ze studentami niewidomymi i słabo widzącymi

Autor: Jacek Zadrożny

1. Przed studentami z niepełnosprawnością wzroku należy stawiać takie same wymagania jak przed innymi studentami, ponieważ zamierzają oni zdobyć wyższe wykształcenie, a to uczelnia odpowiada za uzyskany przez nich dyplom.
2. Należy dyskretnie zapytać studenta, jak dużo widzi i czy ma dla niego znaczenie miejsce, jakie zajmuje na sali oraz jaka pomoc będzie mu potrzebna.
3. Nagrywanie zajęć jest często jedynym sposobem sporządzania notatek przez osoby niewidome. Zasadniczo prawo autorskie zezwala na nagrywanie zajęć, ale student powinien wykorzystywać je tylko do osobistego użytku.
4. Student może posługiwać się różnymi pomocami: notebookiem, maszyną brailowską, notatnikiem, pomocami optycznymi, a nawet własnym oświetleniem. Publiczne zwracanie na to uwagi może go zniechęcić.
5. Studenci niewidomi i słabo widzący powinni otrzymać takie same informacje jak studenci widzący. Prowadzący zajęcia powinien głośno czytać to samo, co zapisuje na tablicy. Jeżeli jest to możliwe, warto dostarczyć materiały w postaci plików elektronicznych. Prezentacji rysunków, wykresów, diagramów powinien towarzyszyć ich słowny opis. W przypadku przedstawiania eksponatów, makiet, modeli student powinien mieć możliwość zapoznania się z obiektem za pomocą dotyku (jeśli jest to możliwe) lub obejrzeć go z bliska (student słabo widzący).
6. Koniecznym jest, by zadający pytanie precyzował słownie, do kogo je kieruje, ponieważ osoba niewidoma nie zareaguje ani na spojrzenie, ani na wskazanie palcem.
7. Informacje o wymaganej literaturze należy podawać ze znacznym wyprzedzeniem, ponieważ dla osób niewidomych dotarcie do niej jest bardziej skomplikowane i czasochłonne niż dla osób widzących.
8. Sprawdzanie wiedzy powinno przebiegać w sposób możliwie zbliżony do tego, jaki jest stosowany wobec studentów widzących. Dla osób słabo widzących należy przygotować testy używając dużej czcionki, a dla niewidomych – testy w formie elektronicznej (które mogą być wypełnione za pomocą komputera) lub w brailu. Możliwa jest także zamiana formy pisemnej egzaminu na formę ustną z zachowaniem równoważnego sprawdzenia poziomu wiedzy.

ZAŁĄCZNIK 2

Wskazówki dla osób prowadzących zajęcia dydaktyczne ze studentami niesłyszącymi i słabo słyszącymi

Autor: prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski

1. Przed studentami z niepełnosprawnością słuchu należy stawiać takie same wymagania jak przed innymi studentami, ponieważ zamierzają oni zdobyć wyższe wykształcenie, a to uczelnia odpowiada za uzyskany przez nich dyplom.
2. Na zajęciach, w których uczestniczą osoby niesłyszące i niedosłyszące, należy mówić przede wszystkim wyraźnie z normalnym lub minimalnie zwiększonym natężeniem głosu (nie krzyczeć!) w normalnym lub minimalnie zwolnionym tempie. W żadnym przypadku nie należy nienaturalnie zwalniać tempa mówienia ani nie przejaskrawiać artykulacji, gdyż wówczas nie uniknie się zniekształceń. Nie należy także w czasie wypowiedzi zasłaniać ręką ust, żuć gumy, odwracać się itp. Obfity zarost na twarzy zasłaniający usta może osobom niesłyszącym uniemożliwić rozumienie wypowiedzi.
3. Przed rozpoczęciem każdej wypowiedzi należy upewnić się, czy osoby niesłyszące na nas patrzą. Jeśli nie – zwracamy na siebie ich uwagę lekko dotykając ręki osoby niesłyszącej, machając dłonią w jej kierunku (nie jest to rozumiane jako lekceważenie) lub „mrugając” oświetleniem sali.
4. Należy pamiętać o tym, aby twarz wykładowcy była dobrze oświetlona, co ułatwi osobom niesłyszącym odczytywanie mowy z ust i obserwację mimiki twarzy. Nie należy stawać pod słońce, w oknie, a w pomieszczeniach trzeba ustawić się przodem do okna lub światła sztucznego. Wzrok należy kierować na twarz najbliższej osoby niesłyszącej, aby nawiązać kontakt emocjonalny.
5. Jeśli w zajęciach bierze udział tłumacz języka migowego, warto pamiętać o tym, aby nie zwracać się do tłumacza, lecz do wszystkich słuchaczy, w tym osób niesłyszących. Tłumacz i tak wykona swoje zadanie, a prowadzący zajęcia swoją postawą podkreśla, że rozmawia ze studentami, a nie z tłumaczem.
6. Wypowiedzi kierowane bezpośrednio do osoby niesłyszącej podczas zajęć lub indywidualnych konsultacji powinny być krótkie i zwięzłe. Jeśli wypowiedź nie zostanie zrozumiana, należy ją powtórzyć, używając w miarę możliwości innych słów. Zdania powinny być krótkie, pojedyncze, sformułowania potoczne, wspierane naturalną gestykulacją. Jeśli próba

nawiązania kontaktu za pomocą mowy okaże się nieskuteczna, należy próbować porozumiewać się na piśmie, posługując się również krótkimi i prostymi zdaniami.

7. Jeśli osoba niesłyszająca mówi, ale nie jesteśmy w stanie jej zrozumieć, trzeba podać jej kartkę i długopis, mówiąc „proszę to napisać” i wykonać gest pisanie.

ZAŁĄCZNIK 3

Wskazówki dla osób prowadzących zajęcia dydaktyczne ze studentami z niepełnosprawnością mowy

Autor: Andrzej Wójtowicz

1. Przed studentami z niepełnosprawnością mowy należy stawiać takie same wymagania jak przed innymi studentami, ponieważ zamierzają oni zdobyć wyższe wykształcenie, a to uczelnia odpowiada za uzyskany przez nich dyplom.
2. Osobom mającym trudności z wymową należy poświęcić więcej czasu i uwagi, utrzymując z nimi kontakt wzrokowy.
3. Należy zachęcać studenta z problemami w mowie do dalszego formułowania wypowiedzi – bez poprawiania go, przerywania wypowiedzi i wyręczania go. Pomagać należy tylko w razie koniecznej potrzeby, na przykład podpowiadając trudne słowo, ale nie więcej niż jedno, starając się robić to jak najrzadziej.
4. W razie niezrozumienia tego, co student powiedział, nie należy powstrzymywać się przed poproszeniem o powtórzenie niezrozumiałego fragmentu wypowiedzi. W szczególnie trudnej sytuacji można zadać studentowi pytanie wymagające krótkiej odpowiedzi bądź jedynie ruchu głową wyrażającego potwierdzenie lub zaprzeczenie.
5. Osoby mające problemy z wymową mogą uczestniczyć w zajęciach ćwiczeniowych i laboratoryjnych, podczas których student udziela odpowiedzi ustnych. W takiej sytuacji należy zwrócić uwagę, by studentowi stworzyć możliwie komfortowe warunki wypowiedzi, przede wszystkim zapewnić ciszę i wyeliminować stresujące okoliczności.
6. W sytuacji wygłaszania referatów i prezentacji studentów z niesprawnością mowy nie należy zwalniać z publicznego wystąpienia, lecz zachęcić ich do przygotowania prezentacji multimedialnej wzbogaconej o krótkie komentarze. Szczegółowe informacje mogą być umieszczone na slajdach. W przypadku pierwszej prelekcji studenta na uczelni może on wygłosić referat przed mniejszym audytorium, w obecności kilku kolegów z roku. Ma to na celu stopniowe pokonywanie barier przez studenta i zachęcenie do wygłaszania kolejnych prezentacji już przed całą grupą.
7. Zaliczenia i egzaminy osób z problemami wymowy powinny być przeprowadzane w takiej samej formie jak dla innych studentów. Tylko

w wyjątkowych sytuacjach, kiedy komunikacja ustna jest bardzo utrudniona, należy stosować formę pisemną.

8. Do osób z niesprawnością narządu mowy należy podchodzić w sposób naturalny, bez lęku. Obawy i zahamowania mogą sparaliżować zarówno wykładowcę, jak i studenta.

4.2. Wybrane zagadnienia nauczania języków obcych uczniów z dysleksją

*Elżbieta Pertyńska
Studium Języków Obcych
Politechniki Łódzkiej*

Wprowadzenie

Temat dysleksji interesował mnie od dawna. W swej ponadtrzydziestoletniej pracy nauczyciela języka rosyjskiego stykałam się z problemami w nauce języka obcego u uczniów, uzyskujących dobre wyniki w innych dziedzinach, nie tylko szkolnych. Trzyletnie pełnienie przeze mnie funkcji pełnomocnika Rektora Politechniki Łódzkiej ds. studentów niepełnosprawnych zwiększyło moje zainteresowanie studentami o specjalnych wymaganiach. Jako pełnomocnik wzięłam udział w kilku spotkaniach Łódzkiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Dyslektycznego, mając nadzieję na znalezienie tam pomocy w pracy z uczniem dyslektycznym. Mam też osobiste doświadczenia w pracy z osobą, u której zdiagnozowano dysleksję – przez 3 lata w ramach lektoratu języka obcego prowadziłam indywidualne zajęcia ze studentem Wydziału Mechanicznego. Jednak głównym źródłem informacji na temat historii, stanu prawnego, aktualnych badań, potrzeb i oczekiwań uczniów, sugestii dla nauczycieli były dla mnie prace Anny Jurek, która jest starszym wykładowcą w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego.

Trochę historii

Zainteresowanie pracą z uczniami z różnymi rodzajami niepełności, w tym z dysleksją, wzrasta i coraz więcej autorów zajmuje się tym tematem. W polskiej prasie pedagogicznej w latach 2000-2005 ukazało się ok. 30 artykułów dotyczących wyłącznie nauczania języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Znaczna część tych prac

jest poświęcona dysleksji. A jest to dziedzina bardzo młoda. Pierwszy przypadek chłopca z objawami, zwanymi dziś dysleksją, opisano w Anglii pod koniec XIX wieku. Termin „dysleksja wrodzona” został po raz pierwszy użyty na początku XX wieku w Szkocji przez lekarza. W Polsce artykuły na temat trudności dzieci w nauce czytania i pisania ukazały się w latach 20. XX wieku. Pierwsza organizacja zajmująca się problematyką dysleksji powstała w 1949 r. (*The Orton Dyslexia Society*). Obecnie nosi ona nazwę Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji (*International Dyslexia Association – IDA*) z siedzibą w Bostonie. W 1965 r. H. Spionek opracowała pierwszą w Polsce monografię na temat zaburzeń rozwojowych, która zapoczątkowała u nas diagnozowanie dysleksji rozwojowej. Zdefiniowanie dysleksji to rok 1968 (aktualizacja definicji miała miejsce w 1994 r.), pierwsze przepisy prawne jej dotyczące to rok 1977 (USA), rok 1987 to rok powstania Europejskiego Towarzystwa Dysleksji (ETA) założonego przez 8 państw. Polskie Towarzystwo Dysleksji z siedzibą w Gdańsku powstało zaledwie 19 lat temu, w 1990 r. Jest członkiem ETA i liczy 63 oddziały. Sformułowanie „nauczyciel może uwzględnić trudności ucznia” zostało użyte w Polsce w przepisach Ministerstwa Oświaty i Wychowania w 1993 r., a zaledwie 6 lat później, w 1999 r., użyto sformułowania „nauczyciel jest zobowiązany obniżyć wymagania w stosunku do ucznia, u którego stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się” (rozporządzenie MEN z 21.03.2001 r. Dz. U. nr 29 poz. 323 z kolejnymi zmianami). Obecnie słowo „obniżyć” zastąpiono słowem „dostosować”. Wiek XXI przyniósł nowe formy pracy nad zagadnieniem dysleksji. W 2002 r. z inicjatywy ETA odbył się I Europejski tydzień świadomości dysleksji, w 2003 r. w Gdańsku zorganizowano konferencję „Nauczanie języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” (w ramach II Europejskiego tygodnia świadomości dysleksji). Neurologicznym aspektem dysleksji zajęto się w 2004 r. w Warszawie na międzynarodowej konferencji naukowej „Dysleksja: od badań układu nerwowego do praktyki” (w ramach programu Unii Europejskiej). O uczniach dyslektycznych mówiono też na konferencji „Kształcenie studentów niepełnosprawnych w zakresie języków Obcych”, zorganizowanej przez Akademię Podlaską w ramach Dni Integracji w 2005 r. w Siedlcach.

Definicja dysleksji i jej rodzaje

„Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem językowym uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja przejawia się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej; często oprócz trudności w czytaniu, dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni”.¹

Termin *trudności uwarunkowane konstytucjonalnie* oznacza, że mają one podłoże biologiczne, a nie są wynikiem działań zewnętrznych. *Przetwarzanie fonologiczne* to przetwarzanie znaków graficznych na dźwiękowe. Wyrażenie *zaburzenia sensoryczne* oznacza zaburzenia związane z odczuwaniem.

A. Jurek, która przytacza wyżej podaną definicję za Research Committee The Orton Dyslexia Society, wprowadza wyraźny podział dysleksji na *rozwojową*, tj. wrodzoną i *nabytą*, np. w następstwie przebytej choroby. U uczniów z dysleksją rozwojową stwierdza się różne trudności związane z zaburzeniami funkcji wzrokowo-przestrzennych (uwaga, pamięć, odbieranie wrażeń wzrokowo-przestrzennych) i (lub) zaburzeniami funkcji słuchowo-językowych (uwaga, pamięć, odbieranie wrażeń słuchowo-językowych). Stąd w literaturze spotyka się określenia *dysleksja typu wzrokowo-przestrzennego* oraz *dysleksją typu słuchowo-językowego*, a także *dysleksja mieszana*, związana z obydwojoma rodzajami zaburzeń. Zaburzenia powodujące trudności w opanowaniu poprawnego pisania otrzymały nazwę *dysortografii*. Problemy z pisaniem, takie jak: deformacja liter, różny kierunek nachylenia, nieprawidłowe połączenia, trudności w rozplanowaniu tekstu, wychodzenie poza linię itp. określa się mianem „*dysgrafii*”. Pismo uczniów z dysgrafią charakteryzuje się:

- nieczytelnością,

¹ A. Jurek, *Język obcy w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową*, część I, *Języki obce w szkole* nr 1, Warszawa 2004, s. 57.

- deformacjami liter,
- różnym położeniem liter w wyrazie,
- różnym kierunkiem nachylenia liter,
- zachwianą, nieprawidłową proporcją,
- nieprawidłowym połączeniem liter lub jego brakiem (pismo niepowiązane),
- częstymi skreśleniami i przeróbkami,
- drżeniem,
- wychodzeniem poza linie lub niedociąganiem do niej,
- zbyt silnym lub zbyt słabym naciskiem pióra, długopisu,
- występowaniem na kartce plam, dziur, kleksów, zagiętych rogów,
- wolnym tempem,
- trudnościami w rozplanowaniu tekstu,
- trudnościami w wyrobieniu sobie własnego podpisu².

Rodzaje błędów u uczniów z dysortografią

Każdy nauczyciel języka obcego, sprawdzając zeszyty swych uczniów, styka się z nieprawidłowymi zapisami, nie zdając sobie sprawy, że mogą być one wynikiem dysortografii ucznia. Uczniowie z dysortografią mogą m. in.:

- mylić znaki o podobnym kształcie,
- mylić położenie znaków,
- mylić kierunek liter i cyfr,
- omijać znaki interpunkcyjne,
- mieszać użycie liter dużych i małych,
- opuszczać litery, końcówki lub części wyrazów,
- dodawać, podwajać litery i sylaby,
- przedstawiać kolejność liter i sylab,
- nieprawidłowo łączyć lub rozdzielać wyrazy,
- mylić litery oznaczające podobnie brzmiące głoski.

A. Jurek formułuje interesujące uwagi na temat sprawdzania i poprawiania prac uczniów z dysortografią. Aby uniknąć zapamiętania przez ucznia formy błędnej, sugeruje usunięcie błędu poprzez zaklejenie, zamazanie, zakreślenie krzyżykami i napisanie nad nią formy poprawnej. Należy unikać zakreślania błędu, szczególnie kolorem czerwonym, gdyż utrwala to błąd w pamięci ucznia i sprzyja jego zapamiętaniu.

² A. Jurek, *ABC dysleksji*, część I, Języki obce w szkole, nr 5, Warszawa 2004, s. 25.

Zaburzenia uwagi przy dysleksji

Nie wszyscy nauczyciele są świadomi faktu, że uczniowie z dysleksją często mają kłopoty ze skupieniem uwagi wzrokowej i (lub) słuchowej. Ma to istotny wpływ na spostrzeganie i zapamiętywanie, a co za tym idzie – na postępy w nauce. Dlatego też takich uczniów należy wcześniej informować, czego będą się uczyli, powtarzać polecenia i zapisywać je na tablicy. Dobrze, by uczniowie siedzieli blisko nauczyciela, bo to ułatwia kontrolę ich pracy. Uczniowie dyslektyczni są niekiedy nadmiernie ruchliwi, chaotyczni i uciążliwi, stąd też spotykają się z negatywnymi uwagami na swój temat zarówno ze strony nauczycieli, jak i rodziców. To prowadzi do obniżenia ich samooceny. Dlatego ważne jest, żeby starać się poprawiać ich poczucie własnej wartości.

Metody pracy z uczniami z dysleksją rozwojową

Za najskuteczniejsze uważa się metody wykorzystujące różne bodźce jednocześnie, np. wzrokowe, słuchowe i dotykowe. Trzeba pamiętać, że różni uczniowie mają różne trudności i będą wymagać stosowania różnych metod.

Wprowadzanie nowego słownictwa

Uczniowie z dysleksją mają zaburzone zdolności uczenia się obcego słownictwa. Nawet gdy słyszą dźwięki bardzo dobrze, to nie umieją ich wychwycić po kolei i zróżnicować. Dlatego nauczyciel powinien zwolnić tempo wypowiedzania słów i wymawiać je przesadnie poprawnie, stopniowo przechodząc do normalnego tempa. Należy pozwolić uczniom korzystać z dyktafonów, aby mogli w domu wielokrotnie przesłuchiwać niektóre fragmenty zajęć. Zalecany sposób wprowadzania słownictwa to:

- wypowiedzieć słowo,
- pokazać je,
- skojarzyć ze znanymi słowami,
- zalecić powtórzenie przez ucznia,
- zasugerować, żeby uczeń wyobraził sobie słowo,
- poprosić ucznia o przeliterowanie,
- napisać słowo,
- zastosować je w wyrażeniach i zdaniach.

Każdy język ma swoją specyfikę i różny stopień trudności dla ucznia. Zbieżność pisania z wymową ułatwia opanowanie języka.

Podstawą tworzenia się nawyków ortograficznych jest kształcenie integracji wzrokowo-słuchowo-ruchowej. Dlatego przy odsłuchiwaniu tekstu należy uczniom umożliwić odbiór wzrokowy, tj. pozwolić śledzić tekst wzrokiem. Ponieważ omówione metody jest trudno stosować, pracując z całą grupą, dla uczniów dyslektycznych warto organizować dodatkowe zajęcia.

Uczenie gramatyki języka obcego

W nauczaniu gramatyki języka obcego uczniów z dysleksją jest niezwykle ważne, aby uczeń, umiejętnie kierowany przez nauczyciela sam znajdował zależności i formułował reguły. Aktywność w samodzielnym odkrywaniu zasad wpływa na skuteczne i trwałe ich przyswojenie. Duże uzasadnienie ma korzystanie przez nauczyciela z pomocy wizualnych – tabel, wykresów, rysunków, symboli. Ważną rolę odgrywa wygląd zapisywanych treści – kolory, grubość liter, strzałki, podkreślenia, różne kształty liter itp., gdyż dla uczniów z dysleksją typowe jest myślenie obrazowe. Podczas prezentowania nowego materiału uzasadnione jest wskazywanie na podobieństwa i różnice z językiem ojczystym. Pozwala to uniknąć części błędów interferencyjnych. W nauczaniu gramatyki skuteczne jest także prowadzenie rozmów na tematy dotyczące uczniów. Tu również działa pozytywny czynnik osobistego zaangażowania.

Ćwiczenia w czytaniu

Aby doskonalić technikę czytania u uczniów z dysleksją, należy stosować następujące ćwiczenia:

- odróżnianie głosek i liter,
- czytanie metodą sylabową (można oznaczyć sylaby np. kolorem),
- uwzględnienie typów akcentowych,
- zestawienie wyrazów podobnych w celu ćwiczenia szybkiego ich rozróżniania,
- ćwiczenie właściwego rytmu czytania,
- powtarzanie z wykorzystaniem zapisu CD i magnetofonowego,
- czytanie chóralskie.

Ćwiczenia w rozumieniu tekstu czytanego

W doskonaleniu rozumienia tekstu czytanego pomocne mogą być następujące ćwiczenia:

- wyszukiwanie konkretnych informacji,
- grupowanie informacji,
- ćwiczenie tempa uzyskiwania informacji,
- szukanie synonimów,
- sporządzanie list wyrazów na podstawie obrazka,
- układanie słowniczków tematycznych,
- tworzenie wyrazów pokrewnych,
- wyszukiwanie słów (myśli) kluczowych,
- szukanie informacji podanej przez nauczyciela,
- czytanie z podziałem na role,
- referowanie treści poszczególnych akapitów po ich odczytaniu,
- szukanie fragmentów zawierających odpowiedź na pytanie nauczyciela,
- nadawanie tytułów fragmentom tekstu,
- redagowanie planu,
- ocena podanych informacji jako prawdziwe lub fałszywe w stosunku do treści tekstu,
- uzupełnianie dialogów,
- czytanie wersji tekstu z lukami i bez luk,
- czytanie ukierunkowane, tj. nastawione na wyszukiwanie wcześniej podanych zagadnień czy struktur odpowiedzi na pytania,
- ustalanie chronologii wydarzeń,
- wyrażanie własnej oceny,
- układanie dialogu z rozsypanki replik na podstawie schematu.

Ćwiczenia na rozumienie mowy i mówienie

Doskonaleniu mowy i mówienia służą ćwiczenia intonacji, akcentuacji, rytmu wypowiedzi. Należy stosować urozmaicone ćwiczenia syntetyczne, takie jak:

- zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi,
- inscenizacja dialogu,
- przekazanie treści tekstu,
- wyrażenie oceny własnej,
- modyfikowanie dialogu-wzorca,
- zmiana zakończenia tekstu.

Pomoce dydaktyczne w nauczaniu uczniów z dysleksją

W nauczaniu uczniów z dysleksją wskazane jest używanie pomocy usprawniających funkcje wzrokowe z wykorzystaniem liter, sylab, wyrazów i materiału nieliterowego, pomocy, usprawniających percepcję słuchową, takich jak schematy graficzne struktur dźwiękowych, a także pomocy kształcących koordynację słuchowo-wzrokową, sprawność manualną i koordynację wzrokowo-ruchową (np. wzory liter do ćwiczeń w pisaniu). Doskonaleniu techniki czytania służą rozsypanki wyrazowe, zdaniowe, tablice ortograficzne, zbiory wyrazów podobnych graficznie itp. Pomocą nauczycielowi mogą służyć też programy komputerowe, np. „Dyslektyk 2”.

Badania porównawcze uczniów z dysleksją

A. Jurek przeprowadziła badania porównujące trudności w nauce języków obcych uczniów z dysleksją i uczniów niedyslektycznych. Według niej nie każdy uczeń z dysleksją ma trudności w nauce języka obcego. Z badanych 114 uczniów 12 (10,5%) nie miało żadnych trudności. Mieli oni dobre oceny i nie chcieli być traktowani inaczej niż inni uczniowie. Często rozpoczynali oni naukę jeszcze w dzieciństwie, a w szkole korzystali z dodatkowych pomocy (np. korepetycji). Jednak średnia ocen z języków obcych u uczniów z dysleksją jest niższa (o 69%) i rzadko dają oni sobie radę bez dodatkowej pomocy. W badaniach nie potwierdziła się teza zakładająca większe osiągnięcia dziewcząt z dysleksją od chłopców z dysleksją w nauce języków obcych. Hipoteza, że uczniowie z dysleksją mają istotnie większe trudności w przyswajaniu języków obcych, została potwierdzona częściowo. Pisanie jest trudniejsze, czytanie również, ale rozumienie nastręcza takie same trudności uczniom z dysleksją i bez. Potwierdziła się natomiast teza, że nie wszystkie języki obce sprawiają uczniom takie same problemy. Szczególnie dużą trudność sprawia uczniom z dysleksją nauka języka niemieckiego. A. Jurek stwierdza że sytuacja uczniów z dysleksją rozwojową w zakresie nauki języków obcych jest trudna. Aby ją poprawić, należałoby:

- zapewnić uczniom z dysleksją uczestniczenie w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, prowadzonych przez przygotowanych nauczycieli,
- szerzyć w środowisku nauczycieli wiedzę o wpływie zaburzeń uczniów z dysleksją na ich osiągnięcia w nauce języków obcych,

- wprowadzić do programów studiów wyższych oraz kolegów językowych zajęcia przygotowujące przyszłych nauczycieli do pracy z uczniami dyslektycznymi,
- nadzorować przestrzeganie przepisów MENiS dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- zapewnić wszystkim uczniom warunki do zdawania pisemnego egzaminu z języków obcych, zwracając szczególną uwagę na rozumienie mowy ze słuchu, odtwarzanej z płyty CD. Badania wykazały, że problemy w zakresie tej sprawności dotyczą znacznej liczby uczniów zarówno dyslektycznych, jak i niedyslektycznych.

Mimo że badania A. Jurek dotyczyły młodzieży szkół średnich, wnioski można wykorzystać także w pracy z młodzieżą dyslektyczną w wyższych uczelniach.

Oczekiwania uczniów w stosunku do nauczycieli

Z badań przeprowadzonych przez A. Jurek wynika, że każdy uczeń ma trochę inne problemy. Aby je rozpoznać, na pewno należy z każdym uczniem przeprowadzić indywidualną rozmowę. Oczekiwania uczniów i ich propozycje dotyczące pomocy przytacza A. Jurek w III części swej pracy³. A oto wypowiedzi uczniów:

- Nauczyciel powinien przeprowadzić indywidualną rozmowę z uczniem, aby zorientować się, co sprawia mu największą trudność.
- Nie chciałbym układać zdań z języka obcego przy całej klasie.
- Chciałbym mieć możliwość korzystania ze słownika.
- Chciałbym mieć więcej czasu na egzaminach. Zdecydowanie wolę odpowiadać ustnie, niż pisać.
- Jeśli zrobię błąd, chciałbym wiedzieć, na czym on polega. Sam często nie jestem w stanie do tego dojść.
- Chciałbym, abyśmy mieli więcej lekcji powtórzeniowych, aby utrwalić materiał.
- Na sprawdzianach chciałbym pisać inny tekst niż reszta grupy, gdyż jest on dla mnie za długi i nie mogę zdążyć, mimo że jestem przygotowany.
- Wolę pisać sprawdziany częściej, lecz z mniejszej partii materiału, gdyż jest mi łatwiej się przygotować.

³ A. Jurek, *Język obcy...*, ad. cyt. s. 37.

- Chciałbym, żeby nauczycielka mi pomagała, kiedy zwrócę się o pomoc, a nie słyszeć, że trzeba się było nauczyć.
- Na lekcjach za dużo piszemy i czytamy, za mało mówimy. Miałbym wtedy lepsze oceny.
- Nauczyciel powinien wiedzieć, że błąd w pisowni nie zawsze świadczy o niewiedzy. Zdarza mi się łączyć wyrazy, a nie zawsze mam czas, żeby poprawić pracę przed oddaniem.
- Wydaje się, że wiele z pomysłów uczniów da się wprowadzić na zajęciach i nie powinny one stanowić problemu dla nauczyciela.

Na podstawie zamieszczonych wypowiedzi został opracowany *Kwestionariusz trudności ucznia w nauce języków obcych*, który może pomóc nauczycielowi w rozpoznaniu stopnia, zakresu i rodzaju trudności w nauce języka obcego. Starsi uczniowie, a studentów możemy zaliczyć właśnie do tej grupy, są w stanie samodzielnie ocenić swoje słabe strony w nauce języka obcego. A oto pytania kwestionariusza:

- Czy nauka języka sprawia ci trudności ?(tak, nie, niewielkie).
- Czy korzystasz z dodatkowej pomocy w nauce języka obcego? (tak, nie). W jakiej formie?
- Ile czasu poświęcasz na naukę języka obcego w tygodniu?
- Czy potrzebujesz więcej czasu niż pozostali uczniowie w klasie?

- na sformułowanie wypowiedzi pisemnych na sprawdzianach (tak, nie)
- na przeczytanie zadań i poleceń i zrozumieniem ich treści (tak, nie)
- na dokonanie zapisu ze względu na wolne tempo pisania (tak, nie)
- na udzielenie odpowiedzi ustnej (tak, nie)
- na odszukanie wyrazu w słowniku (tak, nie)
- Czy nauka języka obcego sprawia ci inne trudności?
- W jaki sposób nauczyciel winien dostosować swoje wymagania do rodzaju twoich trudności?

Na podstawie *Kwestionariusza trudności* autorka proponuje opracowanie *Kwestionariusza diagnostycznego* dla każdego ucznia.

Ocenianie uczniów

Rozporządzenie MEN z 21.03.2001 r. (Dz. Ustaw nr 29 poz. 323) ze zmianą z 24.04.2002 r. (Dz. Ustaw nr 46 poz. 433) stwierdza:

„W sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikacji, egzaminów, sprawdzianów w szkołach publicznych zobowiązuje się nauczycieli do dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości ucznia, u którego stwierdzono trudności w uczeniu się, w tym specyficzne trudności uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom”.

A zatem praca z uczniem o szczególnych potrzebach przestała być sprawą dobrej woli nauczyciela, a stała się jego obowiązkiem. To wielkie osiągnięcie. Można mieć nadzieję, że wkrótce dojdzie do ustaleń prawnych dotyczących wyższych uczelni, gdyż na razie wszystkie przepisy dotyczą szkół podstawowych, gimnazjalnych i średnich. Problem oceniania umiejętności ucznia dyslektycznego ściśle wiąże się ze sposobem dostosowania wymagań do indywidualnych potrzeb ucznia. W pełni zgadzam się z A. Jurek, że system oceniania ucznia z dysleksją powinien w jeszcze większym stopniu, niż ucznia bez dysleksji, wspomagać rozwój ucznia, motywować go do dalszej pracy, wpływać pozytywnie na samoocenę ucznia, a nie tylko pełnić funkcję klasyfikującą. Autorka proponuje w miarę możliwości sprawdzanie umiejętności w postaci ustnej, a nie pisemnej, złagodzenie kryteriów oceny w zakresie umiejętności, sprawiających szczególną trudność, a w przypadkach ekstremalnych – zwolnienie z oceniania z zachowaniem możliwości uczęszczania na zajęcia, bądź zwolnienie z nauki jednego języka. W przypadku uczelni wyższej należałoby rozważyć nauczanie indywidualne. Zalecane przez autorkę konsultacje, odbywające się raz w tygodniu i trwające jedną godzinę w przypadku wyższej uczelni wydają się być niewystarczające. Takie konsultacje odbywają się i są wykorzystywane przez ogół studentów. Dla studentów z dysleksją nie starczyłoby czasu.

Przytaczam za A. Jurek kilka przykładów oświadczeń nauczycieli języków obcych, którzy świadomie podjęli pracę z uczniem dyslektycznym.

Przykład 1

Uwzględnię trudności ucznia związane z czytaniem nowych tekstów pod warunkiem regularnego głośnego czytania przez niego w domu. Wybrane i opracowane przez siebie teksty uczeń będzie mógł zaprezentować nauczycielowi w czasie konsultacji. Błędy ortograficzne nie będą dyskwalifikowały całości pracy, a na sprawdzianach uczeń będzie miał do dyspozycji słownik. W razie potrzeby zostanie wydłużony czas na wypowiedź ustną i pisemną. Uczeń zobowiązany jest do systematycznego uczestniczenia w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych usprawniających jego dysfunkcje.

Przykład 2

Wypowiedzi pisemne będą oceniane na podstawie zawartości merytorycznej. Sprawdzanie znajomości słownictwa będzie przeprowadzane ustnie. Uczeń zobowiązany jest do wykonywania dodatkowych ćwiczeń pisemnych oraz do uczęszczania na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i okazywania zeszytów ćwiczeń z ww. zajęć.

Nauczyciele po otrzymaniu opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej o stwierdzonej dysleksji byłoby zobowiązani do wypełnienia oświadczenia, w którym przedstawią sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia z dysleksją rozwojową. Nauczyciel winien przemyśleć przypadek każdego ucznia indywidualnie, aby dokonać wyboru najbardziej optymalnych rozwiązań w stosunku do możliwości danego ucznia.

Regulacje prawne

Szczegółowe rozporządzenia dotyczące uczniów z dysleksją, w tym przeprowadzania egzaminów, są związane ze szkolnictwem podstawowym i średnim, a zatem nie dotyczą uczelni wyższych. Jednak jest bardzo ważne, że zostały opracowane i mogą stanowić dla nas – nauczycieli akademickich, sugestię, jak pracować ze studentem z dysleksją. Przepisy, o których mowa, są zawarte w rozporządzeniach:

Rozporządzenie MENiS z 7.01.2003 r. (Dziennik Ustaw nr 11, poz. 114) w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Bibliografia

- [1] Dudek M., *Uczniowie dyslektyczni i ich problemy z opanowaniem języków obcych*, Języki obce w szkole, nr 2, Warszawa 2004, s. 156-158.
- [2] Harań B., *Kształcenie studentów niepełnosprawnych w zakresie języków obcych*, Siedlce 2005.
- [3] Jurek A., *ABC dysleksji*, Języki obce w szkole, nr 5, Warszawa 2004, s. 18-40.
- [4] Jurek A., *Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową*, Języki obce w szkole, nr 1, Warszawa 2004, s. 57-72; nr 2, Warszawa 2004, s. 46-54; nr 3, Warszawa 2004, s. 37-45; nr 4, Warszawa 2004, s. 60-64.
- [5] Oczkoś J., *Problem dysleksji w nauczaniu języków obcych*, Języki obce w szkole, nr 2, Warszawa 2003, s. 59-61.

Summary

Chosen issues of teaching foreign languages to dyslectic students

The presentation "Chosen issues of teaching foreign languages to dyslectic students" focuses on an urging problem that every language teacher faces. The paper I will present you will touch upon a number of essential points to remember. Firstly, I will present the history of dyslexia as well as its definition. Secondly, I will enumerate the types of mistakes which are often made by students with dysorthographia. The third point to present will be the problem of attention disturbance of such students. Next, I will point to the methods of work with students with developmental dyslexia and teaching tools which should be used. Then I will present the comparative research connected with the topic. Furthermore I will discuss the dyslexic students' expectations against their teachers and the problem of assessment of such students. Finally I will provide information about the legal regulations referring to the problem of dyslexia.

ISBN 978-83-7283-347-1