

Kinga Łagowska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0001-7272-505X>

kinga.lagowska@uw.edu.pl

Escape room jako metoda aktywizująca w nauczaniu języka niemieckiego na uczelni wyższej

Using Escape Rooms in German language teaching and learning at university

The idea of using an escape room in foreign language teaching fits perfectly with the needs of today's learners, where we create a natural learning environment using digital tools. In the winter semester 2022/2023, a project entitled 'My linguistic Escape Room (ER)' was carried out among 60 third-year undergraduate students of German Studies at the University of Warsaw Institute of German Studies as part of the subject 'Contemporary trends in language learning'. This project comprised three phases and was preceded by theoretical and practical lectures on the specifics of ER, as well as a review of analogue and digital games. The initial part of the project consisted of the lecturer initiating the project, discussing topic proposals in a forum, dividing into teams and developing a preliminary project plan. The core part involved independent work in teams and the final part involved the presentation of ER scenarios to the forum and their evaluation. Each of these parts was carried out exclusively in German. The following article presents the results of the project. The tool used to collect the research material was a questionnaire. The aim of the study was to identify the opinions of 3rd year undergraduate German studies students on the use of escape rooms in higher education. The main part of the survey concerns the advantages and difficulties experienced during each of the three phases. In the final section of the



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

survey, students declare a desire for further escape room games at university and also during their further academic career. This fact reinforces the belief that escape rooms are an interesting and engaging activation technique at university, which should become a permanent part of the teaching repertoire.

Keywords: escape room, breakout room, gamification, foreign language class, German class

Słowa kluczowe: *escape room*, *breakout room*, edukacyjny *escape room*, pokój zagadek, gamifikacja, lekcja języka obcego, lekcja języka niemieckiego

1. Wprowadzenie

Escape room to nie tylko popularna forma rozrywki, lecz także alternatywne podejście w edukacji, które ma wiele wspólnego z grami i zabawami (Siek-Piskozub, 1994; Surdyk, 2021) oraz otwartymi formami pracy (Peć, 2021). Tradycyjny escape room (dalej: ER) to zespołowa gra fabularna o charakterze multisensorycznym, w której uczestnicy zostają dobrowolnie zamknięci w zaaranżowanej lokalizacji, aby za pomocą dostępnych w niej wskazówek oraz rekwizytów opuścić ją w określonym czasie. Wygraną, czyli dostęp do klucza lub hasło otwierające drzwi, gwarantuje rozwiązanie łamigłówek (np. sudoku, puzzli, krzyżówek), poszukiwanie ukrytych artefaktów, wykonywanie wyzwań lub zadania manualne (Stasiak 2016: 36; Mijal, Cieśla, Gromadzka, 2020: 169). Największy zbiór escape roomów w Polsce – *lock.me* wyróżnia pokoje o charakterze: abstrakcyjnym, przygodowym, kryminalnym, futurystycznym, historycznym, fabularnym, dziecięcym oraz opierającym się na thrillerze, horrorze i akcji. Oprócz zróżnicowanej tematyki ER ma też różne poziomy zaangażowania gier, a nawet odmienne formy samej gry. Na kanwie tradycyjnych stacjonarnych pokojów zagadek, w okresie pandemii Covid-19 na świecie zaczęły powstawać ER online tzw. „Live cam escape rooms” (np. Tajemnica Świątyni Majów firmy Mysterious Room), książki inspirowane ER (np. *Dziennik: Księga Rytuałów*, wyd. FoxGames), gry planszowe (np. seria gier EXIT, wyd. Galakta) czy też gry karciane (seria gier *Escape Tales*, wyd. Portal Games).

Escape roomy (niezależnie od ich formy) zapewniają oprócz rozrywki doświadczenia społeczne i edukacyjne, a także zachęcają graczy do wzajemnej współpracy, rozwijając ich kreatywność oraz logiczne myślenie (Mijal, Cieśla, Gromadzka, 2020: 169). Z tego też powodu dostrzeżono w ER potencjał glottodydaktyczny i dla odróżnienia pojęć, zaczęto nazywać je w szkolenictwie *escape roomami edukacyjnymi*¹ (Janczak, 2019). Najwięcej źródeł do-

¹ Alternatywne nazwy to *escape room w edukacji* (Grochowska, Krenc, Przybysz, 2019), *edukacyjny pokój zagadek* (Krzemińska, 2020), *breakout game* (Bradford i in., 2019), *eduroom*

tyczących wykorzystywania ER w edukacji dotyczy przedmiotów ścisłych. Ma to swoje uzasadnienie – zagadki i gry logiczne to przecież ich domena. Warto się jednak zastanowić, czy taka innowacyjna forma rozrywki mogłaby znaleźć również miejsce w nauczaniu języków obcych, a konkretnie w nauczaniu języka niemieckiego na uczelni wyższej.

W dalszej części artykułu przybliżona zostanie krótka historia ER w nauczaniu języków obcych, a następnie przedstawiona ewaluacja projektu „Mój językowy escape room”, zrealizowanego w semestrze zimowym 2022/2023 w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego w ramach przedmiotu „Współczesne trendy w nauce języków obcych” w dwóch grupach, łącznie pośród 60 studentów 3. roku studiów I stopnia.

2. Edukacyjny escape room na lekcji języka obcego

Escape roomy najczęściej wykorzystywane są na przedmiotach ścisłych, m.in. na lekcjach matematyki (Rosillo, Montes, 2021), lekcjach programowania (López-Pernas i in., 2019), chemii (Watermeier, Salzameda, 2019; Gawlik-Kobylińska, Walkowiak, Maciejewski, 2020) czy biologii (Christopoulos i in., 2022). Niszowym obszarem w tej dziedzinie są zajęcia z języków obcych, chociaż pojawiają się już pierwsze publikacje dotyczące wykorzystywania ER m.in. na lekcjach języka angielskiego (Gómez López, 2019) czy na lekcjach języka polskiego jako obcego (Kaźmierczak, 2021).

Edukacyjny ER jest grą poważną, autor tego terminu (Abt, 1970) definiuje ten typ rozrywki jako grę analogową lub cyfrową, możliwą do rozebrania pomiędzy dwoma zdolnymi do podejmowania decyzji użytkownikami, którzy realizują swoje cele w konkretnym czasie przy jawnie ustalonych zasadach. Gra ta więc wymaga kooperatywności, celowości oraz przestrzegania zasad. Ponadto temu typowi gier oprócz rozrywkowego charakteru, musi towarzyszyć konkretny cel edukacyjny. W przypadku lekcji z języka obcego celem nadrzędnym będzie przyswajanie języka.

Według Jaroszewskiej (2008: 160), zadaniem gier i zabaw na lekcji języka obcego jest rozwijanie zasobu słownictwa, struktur, sprawności fonetycznej, komunikacyjnej oraz przybliżanie nowego kontekstu kulturowego. Ich wykorzystywanie może podnosić motywację uczniów oraz rozwijać ich zdolności zapamiętywania; może też przyspieszyć proces uczenia się, rozwoju pamięci, koncentracji i spostrzegawczości, spełniać potrzeby autoekspresji, a także kształtować kompetencje XXI wieku (zob. Łagowska 2022: 65–66).

(Kaźmierczak, 2021), *Breakout EDU* (<https://www.breakoutedu.com/>, DW 27.09.2023), *Edu-Breakout* (Sambeth, Hennig, 2022).

Scenariusze ER mogą być rozgrywane na zajęciach stacjonarnych, a także na zajęciach zdalnych. W drugim przypadku mówimy o edukacyjnym wirtualnym ER, tworzonym najczęściej poprzez stronę *Genial.ly*. Poszczególne zagadki w ER pozwalają rozwijać wszystkie sprawności językowe: słuchanie, pisanie, czytanie oraz mówienie. Mogą też służyć m. in. do powtarzania i utrwalenia wiadomości (np. z konkretnego działu), rozwijania zasobu słownictwa, a także przybliżania kontekstów kulturowych. Są również ciekawym rozwiązaniem podczas realizacji projektów, dni otwartych, wymian międzyszkolnych, integracji, zajęć przedwakacyjnych i pozalekcyjnych (Łągowska, 2022: 63). ER jest metodą aktywizującą, która wnosi do edukacji języka obcego szereg korzyści, wspierając skuteczny proces nauczania i uczenia się. Metody aktywizujące to „grupa metod kształcenia, umożliwiająca wyzwalać wielostronnej aktywności uczniów w procesie dydaktycznym, sprzyjająca jednocześnie przejściu na coraz wyższy poziom aktywności” (Marszałek, 2004). Jest to też „sposób działań grupy i prowadzącego umożliwiający aktywne uczenie się, czyli uczenie się przez działanie i przeżywanie” (Borowska, Panfil, 2001).

ER zachęca do aktywnej komunikacji w języku obcym, a także stymuluje myślenie logiczne w języku obcym, co sprzyja rozwijaniu umiejętności analitycznych i dedukcyjnych. ER jest także atrakcyjną i emocjonującą formą nauki, która może zwiększać motywację studentów do nauki języka obcego.

W semestrze zimowym 2022/2023 ER został wykorzystany na zajęciach uniwersyteckich na dwóch poziomach biegłości językowej – w Centrum Nauczania Języków Obcych UW w ramach pojedynczych zajęć akademickich dotyczących Świąt Bożego Narodzenia podczas lektoratu z języka niemieckiego na poziomie A2 (grupa 20 studentów) oraz w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego w dwóch grupach zajęciowych w ramach przedmiotu „Współczesne trendy w nauce języków obcych” pośród 60 studentów 3-go roku I stopnia, którzy władają językiem niemieckim na poziomie zaawansowanym. Projekt ten oraz wyniki jego ewaluacji zostaną przedstawione poniżej.

3. Opis projektu

Zwykle scenariusz ER (stworzony samodzielnie przez wykładowcę, komercyjny lub z wolnej licencji) zostaje udostępniony studentom przez prowadzącego zajęcia. W tym przypadku sytuacja była odwrotna. To sami studenci przez troje zajęć akademickich pracowali metodą projektową w grupach 3–5 osobowych nad stworzeniem autorskich scenariuszy ER, możliwych do zre-

alizowania w przyszłości podczas 45-minutowych zajęć stacjonarnych z języka niemieckiego na I lub II etapie edukacyjnym. Takie rozwiązanie wynikało z samej specyfiki przedmiotu – zajęcia miały charakter naukowo-badawczy, a ich celem było poszerzenie wiedzy oraz nowych umiejętności słuchaczy w zakresie współczesnych trendów w nauczaniu języków obcych, z naciskiem na wykorzystywanie nowoczesnych technologii TIK w uczeniu się i nauczaniu.

Przed przystąpieniem do pracy projektowej studenci brali udział w zajęciach teoretyczno-praktycznych dotyczących specyfiki edukacyjnego ER od strony technicznej oraz dydaktycznej, a także poznali i przetestowali przykładowe gry i zabawy językowe (możliwe do wykorzystania w scenariuszu ER) – zarówno analogowe, jak i digitalne. Faza ta miała za zadanie przygotować ich do pracy projektowej, dzięki której mogli rozwijać własną kompetencję komunikacyjną, zdobywać wiedzę, poczuć swobodę od sterowania frontalnego, a także współpracować ze sobą oraz wykładowcą, korzystając z samodzielnie dobieranych materiałów (Peć, 2021: 86–92). W dalszej perspektywie zapoznanie się z wieloma analogowymi i digitalnymi grami miało na celu udoskonalenie warsztatu dydaktycznego studentów, którzy rozważają karierę nauczycielską.

Praca projektowa składała się z trzech części. Część wstępna (1x90 min) obejmowała zainicjowanie projektu przez wykładowcę, dyskusowanie na forum nad propozycjami, podział na zespoły oraz opracowanie planu projektu. Część zasadnicza (3x90 min) zakładała pracę samodzielną w zespołach, natomiast część końcowa (4x90 min) prezentację produktów na forum oraz ich ewaluację. Każda z części realizowana była wyłącznie w języku niemieckim.

4. Założenia projektu

Projekt opracowania scenariusza ER opierał się na konkretnych założeniach. W pierwszej kolejności miał być przeznaczony na lekcję stacjonarną na I bądź II etapie edukacyjnym trwającą standardowo 45 minut. Założono, że sama rozgrywka będzie trwać 30 min, potencjalni uczniowie będą mogli korzystać w trakcie rozgrywki z telefonów i tabletów, a sala będzie wyposażona w komputer z dostępem do internetu oraz rzutnik. Każdy scenariusz ER musiał składać się z trzech części: intra (wstępu do historii), rozwinięcia (5 zagadek) oraz zakończenia. Ustalono ponadto, że poszczególne zagadki będą rozwijać różne sprawności językowe, przy czym trzy z nich miały być analogowe (np. Domino, Trimino, gra karciana), a dwie wsparte nowymi technologiami (np. zadania z wykorzystaniem QR-kodów, aplikacji w telefonie itd.). Studenci na po-

trzeby scenariusza ER nie byli zobligowani do zakupu/wykorzystania żadnych sprzętów oraz rekwizytów (np. klódek, latarek, skrzyń).

Każdy ze scenariuszy miał zawierać dokumentację w postaci handoutu dla nauczyciela (wraz z instrukcjami dotyczącymi przebiegu gry), załączniki do druku oraz kartę obiegową dla uczestników ER (tzw. Laubblatt). Wszystkie niezbędne dokumenty do uzupełnienia (tzw. szablony) zostały udostępnione studentom poprzez platformę Kampus UW. Dzięki temu wszystkie finalne scenariusze były ujednolicone. Studenci na wysłanie uzupełnionej dokumentacji mieli określony czas. Pierwsza wersja dokumentacji nie była jeszcze oceniana. Najpierw autorzy otrzymywali pisemny feedback od wykładowcy, dzięki którym mogli ulepszyć swój scenariusz. W dalszej kolejności dokonywali prezentacji wyników w formie symulacji rozgrywki scenariusza ER dla reszty grupy. Każda rozgrywka realizowana była w całości w języku niemieckim.

Pod koniec każdego zajęcia, na których miały miejsce rozgrywki scenariuszy ER, następowała ewaluacja koleżeńska na forum grupy. Studenci zwracali uwagę na wiele kwestii, m. in. długość zadań (za krótkie/za długie), trudność zadań (za łatwe/za trudne), błędy logiczne (np. zła kolejność zadań) oraz błędy techniczne (np. zły kod do sejfów, niedziałające linki). Po otrzymanej informacji zwrotnej mogli po raz kolejny ulepszyć swój scenariusz ER, który w wersji ostatecznej miał być wysłany do prowadzącej zajęcia i poddany ocenie. Prowadząca zajęcia złożyła za zgodą studentów wszystkie scenariusze w jedną publikację – zbiór rozesała wszystkim uczestnikom, tak aby mogli w przyszłości z niego korzystać na swoich zajęciach językowych.

5. Trudności w realizowaniu projektu

Pierwszą trudnością w realizowaniu projektu był wybór oraz rezerwacja właściwej przestrzeni. Prezentacja scenariuszy ER musiała odbywać się w dużych salach mieszczących 30 osób. W sali powinien znajdować także się komputer, rzutnik, połączenie internetowe, stoliki oraz krzesła.

Następną kwestią była konieczność przygotowania sali w trakcie 15-minutowej przerwy między zajęciami oraz duża liczebność grup, stąd pomysł na realizację scenariuszy ER na zasadzie stacji dydaktycznych. Kilka minut przed zajęciami pierwsza grupa, która miała mieć w danym dniu prezentację przygotowywała przestrzeń – ustawiała 5 ławek, na których znajdowały się poszczególne zadania oraz dekorowała salę, jeżeli było to konieczne. Ze względu na ustalony harmonogram rozgrywek oraz ograniczenia czasowe, studenci byli proszeni o wysyłanie na adres wykładowcy potrzebnych materiałów do wyświetlenia na rzutniku dzień przed zajęciami

lub przynoszenie ich na pendrive. Jako że scenariusze były przeznaczone dla I i II etapu edukacyjnego, a co za tym idzie charakteryzowały się łatwym dla studentów zakresem materiału językowego, prowadząca zajęcia założyła, że możliwe jest zaprezentowanie trzech scenariuszy ER (25–30 minut każdy) na jednych zajęciach 90-minutowych. Założenie to było błędne. Pomimo łatwości leksykalnej, studenci potrzebowali więcej czasu, żeby zapoznać się z treścią historii, zagadkami, czy udzielić informacji zwrotnej. Optymalnym zatem rozwiązaniem byłaby więc prezentacja dwóch scenariuszy podczas jednych zajęć akademickich. Tak też prowadząca zajęcia organizowała kolejne sesje.

Istotną trudnością była również absencja studentów. W przypadku pojedynczych nieobecności termin rozgrywek nie ulegał zmianie. Grupa musiała jednak zapoznać się z zagadką osoby nieobecnej i wiedzieć jak ją przeprowadzić, co wymagało dodatkowego nakładu pracy.

6. Produkt końcowy projektu

W wyniku projektu powstało 13 scenariuszy przeznaczonych w pięciu przypadkach dla klas 4–6 SP oraz 8 scenariuszy dla klas 7–8 SP. Tytuły poszczególnych ER zostały zebrane w tabeli poniżej:

Tabela 1: Tytuły scenariuszy ER pochodzących z projektu „Mój językowy escape room”

I.p.	Zakres tematyczny:	Tytuł:	Grupa docelowa:
1.	Halloween	„Halloween mit Scooby Doo”	SP, klasy 7–8
2.	Halloween	„Halloween in Deutschland”	SP, klasy 7–8
3.	Herbst	„Martinstag”	SP, klasy 7–8
4.	Valentinstag	„Die Rettung der Prinzessin”	SP, klasy 4–6
5.	Valentinstag	„Prinz Henry, Prinzessin Julie und der Monster”	SP, klasy 4–6
6.	Ostern/Frühling	„Wo versteckt sich der Osterhase?”	SP, klasy 7–8
7.	Ostern/Frühling	„Wo sind die Geschenke?”	SP, klasy 7–8
8.	Sommerferien	„Am Strand verloren”	SP, klasy 4–6
9.	Sommerferien	„Die Sommerferien”	SP, klasy 7–8
10.	Weihnachten	„Die Entführung des Weihnachtsmannes”	SP, klasy 4–6
11.	Weihnachten	„Grinch ist hier!”	SP, klasy 7–8
12.	Winter	„In einer Winterhütte”	SP, klasy 4–6
13.	Winter	„Tabaluga”	SP, klasy 7–8

7. Escape room na lekcji języka niemieckiego na uczelni wyższej – badania własne

7.1. Organizacja i przebieg badania

Celem badania było rozpoznanie opinii studentów 3. roku I stopnia germanistyki z możliwościami wykorzystywania ER na uczeni wyższej. Zostało ono przeprowadzone w styczniu 2023 r. w dwóch grupach liczących 30 osób, łącznie 60 osób. Zastosowano w nim podejście jakościowe, które charakteryzuje się m. in. nastawieniem na całościowe uchwycenie obrazu danego zjawiska oraz jego powiązań z właściwym mu kontekstem sytuacyjnym (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 139).

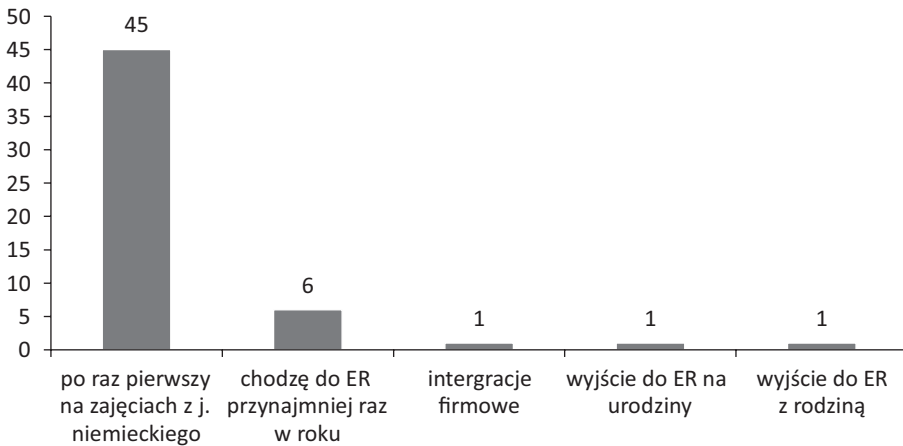
W badaniu wykorzystano metodę sondażu z zastosowaniem pisemnej ankiety (Łobocki, 2011: 261–264), a narzędziem, które posłużyło do zebrania materiału badawczego była ankieta zaprojektowana w formularzu Google. Zwrotność ankiet wyniosła 95% (54 wypełnione ankiety). Ankieta składała się 12 pytań – 2 zamkniętych oraz 10 półotwartych. W badaniu poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) Jakie dotychczasowe doświadczenia mają studenci z ER?
- 2) Jaka jest ogólna ocena wykorzystania ER jako alternatywnej formy nauki na zajęciach języka niemieckiego przez studentów germanistyki?
- 3) Jak studenci oceniają swój poziom zaangażowania podczas: tworzenia scenariusza ER, jego prezentowania oraz rozgrywek przygotowanych przez innych studentów?
- 4) Jakie zalety i wady dostrzegają studenci germanistyki w projektowaniu, prezentowaniu oraz rozgrywaniu scenariusza ER?
- 5) Jaki poziom lęku językowego związanego z mówieniem towarzyszył studentom podczas realizacji projektu w poszczególnych jego fazach?
- 6) W jakim stopniu studenci chcieliby brać udział w rozgrywaniu scenariusza ER na innych zajęciach akademickich?
- 7) W jakim stopniu studenci chcieliby brać udział w rozgrywaniu scenariusza ER w ewentualnej dalszej karierze nauczycielskiej?

8. Prezentacja wyników

8.1. Dotychczasowe doświadczenia studentów z ER

Pomimo dużej popularności ER w Polsce, zwłaszcza wśród młodzieży i studentów, 45 respondentów wskazało, że miało do czynienia z tą aktywnością po raz pierwszy na zajęciach z języka niemieckiego. Czoro respondentów przy-



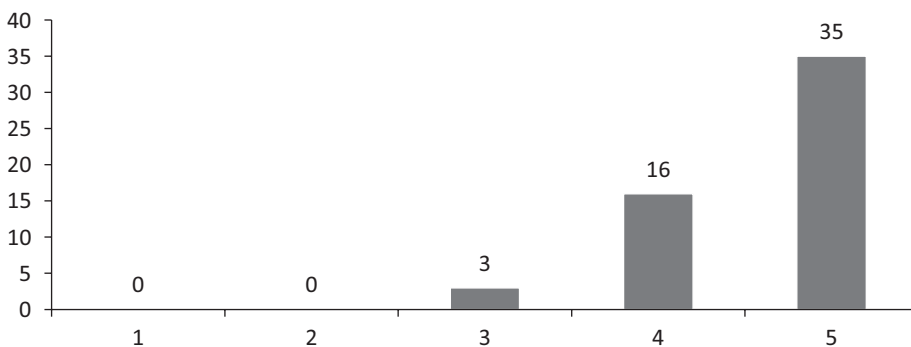
Rysunek 2: Dotychczasowe doświadczenie studentów z ER

Źródło: badania własne.

znało, że odwiedza ER ze swoimi znajomymi przynajmniej raz w roku. Inne pojedyncze odpowiedzi wskazują, że wyjście do ER towarzyszy im m.in. podczas integracji firmowych, spędzania urodzin czy spędzania czasu z rodziną.

8.2. Ogólna ocena wykorzystania ER jako alternatywnej formy nauki na zajęciach języka niemieckiego przez studentów germanistyki

Celem pytania było pozyskanie ogólnej oceny dotyczącej wykorzystania ER na zajęciach języka obcego. Respondenci zostali poproszeni o ocenę w tradycyjnej skali ocen od 1 do 5, przy czym 1 oznaczało ocenę niedostateczną, a 5



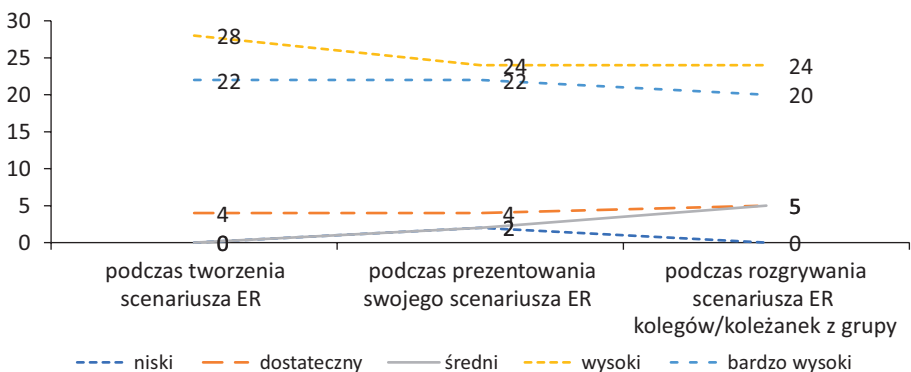
Rysunek 3: Ogólna ocena wykorzystania ER jako alternatywnej formy nauki na zajęciach z języka niemieckiego przez studentów germanistyki

Źródło: badania własne.

ocenę bardzo dobrą. Większość respondentów (65%) oceniła wykorzystanie ER na zajęciach z języka obcego jako bardzo dobre. 16 studentów przyznało tej aktywności ocenę dobrą, a trzy ocenę dostateczną.

8.3. Poziom zaangażowania studentów

W trakcie trwania projektu „Mój językowy escape room” studenci tworzyli swoje autorskie scenariusze ER, następnie prezentowali je przed grupą (symulując prawdziwą rozrywkę), a następnie sami brali udział w rozgrywaniu scenariuszy ER kolegów/koleżanek z grupy. Największy poziom zaangażowania studenci odczuwali podczas samego tworzenia scenariusza ER. 28 osób (52%) określiło go jako bardzo wysoki, natomiast 22 osoby (41%) jako wysoki. Niewiele niższy odsetek ankietowanych (24 osoby – 44%) wykazywał bardzo wysoki poziom zaangażowania podczas prezentowania swojego scenariusza ER oraz podczas rozgrywania scenariusza ER innych studentów. Poziom wysoki podczas prezentowania swojego scenariusza wskazało 22 ankietowanych (41%), a 20 ankietowanych (37%) podczas rozgrywania scenariuszy ER kolegów/koleżanek. Średni poziom zaangażowania dotyczył dwóch ankietowanych w fazie prezentowania swojego scenariusza oraz pięciu studentów na etapie rozgrywania scenariuszy ER pozostałych studentów. Niski poziom zaangażowania odczuło 7% ankietowanych podczas tworzenia scenariusza oraz rozgrywki swojego scenariusza, natomiast 9% podczas rozgrywania scenariusza ER koleżanek i kolegów. Dwoje ankietowanych (4%) określiło swój poziom zaangażowania jako bardzo niski, kiedy prezentowali swój scenariusz ER.

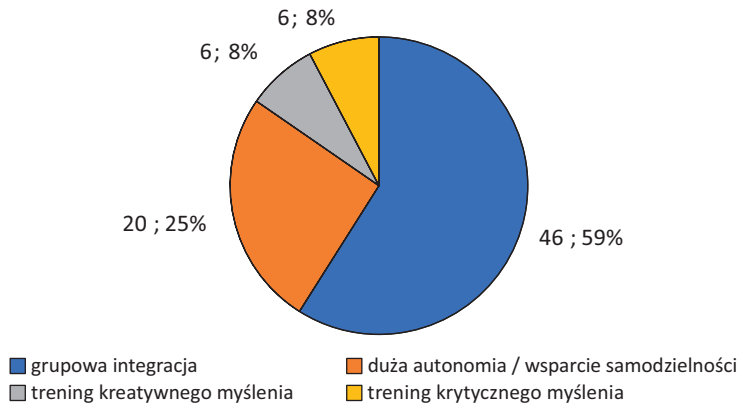


Rysunek 4: Poziom zaangażowania studentów podczas tworzenia scenariusza ER, podczas jego prezentowania oraz podczas rozgrywania scenariuszy ER kolegów/koleżanek z grupy

Źródło: badania własne.

8.4. Zalety projektowania własnego scenariusza ER

Największą zaletą projektowania własnego scenariusza ER była dla 59% ankietowanych grupowa integracja. W dalszej kolejności studenci docenili autonomię i samodzielność (25%), a także trening kreatywnego myślenia (8%) oraz trening myślenia krytycznego (8%).

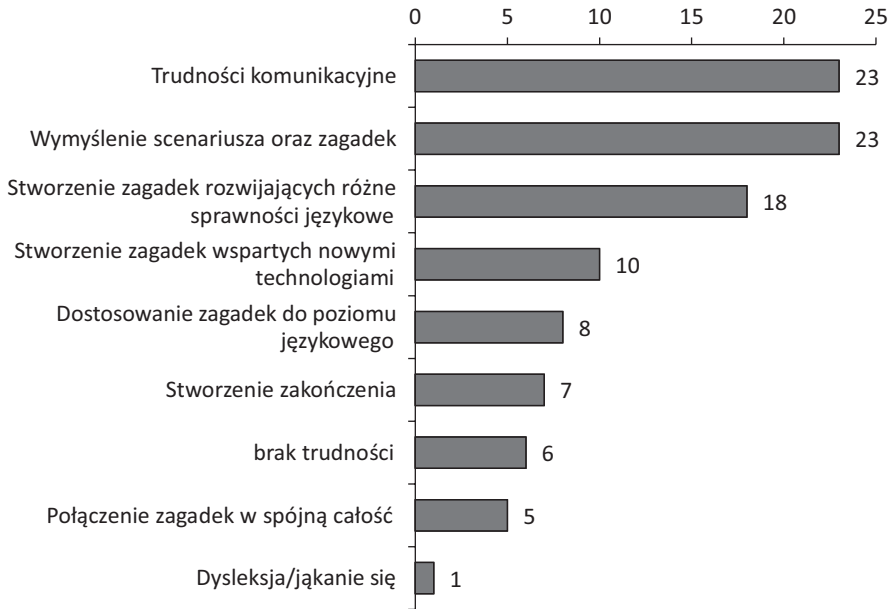


Rysunek 5: Zalety projektowania własnego scenariusza ER

Źródło: badania własne.

8.5. Trudności w projektowaniu własnego scenariusza ER

Najwięcej ankietowanych (43%) wskazywało jako trudność w projektowaniu scenariusza ER problemy komunikacyjne z innymi członkami zespołu. Taka sama liczba osób przyznała, że trudnością było wymyślenie tematyki scenariusza ER oraz poszczególnych zagadek. 18 ankietowanych (33%) zmagano się ze stworzeniem takich zagadek, które rozwijałyby różne sprawności językowe. Dla 10 osób (19%) problemem było opracowanie zagadek wspartych nowymi technologiami, natomiast dla 8 osób (15%) problematyczne było dostosowanie poziomu trudności zagadek pod konkretny poziom językowy grupy docelowej. 7 osób (13%) uznało za trudność przygotowanie zakończenia oraz zaplanowanie nagrody dla uczestników. Tylko 6 uczestników nie doznało żadnych trudności na tym etapie pracy. 5 innych (9%) miało problem z połączeniem zagadek w spójną całość, a jedna osoba odczuwała dyskomfort ze względu na dysleksję i problemy z jękaniami się.

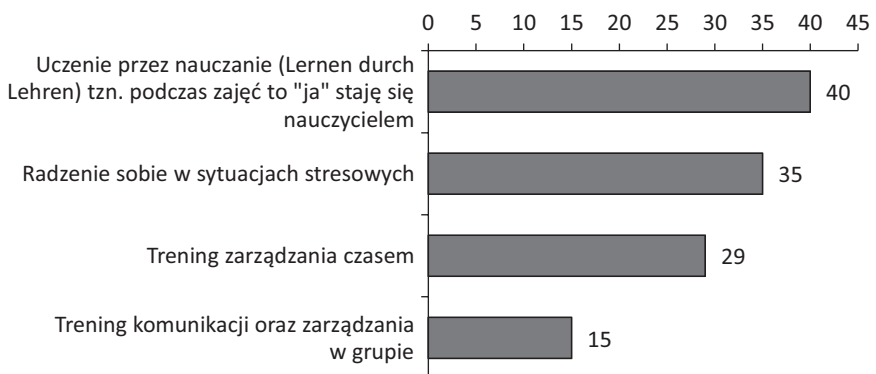


Rysunek 6: Trudności w projektowaniu własnego scenariusza ER

Źródło: badania własne.

8.6. Zalety rozgrywania własnego scenariusza ER

Największą zaletą rozgrywania własnego scenariusza ER na uczelni wyższej było dla 74% studentów wcielenie się w rolę nauczyciela. Taka metoda prowadzenia zajęć, w której to rolę nauczyciela przejmują uczniowie nazywa się *uczeniem przez nauczanie* (Lernen durch Lehren). Ankietowani wskazali też



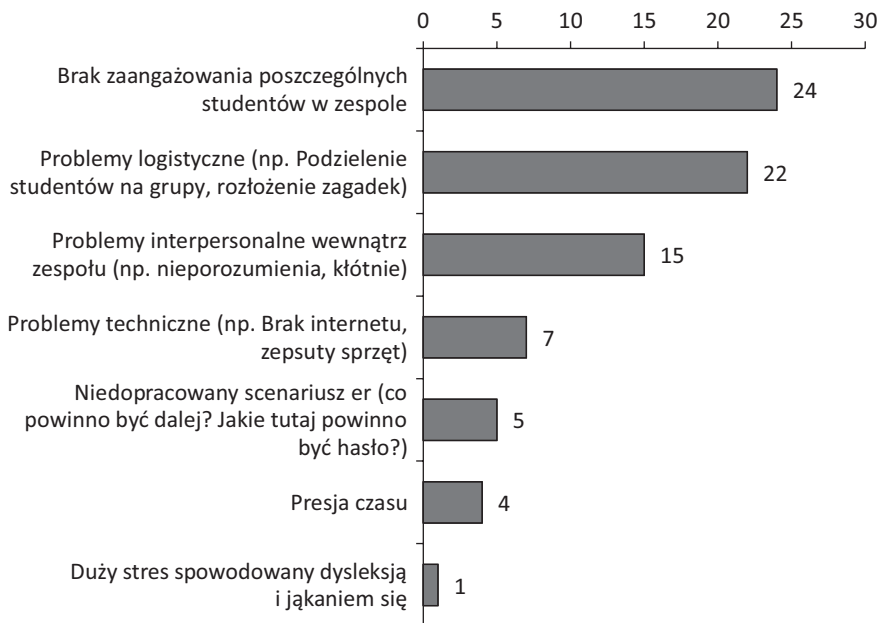
Rysunek 7: Zalety rozgrywania własnego scenariusza ER

Źródło: badania własne.

jako zaletę trening radzenia sobie ze stresem (65%), trening zarządzania czasem (54%) oraz trening komunikacji i zarządzania w grupie (28%).

8.7. Trudności w rozgrywaniu własnego scenariusza ER

Największa liczba ankietowanych (44%) uznała brak zaangażowania innych studentów z zespołu za trudność. Wymienili oni także problemy logistyczne (np. podzielenie studentów na grupy, rozłożenie zagadek w sali), interpersonalne wewnątrz zespołu (np. kłótnie, nieporozumienia), techniczne (np. brak internetu, zepsuty sprzęt), mieli także poczucie niedopracowania swojego scenariusza ER, odczuwali presję czasu oraz duży stres spowodowany dysleksją oraz jękaniami się.



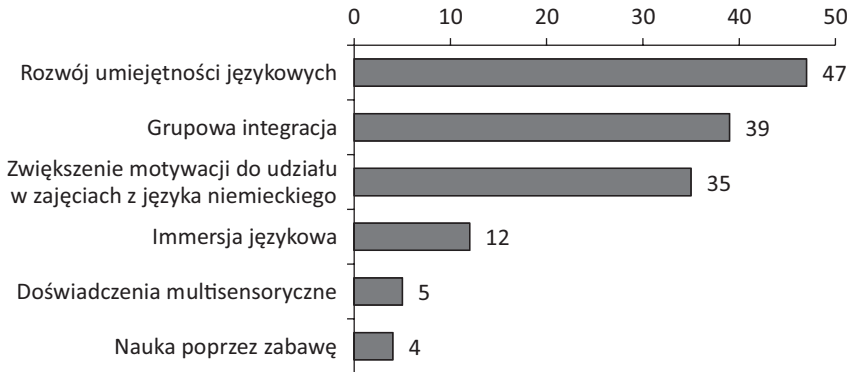
Rysunek 8: Trudności w rozgrywaniu własnego scenariusza ER

Źródło: badania własne.

8.8. Zalety rozgrywania scenariuszy ER innych studentów

Pomimo łatwego poziomu językowego scenariuszy, najczęściej ankietowanych (87%) wskazało jako zaletę rozwój umiejętności językowych (np. przyrost nowego słownictwa). W dalszej kolejności studenci docenili możliwość grupo-

wej integracji (72%) oraz zwiększenie motywacji do udziału w zajęciach z języka niemieckiego (65%). Wartością dodaną były również immersja językowa (22%), nowe doświadczenia multisensoryczne (9%), oraz nauka poprzez zabawę (7%).

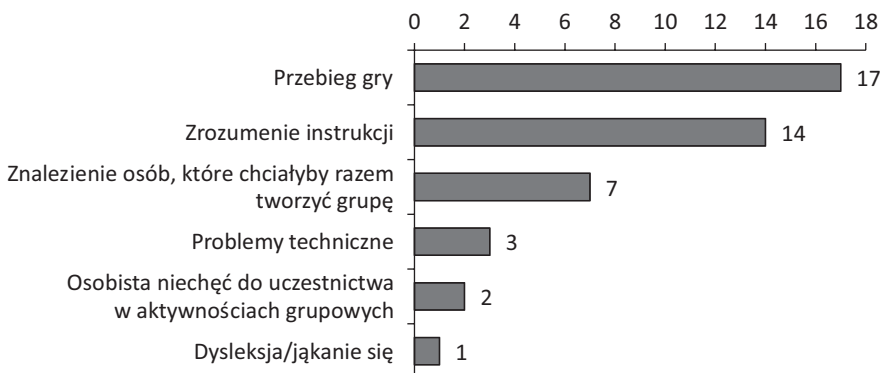


Rysunek 9: Zalety rozgrywania scenariuszy ER innych studentów

Źródło: badania własne.

8.9. Trudności w rozgrywaniu scenariuszy ER innych studentów

Ankietowani wymienili kilka trudności w rozgrywaniu scenariuszy ER koleżanek/kolegów z grupy. W pierwszej kolejności problem stanowił sam przebieg gry (brak miejsca przy stolikach z zagadkami, chaos, nieczytelne instrukcje), następnie zrozumienie instrukcji, znalezienie osób, które chciałyby tworzyć grupę, problemy techniczne, osobista niechęć do uczestnictwa w aktywno-



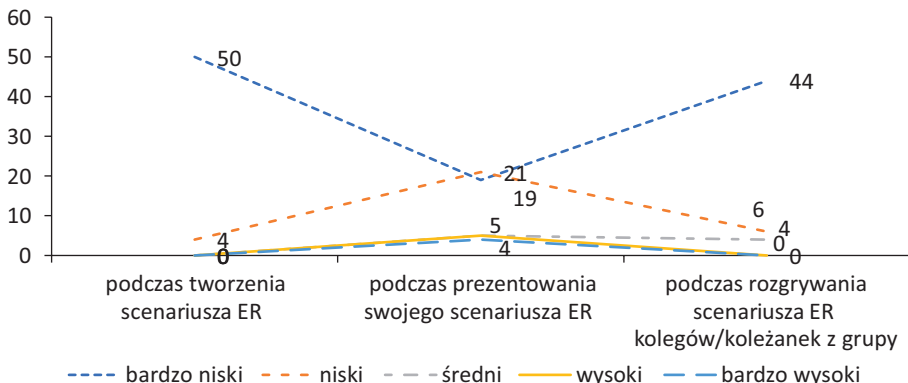
Rysunek 10: Trudności w rozgrywaniu scenariuszy ER innych studentów

Źródło: badania własne.

ściach grupowych, a także dysleksja oraz jąkanie się utrudniające współpracę oraz komunikację w grupie.

8.10. Lęk językowy związany z mówieniem podczas realizacji projektu

Językiem komunikacji w każdej z trzech faz projektu był język niemiecki. Bardzo niski poziom lęku językowego dotyczył większości studentów (93%) w fazie tworzenia scenariusza ER, kiedy to rozmawiali między sobą w języku niemieckim w małych grupach. W momencie wystąpienia publicznego – prezentacji swojego scenariusza ER u największej liczby studentów (39%) lęk językowy był niski. Kilkoro odczuwało w tej fazie lęk średni (9%), lęk wysoki (9%), a także bardzo wysoki (7%). Podczas rozgrywania scenariuszy ER kolegów/koleżanek z grupy ponownie lęk był bardzo niski (81%).



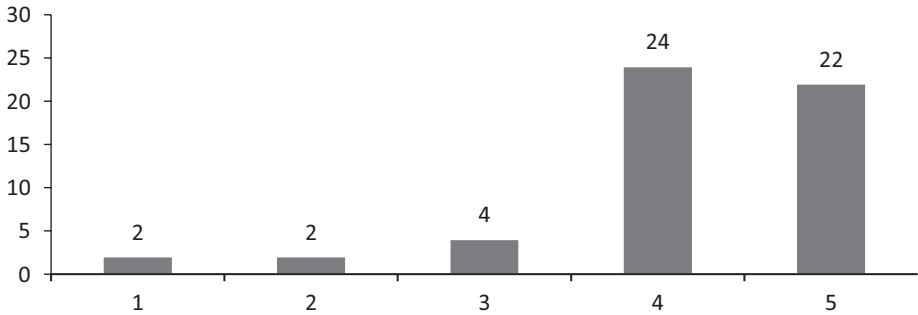
Rysunek 11: Poziom lęku językowego związanego z mówieniem podczas tworzenia scenariusza ER, podczas jego prezentowania oraz podczas rozgrywania scenariuszy ER innych studentów

Źródło: badania własne.

Studenci argumentowali bardzo niski poziom lęku językowego w fazie projektowania oraz rozgrywania scenariuszy ER innych studentów pracą w małych zespołach, poczuciem swobody wypowiedzi, możliwością popełniania błędów językowych. Lęk językowy wzrastał w fazie prezentacji z powodu stresu wynikającego z wystąpienia publicznego, obawą przed popełnieniem błędów językowych na forum, ośmieszeniem oraz wysokim poziomem stresu spowodowanym dysleksją oraz jąkaniem się.

8.11. Chęć rozgrywania ER na zajęciach akademickich

Zapytano też studentów, czy byliby zainteresowani rozgrywaniem scenariusza ER na innych zajęciach akademickich. Okazało się, że są chętni kontynuować tę formę aktywności. Tylko pojedyncze wypowiedzi wskazują na brak takiej chęci.

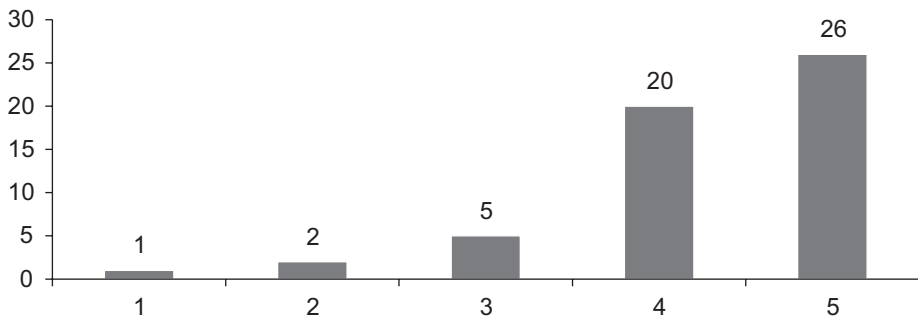


Rysunek 12: Chęć rozgrywania scenariuszy ER na innych zajęciach akademickich

Źródło: badania własne.

8.12. Chęć wykorzystywania ER w ewentualnej karierze nauczycielskiej

Funkcją tego pytania było uzyskanie informacji, czy studenci 3. roku I stopnia germanistyki byliby chętni wykorzystywać ER podczas prowadzenia własnych zajęć językowych. Większość ankietowanych odpowiedziała na to pytanie twierdząco.



Rysunek 13: Chęć rozgrywania scenariuszy ER w ewentualnej karierze nauczycielskiej

Źródło: badania własne.

9. Dyskusja wyników badań własnych

Wyniki badania ankietowego pozwalają stwierdzić, że pomimo dużej popularności ER w Polsce, szczególnie wśród młodzieży, aż 83% ankietowanych miało styczność z ER po raz pierwszy na zajęciach z języka niemieckiego. Prowadzi to do konkluzji, że aktywność ta może być dla studentów wciąż nowa i zaskakująca. Większość respondentów (65%) oceniła wykorzystanie ER na zajęciach z języka obcego na ocenę bardzo dobrą. Może to być wynikiem kilku czynników: angażującej i interaktywnej formy nauki, wzmocnienia komunikacji w języku obcym, zwiększenia motywacji do nauki, wyrażania własnej kreatywności (m. in. podczas tworzenia autorskiego scenariusza ER), pozytywnej integracji w grupie, a także nowatorskiego podejścia. Warto jednak podkreślić, że ostateczna ocena efektywności escape roomów w nauczaniu zależy od wielu faktorów, w tym od umiejętności nauczyciela, dostosowania scenariusza do celów edukacyjnych, a także indywidualnych preferencji i stylu nauki studentów. Ponadto pozytywne oceny mogą wynikać z entuzjazmu wynikającego z nowości i nietypowości tej metody.

Największy poziom zaangażowania studentów uwidaczniał się podczas samego tworzenia scenariusza ER, bowiem 52% ankietowanych określiło go jako bardzo wysoki lub wysoki (41%). Wyniki te wskazują na to, że sam proces projektowania jest silnie motywujący i angażujący, ponieważ daje możliwość wyrażenia kreatywności, autonomii w podejmowaniu decyzji oraz zaangażowania w proces twórczy. Utrzymanie podobnego poziomu zaangażowania podczas prezentowania swojego scenariusza ER oraz podczas rozgrywania scenariuszy koleżanek/kolegów, może wynikać z ich poczucia odpowiedzialności za własną pracę, chęci pokazania jej innym oraz z zainteresowania rezultatami pracy innych studentów. Wyniki wskazują więc na potencjalną skuteczność metody ER jako narzędzia aktywizującego. Studenci, biorąc aktywny udział w procesie nauki, mogą bowiem lepiej przyswajać materiał, a także rozwijać umiejętności społeczne i kreatywne.

W dalszej części badania ankietowego zostały wymienione liczne zalety, ale też trudności towarzyszące realizacji każdej z trzech faz projektu. I tak projektowanie scenariusza ER wymaga współpracy i komunikacji w zespole, co pozytywnie sprzyja integracji studenckiej. Studenci doceniają autonomię i samodzielność, co sugeruje, że proces projektowania scenariusza ER daje im przestrzeń do własnych decyzji i twórczej realizacji pomysłów. Uczestnictwo w projektowaniu scenariusza ER, poprzez wymyślanie unikatowych zagadek i sytuacji, pomaga im rozwijać umiejętności kreatywnego myślenia. Natomiast konieczność dostosowywania scenariusza pod kątem poziomu trudności wspiera rozwój myślenia krytycznego.

Jako wadę studenci wymienili trudności w komunikacji w zespole, które mogą wynikać z różnic w interpretacji pomysłów, braku jasności w przekazywaniu informacji lub problemów z organizacją pracy grupowej. Trudność stanowi także wymyślanie tematyki scenariusza ER oraz zagadek, czego przyczyną może być nie tylko brak pomysłów, ale także wyzwanie związane z dostosowaniem zadań do kontekstu językowego i edukacyjnego. Dla niektórych studentów problemem jest także tworzenie zagadek wspartych nowymi technologiami, co może wynikać z ograniczonej znajomości danego narzędzia lub braku wprawy w implementowaniu nowoczesnych rozwiązań. Dlatego tak ważne jest przed przystąpieniem studentów do pracy projektowej przedstawienie przez wykładowcę wybranych narzędzi cyfrowych oraz możliwość ich praktycznego wykorzystania. Jak wykazało badanie, studenci ze specyficznymi trudnościami w nauce (np. dysleksją) oraz zaburzeniami płynności mowy (np. jąkaniem) mogą w procesie projektowania ER stawiać czoła dodatkowym wyzwaniom. Wymaga to zrozumienia i wsparcia ze strony zespołu oraz nauczyciela.

Za największą zaletę prezentowania własnego scenariusza ER studenci uznali możliwość wcielenia się w rolę nauczyciela (niem. Lernen durch Lehren). Takie rozwiązanie prowadzi do głębszego zrozumienia materiału oraz do poznania tematu z różnych perspektyw, co może być dla studentów i motywujące, i edukacyjne. Fakt, że wskazali trening radzenia sobie ze stresem jako zaletę, sugeruje, że w procesie rozgrywania scenariusza ER pojawia się wiele sytuacji stresujących, podobnych do tych, które bywają udziałem nauczyciela. Umiejętność radzenia sobie ze stresem jest istotna w kontekście prowadzenia lekcji i działań edukacyjnych, podobnie jak umiejętność zarządzania czasem. Wcielając się w rolę nauczyciela, niektórzy studenci doświadczali też zwiększonej motywacji do nauki. Motywacja ta mogła wynikać z poczucia odpowiedzialności za przekazanie wiedzy innym oraz satysfakcji z tego, jak inni uczestnicy reagowali na ich autorskie scenariusze ER.

Ankietowali wskazali, że największą trudnością w fazie prezentacji własnego scenariusza ER był brak zaangażowania innych studentów z zespołu. W dalszej kolejności wskazywali na problemy logistyczne, interpersonalne oraz techniczne. Prezentacja scenariusza ER jest również wyzwaniem dla studentów z trudnościami w nauce oraz zaburzeniami w płynności mowy. Należy zauważyć, że wszystkie wymienione powyżej trudności są często wynikiem braku skutecznej komunikacji, współpracy oraz nieumiejętnego zarządzania projektem. Istotne jest więc, aby wykładowca, w miarę możliwości, wspierał poszczególne zespoły, pomagał w eliminowaniu problemów logistycznych i technicznych oraz promował dobrą komunikację interpersonalną.

Następne pytanie dotyczyło zalet oraz trudności, których studenci doświadczyli podczas rozgrywania scenariuszy ER kolegów/koleżanek. Okazuje

się, że pomimo niskiego poziomu językowego scenariuszy, uczestnicy dostrzegli rozwój umiejętności językowych, zwłaszcza związanych z przyrostem nowego słownictwa. Za wartość dodaną uznano również możliwość grupowej integracji, co implikuje, że metoda ER może sprzyjać budowaniu więzi w grupie, miłej atmosferze w klasie oraz współpracy. Studenci doceniają również immersję językową, odkrywanie nowych doświadczeń multisensorycznych oraz naukę poprzez zabawę. Świadczy to o tym, że postrzegają metodę ER jako przyjemną oraz angażującą różne zmysły, co może pozytywnie wpływać na ich zaangażowanie i chęć uczestnictwa w zajęciach.

Czynnikami wpływającymi na trudność rozgrywania scenariuszy ER przygotowanych przez kolegów/koleżanki są problemy z przebiegiem gry (np. brak miejsca przy stolikach z zagadkami, nieczytelne instrukcje), ze zrozumieniem instrukcji, a także dobór uczestników do grupy, osobista niechęć do uczestnictwa w tego typu zabawie, trudności w nauce czy zaburzenia płynności mowy (np. jąkanie się). Konsekwencją tych trudności może się okazać obniżona satysfakcja z gry, mniejsza efektywność edukacyjna (uczestnicy mogą tracić czas na rozwiązywanie problemów organizacyjnych zamiast skupić się na celach dydaktycznych), frustracja, a w najgorszym przypadku rezygnacja z udziału w ER. Aby poprawić efektywność i zadowolenie z rozgrywek, istotne jest skupienie się studentów na precyzyjnym przygotowaniu scenariusza, dostosowaniu go do różnych umiejętności uczestników, na jasnych instrukcjach oraz stworzeniu przyjaznej i wspierającej atmosfery.

Dokonano też próby oszacowania lęku językowego związanego z mówieniem w poszczególnych fazach. Bardzo niski poziom lęku językowego (93%) podczas tworzenia scenariusza ER w małych grupach sugeruje, że studenci czują się komfortowo i swobodnie, komunikując się w języku niemieckim w zamkniętym, intymnym środowisku. Być może jest to spowodowane większym zaufaniem do kolegów z własnej grupy oraz poczuciem bezpieczeństwa w małym gronie. Wzrost poziomu lęku językowego podczas prezentacji scenariusza ER (39%) może wynikać z faktu, że uczestnicy przechodzą z pracy w małych zespołach do publicznej prezentacji, która może budzić większe emocje, zwłaszcza jeśli studenci obawiają się oceny i opinii innych. Wzrost lęku sugeruje potrzebę dodatkowego wsparcia dla studentów w kwestiach publicznego wystąpienia. Natomiast fakt, że podczas rozgrywania scenariuszy kolegów/koleżanek poziom lęku był niski (81%), świadczy o tym, że uczestnicy czują się bardziej pewni siebie i komfortowo, gdy są uczestnikami zabawy, a nie wtedy, kiedy występują publicznie.

Jeżeli chodzi o chęć rozgrywania ER na innych zajęciach akademickich, to większość studentów wykazuje wysoki poziom chęci kontynuowania tej metody. Warto więc rozważyć jej uwzględnienie w projektowaniu uniwersyteckich zajęć językowych, gdyż taka forma przeprowadzenia zajęć może być

nie tylko wartościowa, ale także angażująca. Nie bez znaczenia jest również fakt, że większość studentów wyraża pozytywne nastawienie do wykorzystania metody ER w ewentualnej pracy nauczycielskiej. Oznacza to, widzą potencjał tej metody w pracy z uczniami oraz są gotowi do eksperymentowania z nowoczesnymi metodami nauczania.

10. Podsumowanie

Projekt „Mój językowy escape room” okazał się dla studentów angażującym i ciekawym doświadczeniem. W jego wyniku powstało 13 autorskich scenariuszy ER przeznaczonych na zajęcia z języka niemieckiego na I oraz II etapie edukacyjnym. Studenci wymienili zalety poszczególnych faz projektu, wskazali także trudności, które im towarzyszyły podczas ich realizacji. Ta wiedza jest niezwykle pomocna w konstruowaniu kolejnych projektów. O ile niektóre trudności wykraczały poza kontrolę wykładowcy (np. konflikty w grupie czy problemy techniczne w sali), to w wielu przypadkach mógłby on pomóc w większym zakresie (np. oferując konsultacje poświęcone scenariuszom ER). Respondenci wyrazili chęć dalszych rozgrywek ER na zajęciach akademickich, a także rozważają wprowadzenie ER w swojej karierze nauczycielskiej, co świadczy o tym, że doceniają alternatywne formy aktywizujące i chcą pracować w sposób innowacyjny.

Biorąc pod uwagę większość pozytywnych ocen studentów na temat metody ER, należałoby rozważyć wprowadzenie jej do repertuaru technik dydaktycznych na uczelni wyższej – nie tylko podczas zajęć językowych, lecz także jako element programu kształcenia nauczycieli (wraz z przygotowaniem teoretyczno-praktycznym dotyczącym specyfiki ER oraz przeglądem analogowych oraz digitalnych gier i zabaw). Takie działanie mogłoby zwiększyć innowacyjność w szkoleniu przyszłych pokoleń nauczycieli, a w dalszej perspektywie, dzięki zdobytej przez nich wiedzy, wzbogacić zajęcia językowe w szkołach. Wymaga to jednak prowadzenia dalszych badań empirycznych nad metodologią ER na zajęciach językowych na uczelniach wyższych.

Bibliografia

- Abt C. C. (1970), *Serious Games*. Nowy York: Viking Press.
- Bradford C., Brown V., El Houari M., Takis J., Weber J., Buendgens-Kosten J. (2019), *English Escape! Using breakout games in the intermediate to advanced EFL classroom*. „Ludic Language Pedagogy”, nr 3, s. 1–20.

- Borowska, B., Panfil, V. (2001), *Metody aktywizujące w edukacji biologicznej, chemicznej i ekologicznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo TEKST, s. 7.
- Christopoulos A., Mystakidis S., Cachafeiro E., Laakso M.-J. (2022), *Escaping the Cell: Virtual Reality Escape Rooms in Biology Education*. „Behaviour & Information Technology”, s. 1–18.
- Gawlik-Kobylińska M., Walkowiak W., Maciejewski P. (2020), *Improvement of a Sustainable World Through the Application of Innovative Didactic Tools in Green Chemistry Teaching: A Review*. „Journal of Chemical Education”, nr 97 (4), s. 916–924.
- Gómez López, A. (2019), *The use of escape rooms to teach and learn English at university*, (w:) PérezAldegue, S., Akombo, D. (red.), *Research, technology and best practices in Education*. Eindhoven, NL: Adaya Press, s. 94–102.
- Grochowska W., Krenc A., Przybysz M. (2019), *Polonistyczny Escape Room dla klas 4–6*. Kraków: Wydawnictwo WIR Aleksander Jaglarz.
- Janczak D. (2019), *Escape room na lekcji*. „W cyfrowej szkole”, nr 1/2019, s. 13–15.
- Jaroszewska A. (2008), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście interkulturowości*, (w:) Surdyk A., Szeja, J. Z. (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*, „Homo Communicativus”, nr 2 (4), s. 157–166.
- Każmierczak, P. (2021), *Eduroom na lekcji języka polskiego jako obcego – wirtualny pokój zagadek*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 28, s. 365–377.
- Krzemińska J. (2020), *Literacki pokój zagadek*. „Polonistyka”, nr 6, s. 32–34.
- López-Pernas S., Gordillo A., Barra, E., Quemada J. (2019), *Examining the use of an educational escape room for teaching programming in a higher education setting*. „IEEE Access”, nr 7, s. 31723–31737.
- Łagowska, K. (2022), *Escape room na lekcji języka obcego*. „Neofilolog”, nr 59/2, s. 58–75.
- Łobocki M. (2011), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Marszałek, A. (2004), *Metody aktywizujące w kształceniu*, [w:] Pilch, T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa, s. 210.
- Mijał M., Cieśla M., Gromadzka M. (2020), *Escape room as an adult education tool*. „Homo Ludens”, nr 1(13), s. 165–178.
- Peć B. A. (2021), *Otwarte formy uczenia się i nauczania języków obcych*. Oficyna Wydawnicza Impuls: Kraków.
- Rosillo N., Montes N. (2021), *Escape Room Dual Mode Approach to Teach Maths during the COVID-19 Era*. „Mathematics”, nr 9, 2602, s. 1–21.
- Sambeth K., Hennig B. (2022), *EduBreakouts im Lateinunterricht*. Hamburg: Scolix.
- Siek-Piskozub T. (1994), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Stasiak A. (2016), *Escape rooms – nowa oferta sektora rekreacji w Polsce*. „Turyzm”, nr 26, s. 3–49.
- Surdyk A. (2011), *Ludological Research Traditions in the Institute of Applied Linguistics at Adam Mickiewicz University in Poznań*, (w:) Pfeiffer W. C., Badstübner-Kizik

- C. (red.), *Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik*. Frankfurt/Main: Peter Lang, s. 275–286.
- Watermeier D., Salzameda B. (2019), *Escaping boredom in first semester general chemistry*. „*Journal of Chemical Education*“, nr 96 (5), s. 961–964.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Received: 30.09.2023

Revised: 11.03.2024