

Monika Janicka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

<https://orcid.org/0000-0002-5603-4803>

monika.janicka@mail.umcs.pl

Mediacja językowa w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych na przykładzie mediacji pojęć

Linguistic mediation in the training of future foreign language teachers: On the example of concept mediation

The purpose of this article is to present the role of mediation competence and to reflect on effective ways to develop it in the training of foreign language teachers. The theoretical section analyses the importance of mediation in language education and provides examples of mediation strategies, with particular emphasis on concept mediation. The empirical section presents the objectives and course of a teaching-research project carried out as part of the *Second Language Teaching* course, which prepares applied linguistics students for careers as foreign language teachers. The aim of the teaching activity was to make future foreign language teachers aware of the importance of exposure to linguistic data in developing communicative competence in a foreign language, to expand their repertoire of mediation strategies, and to develop their ability to manage group interactions. The results of a survey conducted among students provide information that allows for the evaluation of the assignment and its effectiveness in developing the mediation competencies of future foreign language teachers.



Keywords: concept mediation, pedagogical mediation, negotiation of meanings, teacher training

Słowa kluczowe: mediacja pojęć, mediacja pedagogiczna, negocjowanie znaczeń, kształcenie nauczycieli

1. Wstęp – pojęcie mediacji i kompetencji mediacyjnej

Mediowanie w tradycyjnym podejściu oznacza „pośredniczenie”. W ostatnich latach w dydaktyce językowej ma miejsce coraz większe zainteresowanie pojęciem mediacji. Pojawiło się ono za sprawą *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001)*, w polskiej wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ) (Rada Europy, 2003)*. W działaniach polegających na mediacji użytkownik języka jest pośrednikiem „między rozmówcami (...), którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć” (Rada Europy, 2003: 83). ESOKJ przedstawia mediację przede wszystkim jako kompetencję niezbędną do wykonywania tłumaczeń ustnych i pisemnych. Dendrinós (2006: 17) krytycznie postrzega tak wąskie rozumienie tego pojęcia, zauważając, iż mediacja tym różni się od typowego tłumaczenia, że bardziej skupia się na sytuacji komunikacyjnej niż na oryginalnym tekście. Podczas gdy tłumacz stara się pozostać jak najbardziej wierny tłumaczonemu tekstowi, mediator dokonuje wyboru tego, co ma być przekazane, dostosowując swój przekaz np. do poziomu biegłości językowej uczestników zdarzenia komunikacyjnego. Celem jest bowiem takie przekazanie informacji, aby osoba nie posiadająca umiejętności językowych mediatora nie miała problemu ze zrozumieniem tekstu. Działanie mediacyjne jest zatem osadzone w innym kontekście niż tłumaczenie, zaś nieznanomość strategii mediacyjnych może stanowić zagrożenie dla rozumienia komunikatu przez odbiorcę (Dendrinós, 2006: 17).

Wydany w 2020 roku tom uzupełniający do CEFR pod tytułem *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume* (dalej CEFR CV) (Council of Europe, 2020) rozszerza rozumienie mediacji. Poszerzona wersja kładzie nacisk na socjokulturową wizję języka, który jest głównym narzędziem wspierającym jednostkę w tworzeniu przez nią znaczenia. W tym ujęciu mediacja to z jednej strony konstruowanie i rozwijanie znaczeń, a z drugiej – tworzenie warunków sprzyjających komunikacji i współpracy (Council of Europe, 2020: 91). Nauczyciel może więc pełnić w tym procesie istotną rolę.

Socjokulturowa teoria uczenia się podkreśla rolę interakcji i współpracy w procesie uczenia się (Wygotski, 1989) i zakłada, że jest ono ukierunkowane

na działanie i dokonuje się na drodze odkrywania i wspólnego rozwiązywania problemów (zob. Janowska, Plak, 2021: 29). W podejściu tym istotne jest aktywne włączanie uczącego się w proces dydaktyczny polegające na umożliwianiu mu kierowania własnym uczeniem się oraz współtworzenia wiedzy przy udziale innych uczących się. Podejście ukierunkowane na działanie uwzględnia więc szeroki kontekst komunikacji, zakłada potrzebę komunikowania się i wchodzenia w interakcje z otoczeniem (Janowska, Plak, 2021: 42–43).

Działania mediacyjne dotyczą trzech obszarów: mediacji tekstu, mediacji pojęć oraz mediacji komunikacji (Council of Europe, 2020: 90). Mediacja tekstu to przekazywanie konkretnych informacji, objaśnianie danych, tłumaczenie tekstu pisanego, notowanie, analiza i krytyka tekstów kreatywnych oraz wyrażanie osobistej reakcji na analizowane teksty. Mediacja pojęć ułatwia do nich dostęp, umożliwia ich współtworzenie; ma charakter relacyjny – może być realizowana jako praca grupowa lub pod kierunkiem bardziej doświadczonej i kompetentnej osoby. Natomiast mediacja komunikacji dotyczy sytuacji, w których różnice indywidualne, socjokulturowe lub socjolingwistyczne utrudniają wzajemne porozumienie, zaś rola mediatora pomaga w ich niwelowaniu. Zaangażowane w ten proces umiejętności są istotne także w pedagogice (Council of Europe, 2020: 91).

W literaturze przedmiotu niewiele jest badań dokumentujących rozwój kompetencji mediacyjnej w ramach kształcenia przyszłych nauczycieli. Badanie takie przeprowadziła Marečková (2022: 157). Rozwijanie kompetencji mediacyjnej u studentów, przyszłych nauczycieli języka niemieckiego, polegało na parafrazowaniu tekstów na poziomie C1, refleksji na temat procesu mediacji i jego roli w nauczaniu niemieckiego jako języka obcego, a także na tworzeniu ćwiczeń na podstawie autentycznych tekstów dla osób uczących się na poziomie A1–B1, ich prezentacji i ewaluacji. Wybrane ćwiczenia mediacyjne studenci wprowadzali na zajęciach przeprowadzanych w trakcie praktyk pedagogicznych, zaś po praktykach omawiali je i oceniali ich skuteczność.

2. Mediacja w kontekście edukacyjnym

Sujecka-Zajac (2017: 172) zauważa, że w systemie edukacyjnym istnieją dwa rodzaje mediacji: mediacja kognitywna i mediacja dydaktyczna. Mediacja kognitywna ma charakter wewnętrzny – uczący się dokonują samoregulacji własnych działań poznawczych, zmieniając w ich wyniku swoje strategie uczenia się lub sposoby przetwarzania informacji. Natomiast mediacja dydaktyczna dotyczy nauczyciela i stanowi rodzaj tutoringu: wspiera ucznia i wywołuje zmiany w procesie uczenia się.

Umiejętność stosowania strategii mediacyjnych jest bezsprzecznie jedną z kluczowych umiejętności w pracy nauczyciela, niezbędną dla efektywności procesu dydaktycznego. Wymaga od niego dostosowania języka do potrzeb uczniów o odmiennych kompetencjach językowych oraz stosowania różnorodnych technik, dzięki którym nowy materiał stanie się dla odbiorców dostępny (Council of Europe, 2020: 118). Dzięki zróżnicowanym strategiom służącym wyjaśnianiu nieznanych pojęć można także zwiększyć ilość kontaktu z językiem obcym, co z kolei pozwala rozwijać umiejętność słuchania ze zrozumieniem oraz domysł językowy.

Jak stwierdzają Janowska i Plak (2021: 65) „[g]łównym zadaniem mediacji jest niwelowanie niezrozumienia, które towarzyszy każdej konfrontacji z czymś, co jest dla nas nieznane”. W sytuacji, w której osoby uczące się zostają włączone w proces uczenia się, nauczycielowi najpierw przypada rola facylitatora, polegająca na projektowaniu działań edukacyjnych. Przy wspieraniu uczniów w procesie uczenia się, w którym negocjują oni znaczenia i nabywają wiedzę i umiejętności, nauczyciele pełnią natomiast funkcję mediatorów. Ten rodzaj mediacji North i Piccardo (2016: 11) nazywają mediacją pedagogiczną. Może ona obejmować działania takie jak: ułatwianie dostępu do wiedzy, zachęcanie innych do rozwijania myślenia (mediacja poznawcza wspierająca), zespołowe współkonstruowanie znaczeń przez członków grupy w środowisku szkolnym, seminaryjnym lub warsztatowym (mediacja poznawcza dotycząca współpracy), a także tworzenie warunków dla powyższych działań poprzez kreowanie, organizowanie i kontrolowanie przestrzeni sprzyjającej kreatywności (mediacja relacyjna) (North, Piccardo, 2016: 11).

W ogólnym opisie umiejętności dotyczących mediacji osoba znająca język na poziomie A1 potrafi używać prostych słów / znaków migowych i środków niewerbalnych, aby wykazać zainteresowanie pomysłem. Potrafi przekazać proste, przewidywalne informacje dotyczące spraw aktualnych (...), zaś osoba na poziomie A2 potrafi używać prostych słów / znaków migowych, aby poprosić kogoś o wyjaśnienie czegoś. Potrafi rozpoznać, kiedy pojawią się trudności i wskazać prostym językiem oczywisty charakter problemu. (Council of Europe, 2020: 91–92, za: Janowska, Plak, 2021: 87). W sytuacji asymetrii, kiedy poziom kompetencji językowych nauczyciela przekracza znacząco kompetencje uczniów, musi on dopasować swój język i sposób objaśniania pojęć do poziomu tych ostatnich. W kontekście tym mówi się często o *teacher talk*: nauczyciel preferuje pewne formy językowe, częściej powtarza niż parafrazuje, akcentuje w sposób, który często jest nienaturalny (Zawadzka, 2004: 94). Mediacja niweluje te niedostatki.

Mediacja pojęć znajduje szczególne zastosowanie w kontekście edukacji. Ma ona charakter kognitywno-społeczny, ponieważ opiera się na

procesach myślenia, tworzenia lub współtworzenia pojęć i wiedzy. Działania mediacyjne nauczyciela przygotowują także grupę do współpracy, ułatwiając jej członkom dostęp do wiedzy. Mogą przybierać jedną z dwóch form. Pierwszą jest równorzędna praca grupowa lub praca pod kierunkiem osoby doświadczonej i kompetentnej, w tym przypadku nauczyciela. Działania uczącego mogą polegać na świadomej taktownej interwencji w sytuacji, kiedy np. pojawiają się trudności komunikacyjne. Drugi rodzaj działań dotyczy tworzenia znaczenia. Może polegać na przykład na monitorowaniu toku rozumowania członków grupy, zadawaniu pytań, proszeniu o wyjaśnienie czy wskazywaniu niespójności (Janowska, Plak, 2021: 111–113). Nauczyciel musi w takich sytuacjach dostosować swój język do poziomu językowego uczniów i ich możliwości percepcyjnych. W przypadku osób uczących się na poziomie A1 i A2 robi to, stosując szereg strategii mediacyjnych, na przykład: przedstawia swój pomysł i pyta o zdanie innych, używając bardzo prostych słów / znaków migowych i zwrotów, przedstawia proste uwagi i okazjonalnie zadaje pytania (...), w prosty sposób przedstawia sugestie oraz zadając właściwe pytania upewnia się, że osoba, z którą rozmawia, rozumie, co on ma na myśli (Council of Europe, 2020, za: Janowska, Plak, 2021: 115–116). Nauczyciel musi także zarządzać interakcją, które to działanie polega na kierowaniu komunikacją, udzielaniu instrukcji, sprawdzaniu rozumienia. Może przy tym stosować różnorodne strategie wyjaśniania nowego pojęcia, takie jak:

- tworzenie powiązań między nową i już zdobytą wiedzą, polegające na stymulowaniu osób uczących się do aktywowania posiadanych zasobów i doświadczeń poprzez zadawanie odpowiednich pytań, przytaczanie definicji i przedstawianie przykładów;
- dostosowywanie języka polegające na transformacji tekstu, adaptowaniu go pod kątem stylu, rejestru do możliwości rozmówcy, parafrazowanie, upraszczanie, stosowanie porównań i synonimów;
- dzielenie skomplikowanych informacji, polegające na rozbiciu złożonych tekstów na krótsze fragmenty, wykorzystanie techniki punktowania lub przedstawienie toku rozumowania w formie łańcucha myśli (Council of Europe, 2020, za: Janowska, Plak, 2021: 128–132).

Stosując wyżej wymienione strategie mediacyjne nauczyciel może wspomóc uczniów w rozumieniu pojęć i tekstów. Może w ten sposób zwiększyć także ich ekspozycję na dane językowe, czyli *input* językowy, co jest niezbędne w przyswajaniu języka (Chomsky, 1986). Aby zapewnić rozwój językowy osób uczących się, *input* powinien być zrozumiały, ale jednocześnie nieznacznie wykraczać poza ich bieżące umiejętności ($i + 1$); nie powinien być też sztucznie ograniczany do wybranych typów dyskursu, lecz stanowić reakcję na potrzeby uczniów (Krashen, 1987: 67–71).

3. Kompetencje mediacyjne w standardzie kształcenia nauczycieli

W standardzie kształcenia nauczycieli w Polsce nie pojawia się termin *mediacja*, brakuje więc w nim wskaźników odnoszących się bezpośrednio do wiedzy i umiejętności w zakresie stosowania kompetencji mediacyjnych przez przyszłych nauczycieli. Pewien zakres tych kompetencji został jednak w standardzie kształcenia uwzględniony w sposób implicytny. W zakresie dydaktyki przedmiotu, standard zakłada, że:

W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie: (D.1/E.1.W4.) [...] potrzebę [...] dostosowywania sposobu komunikowania się do poziomu rozwoju uczniów i stymulowania aktywności poznawczej uczniów, w tym kreowania sytuacji dydaktycznych; [...] moderowanie interakcji między uczniami;

W zakresie umiejętności absolwent potrafi: (D.1/E.1.U4.) dostosować sposób komunikacji do poziomu rozwojowego uczniów oraz (D.1/E.1.U5.) kreować sytuacje dydaktyczne służące aktywności i rozwojowi zainteresowań uczniów oraz popularyzacji wiedzy („Rozporządzenie” 2019).

Wskaźniki te nie oddają złożoności kompetencji mediacyjnej, a jedynie punktowo nawiązują do jej deskryptorów. Można zatem stwierdzić, że zakres wymagań dotyczący rozwijania kompetencji mediacyjnej został w standardzie kształcenia nauczycieli potraktowany pobieżnie.

4. Prezentacja projektu dydaktyczno-badawczego

Prezentowany w niniejszym artykule projekt badawczy miał dwa cele. Celem dydaktycznym było rozwijanie kompetencji mediacyjnej przyszłych nauczycieli języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem mediacji pojęć i zarządzania pracą grupy. Natomiast z perspektywy badawczej celem analizy była ocena efektywności wybranych strategii w kształtowaniu kompetencji mediacyjnej przyszłych nauczycieli języków obcych. Projekt został zrealizowany w semestrze letnim roku akademickiego 2024/2025. Jego uczestnikami byli studenci lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej: 26 osób z III roku studiów pierwszego stopnia oraz 8 osób z I roku studiów drugiego stopnia realizujących specjalność nauczycielską (N = 34). Dla wszystkich uczestników angielski był pierwszym studiowanym językiem, natomiast jeśli chodzi o języki drugie, to rozkład był następujący¹: francuski – 2/2, hiszpański – 7/4, niemiecki – 7/2, portugalski – 8/0, rosyjski – 2/0.

¹ Pierwsza cyfra odnosi się do studentów studiów licencjackich, druga – do studentów studiów magisterskich.

4.1. Realizacja projektu – część dydaktyczna

Obydwie grupy uczestniczące w projekcie otrzymały takie samo zadanie:

Proszę przygotować instrukcję w swoim drugim języku obcym do wybranego zadania i zrealizować je w naszej grupie ćwiczeniowej. Zadanie ma być przeznaczone dla osób na poziomie A0/A1 (elementarnym), (prawie) nie znających języka. „Odbiorcami” zadania mają być głównie osoby nie znające tego języka.

Studentom zostały podane przykłady zadań, które mogliby przeprowadzić w grupie:

- objaśnienie prostej aktywności/gry językowej + przeprowadzenie jej w grupie,
- wprowadzenie nowego słownictwa + ćwiczenie utrwalające,
- wprowadzenie prostej struktury + ćwiczenie utrwalające.

Grupą odbiorców, do której odnosiły się symulowane działania dydaktyczne, byli studenci z grupy studiujący inną kombinację językową.

W ramach wprowadzenia do tematyki studenci wzięli udział w dyskusji odnosząc się do podanych tez:

- 1) Na lekcjach języka obcego nie powinno się wykluczać użycia języka ojczystego.
- 2) Nauczyciel powinien dużo tłumaczyć w języku ojczystym, żeby uczniowie – szczególnie, gdy uczą się języka na poziomie elementarnym – nie czuli się zagubieni i zdemotywowani.
- 3) Bez słuchania nie ma mówienia!
- 4) *Input* językowy powinien przekraczać poziomem trudności to, co uczeń jest w stanie powiedzieć w języku obcym.
- 5) Nauczyciel powinien tłumaczyć gramatykę języka obcego w języku ojczystym.

Przejawiane przez studentów podczas dyskusji przekonania wskazywały na to, że na podstawie własnych doświadczeń, które zdobyli jako uczniowie i uczestnicy praktyk pedagogicznych, nie wyobrażali sobie, aby, na przykład, tłumaczyć obcą gramatykę w języku innym niż polskim.

Po fazie wstępnej studentom pokazano filmy wideo dokumentujące przebieg lekcji języka niemieckiego realizowanej w Goethe-Institut w Berlinie, w grupie dorosłych, mających różne języki ojczyste (Ende i in., 2013)² oraz lekcje języka angielskiego dla niemieckich uczniów II klasy szkoły podstawowej (<https://www.schulentwicklung.nrw.de/>). W obu przypadkach nauczyciele prowadzili lekcje wyłącznie w języku obcym, odpowiednio w

² Unterrichtsmitschnitte Goethe-Institut Berlin

niemieckim i angielskim. Podczas obserwacji sekwencji lekcyjnych studenci notowali swoje spostrzeżenia uwzględniając następujące aspekty:

- Co sprawia, że uczniowie rozumieją polecenia?
- Jakich zwrotów używa nauczycielka wydając polecenia uczniom i tłumacząc im zadanie (*classroom language*)?
- Jakie niewerbalne wskazówki nauczycielki, pozwalają uczniom zrozumieć jej przekaz? Jakie pomoce/wsparcie (*scaffolding*) otrzymują uczniowie od nauczycielki, aby tworzyć wypowiedzi?
- W jaki sposób uczniowie reagują na polecenia nauczycielki?
- Na ile ich wypowiedzi są odtwórcze, a na ile mają przestrzeń dla kreatywności?

Na podstawie obserwacji lekcji studenci stworzyli listę strategii stosowanych przez nauczycielki, pozwalających uczniom na zrozumienie przekazu w języku obcym, mimo ich elementarnej kompetencji językowej. Na liście znalazły się następujące strategie:

- powolne mówienie,
- kilkukrotne powtarzanie poleceń,
- krótkie, proste zdania,
- gestykulacja wspierająca przekaz werbalny,
- objaśnianie na przykładach,
- dzielenie instrukcji na kroki,
- umożliwienie odkrywania znaczeń,
- korzystanie z pomocy dydaktycznych: obrazków, książeczek, słowników, kart pracy,
- wizualne przedstawienie gramatyki,
- prezentacja rozwiązań,
- „pokazywanie palcem”,
- aktywizowanie uczniów i stwarzanie okazji do tego, aby wyjaśniali sobie coś nawzajem,
- konsekwentne odpowiadanie na pytania uczniów w języku obcym,
- zadawanie pytań pozwalające na odwoływanie się do wiedzy o świecie,
- technika eliminacji („co wiecie na pewno?”),
- używanie internacjonalizmów.

Ponadto studenci zaobserwowali, że różne formy aktywności, takie jak praca w parach, zmiana miejsca, spacer po klasie, wpływają pozytywnie na uwagę i koncentrację uczniów, zaś otwarta, zachęcająca postawa nauczyciela i wprowadzenie rytuałów podczas zajęć sprawiają, że czują się oni bezpieczni i otwarci na komunikację w języku obcym.

W następnej części projektu studenci mieli samodzielnie opracować zadania. Na studiach II stopnia, ze względu na bardzo małą liczebność grupy

opracowywali je pojedynczo, natomiast w grupie na I stopniu studiów pracowali w parach lub grupach 3-osobowych. Przed przystąpieniem do realizacji sekwencji lekcyjnych w formie mikronauczania³ studenci zostali zapoznani ze sposobami i zasadami oceniania kształtującego. Do oceny sekwencji lekcyjnych został zaprojektowany specjalny arkusz (zob. aneks 1). Po jej wdrożeniu studenci otrzymywali więc od grupy informację zwrotną w formie pisemnej i ustnej.

4.2. Realizacja projektu – część badawcza

Po prezentacji wszystkich sekwencji lekcyjnych studenci wypełniali ankietę w aplikacji Forms (zob. aneks 2), która miała być dla nich bodźcem do refleksji nad zdobytymi kompetencjami, zaś realizującej to badanie miała dostarczyć informacji na temat efektywności wybranych strategii w kształtowaniu kompetencji mediacyjnej przyszłych nauczycieli języków obcych.

65% studentów studiów I stopnia i 75% studentów II stopnia uznało materiały na temat znaczenia i zasad formułowania informacji zwrotnej przedstawione w fazie przygotowania do zadania za bardzo pomocne. Pozostali uznali je za dość pomocne. Studenci komentowali tę fazę projektu w następujący sposób:

S23/I

Uważam, że te filmiki były bardzo pomocne, pokazały, że komunikacja z poziomami A0 jest możliwa, a przede wszystkim skuteczne, gdyż dzieci, które tam były rzeczywiście rozumiały co mówiła do nich nauczycielka. Pokazały, że uczniów należy przyzwyczajać od początku do obcego języka, być może na początku będą zdezorientowani, ale z czasem pewne formuły wejdą im w nawyk i nie będą sprawiały żadnych problemów. Materiały na temat znaczenia zasad i formułowania informacji zwrotnej, pozwoliły nam studentom, zrozumieć czym jest konstruktywna ocena, która coś wnosi i która ma jakiś przekaz.

S8/II

Może ewentualnie pokazać też inne filmiki, nie tylko z zajęć prowadzonych w tej samej grupie. Może zaprezentować ten typ prowadzenia zajęć w grupach uczniów francuskojęzycznych, hiszpańskojęzycznych itp.

Studenci oceniali także pozytywnie rozwój swojej kompetencji mediacyjnej i jej poszczególnych wskaźników dzięki uczestnictwu w projekcie,

³ Mikronauczanie jest metodą wykorzystywaną w kształceniu zawodowym nauczycieli, polegającą na prowadzeniu bardzo krótkiej lekcji (5–15-minutowej), obserwowanej i ocenianej, której celem jest formułowanie konstruktywnej informacji zwrotnej. Mikronauczanie wspomaga także proces (samo)obserwacji i (samo)oceny (Gajos 2025: 150) i w efekcie doprowadza do poprawy jakościowej wybranych umiejętności dydaktycznych.

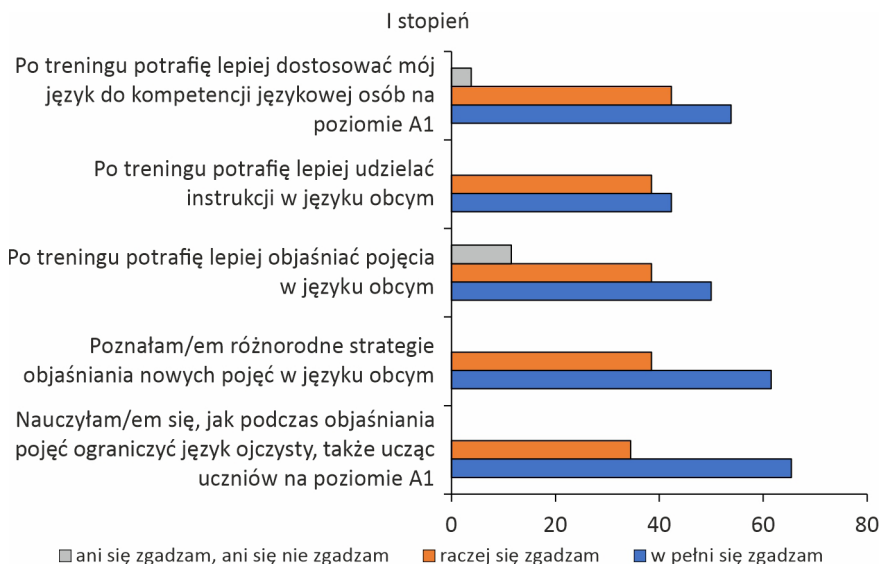
co dokumentuje wykres 1. Warto podkreślić, że udzielone przez respondentów odpowiedzi nie zawierają wskazań negatywnych, zaś zamieszczone komentarze pozwalają nie tylko na wgląd w rozwój kompetencji mediacyjnej, lecz także na zapoznanie się z ich refleksjami na ten temat.

S14/I:

Te projekty trafnie pokazały, w jaki sposób można nauczyć języka obcego bez wykorzystania wspólnego języka ojczystego. Dzięki niemu nauczyliśmy się, w jaki sposób wprowadzać słownictwo, jak formułować polecenia, jak ważna jest komunikacja niewerbalna oraz na jak wiele sposobów można przedstawić słownictwo poza ustaleniem jego polskiego tłumaczenia.

S6/II:

Kluczem w tym zadaniu było dla mnie podejście do uczniów. Jak próbować mówić do nich, kiedy widzimy, że zupełnie nie rozumieją naszych poleceń. To ćwiczenie na pewno pokazało jak ważna jest mowa ciała. Lekcje, które podobają mi się bardziej były pełne energii, a „nauczyciel” był pewny siebie. Mimo to za wiele energii prowadzącego prowadziło u mnie do dezorientacji. Trzeba na pewno znaleźć złoty środek między pewnością siebie a zbytnim przekonaniem, że wszystko co mówimy będzie zrozumiane.

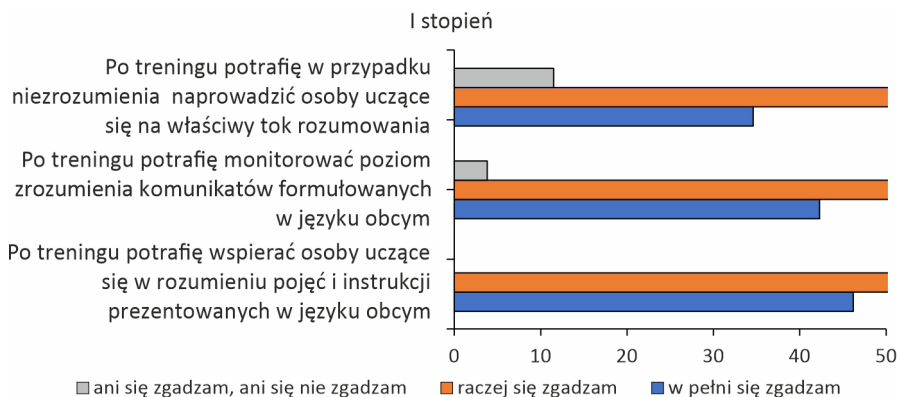


Wykres 1: Rozwój kompetencji mediacyjnej w zakresie mediacji pojęć w ocenie studentów studiów I stopnia

Źródło: opracowanie własne

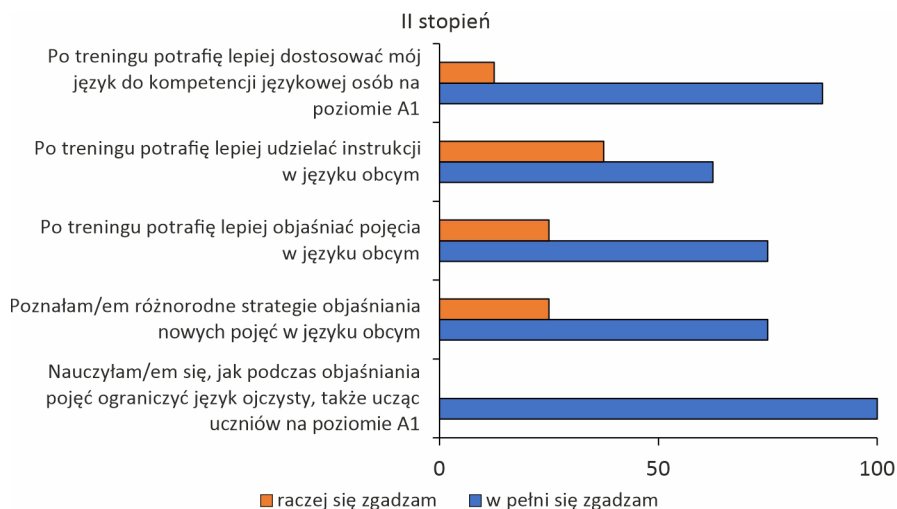
Jednym z obszarów kompetencji mediacyjnej jest umiejętność zarządzania interakcjami oraz tworzenie warunków do współkonstruowania

znaczeń. Wykresy 2 i 3 dokumentują przyrost kompetencji w tym zakresie. W pierwszej chwili może zastanawiać, dlaczego studenci studiów magisterskich wyżej oceniają swój rozwój kompetencji. Ocena ta wynika zapewne z większego doświadczenia i pewności siebie w treningu nauczycielskim, co ma związek z wyższą liczbą godzin odbytych praktyk; czynnik ten częściowo wpłynął też na jakość przygotowanych projektów.



Wykres 2: Rozwój kompetencji mediacyjnej w zakresie zarządzania interakcjami w grupie (ocena studentów studiów I stopnia)

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 3: Rozwój kompetencji mediacyjnej w zakresie zarządzania interakcjami w grupie (ocena studentów studiów II stopnia)

Źródło: opracowanie własne.

Z komentarzy studentów można jednak wywnioskować, że dzięki udziałowi w projekcie wzrosła ich refleksyjność oraz świadomość znaczenia kompetencji mediacyjnej w procesie nauczania i uczenia się języków obcych:

S21/I:

Stałam się bardziej czuła na reakcje klasy. Nauczyłam się zwracać większą uwagę na zachowania uczniów i nie skupiać się jedynie na podążaniu stricte za materiałem, lecz dostosowanie go do potrzeb uczniów.

S4/I:

Uważam, że dzięki obserwacji uczniów, jesteśmy w stanie ocenić czy nasze komunikaty są dla nich zrozumiałe. Nauczyłam się, że jeśli uczniowie nie wyglądają tak, jakby rozumieli polecenie, w niektórych sytuacjach warto powtórzyć je jeszcze raz i jeśli konieczne to w języku ojczystym także.

S2/II:

Wydaje mi się, że coraz lepiej potrafię zarządzać interakcją w klasie i reagować na sytuacje, w których uczniowie czegoś nie rozumieją. Oczywiście wciąż mam świadomość, że jest to obszar do dalszego rozwoju, ale dzięki zajęciom zaczęłam bardziej świadomie obserwować, co się dzieje w klasie. Zauważyłam kilka sytuacji, w których mogłam lepiej zareagować, i myślę, że teraz będę podchodzić do takich momentów bardziej analitycznie – zwracając uwagę nie tylko na treść, ale też na sposób, w jaki uczniowie się angażują i reagują.

Choć nie stanowiło to części zasadniczej projektu, to w ramach podsumowania studenci odnieśli się także do rozwoju swoich umiejętności w zakresie udzielania informacji zwrotnej. Większość respondentów zgadzała się ze stwierdzeniami, że potrafi: zasugerować lepsze, bardziej efektywne rozwiązania, wskazać elementy do poprawy, trafnie ocenić projekty innych oraz lepiej rozumieć znaczenie konstruktywnej informacji zwrotnej. Podobnie jak w przypadku oceny własnej umiejętności zarządzania interakcjami, tak i w tym przypadku studenci studiów magisterskich udzielali zdecydowanie bardziej pozytywnych odpowiedzi i wyżej oceniali swoje umiejętności w tym zakresie, co podobnie jak w przypadku zarządzania interakcjami może wynikać z całokształtu ich doświadczeń pedagogicznych i większej pewności siebie w nauczaniu.

S7/I:

Dzięki temu, że wiele grup prezentowało swoje pomysły i zadania, zobaczyłam na jak wiele sposobów można objaśniać różne rzeczy, ale również które działają, a które nie. Po zobaczeniu efektów tych sposobów na nas można było ocenić, które działają, a które nie, oraz nakierować prowadzących na to, jak zmienić podejście.

S22/I:

Nauczyłam się najwięcej poprzez obserwację i interakcję z innymi studentami – elementy *peer teaching* są moim zdaniem najmocniejszymi punktami tego projektu. Nie jestem jednak pewna, czy umiem oceniać innych w sposób konstruktywny. Być może to cecha charakteru, ale trudno było mi wyrażać krytykę dotyczącą ich prac. Bardzo pomocna byłaby w moim przypadku możliwość udzielania odpowiedzi anonimowych.

S7/II:

Zrozumiałam znaczenie dobierania odpowiedniego słownictwa dla uczniów. Wiem na co zwracać uwagę podczas tworzenia zadań oraz rozumiem lepiej jaki zakres materiału powinien zostać użyty by nie było go za dużo. Informacje zwrotne od każdej osoby pomogły w samodoskonaleniu się i pomogły zapobiec robieniu tych samych błędów w przyszłości. Ocena projektów innych zależna jest od wiedzy danego języka dlatego nie jestem w stanie zawsze ocenić w sposób adekwatny projektu innych. Jednak to zadanie pokazało mi, na co powinno się zwracać uwagę.

5. Podsumowanie

Rozwijanie kompetencji mediacyjnej u przyszłych nauczycieli języków obcych jest obszarem ważnym, choć w standardzie kształcenia poświęcono temu zagadnieniu niewiele miejsca. Wyniki przeprowadzonego badania i komentarze respondentów świadczą o tym, jak istotne ma ono znaczenie i jak złożoną paletę umiejętności obejmuje. Potwierdzają też, że mediacja ma wymiar społeczny i wymaga nie tylko umiejętności językowych, ale też interpersonalnych, dlatego powinna być rozwijana w ramach przygotowywania przyszłych nauczycieli do zawodu. Komentarze uczestników badania wskazują również na to, że zastosowanie metody mikronauczania ma wysoką skuteczność w rozwijaniu umiejętności pedagogiczno-dydaktycznych w treningu nauczycieli języków obcych. Potwierdzają to także metaanalizy Hattiego (2015), w których mikronauczanie zajmuje bardzo wysokie szóste miejsce wśród czynników wpływających na osiągnięcia z korelacją 0,88. Zasadność zastosowania mikronauczania potwierdza wypowiedź jednej ze studentek studiów I stopnia:

S13/I:

Na pewno te pierwsze zajęcia były przeprowadzone troszkę gorzej i z każdą kolejną lekcją było lepiej i lepiej, wynikało to z nauki studentów na swoich poprzednikach i uważam to za super wyjście, szczególnie dla osób prowadzących te pierwsze lekcje.

Skuteczność zrealizowanego projektu dydaktycznego bardzo dobrze i wielowątkowo podsumowuje wypowiedź jednej ze studentek:

S4/II:

Bardzo dużo się nauczyłam podczas całego kursu. Na pewno forma projektowa - prezentowanie fragmentów lekcji – pozwoliła na zastosowanie wiedzy teoretycznej w praktyce. Świetnie się bawiłam podczas prezentacji moich kolegów i koleżanek. Również to, że na podstawie filmiku sami próbowaliśmy wydedukować zastosowane przez nauczyciela strategie było bardzo pomocne w procesie nauki i przyswajania tej nowej wiedzy. Być może bardziej pomocne byłoby zastosowanie filmików tylko w języku uniwersalnym (angielski) – choć jak wspomniałam, nieznanomość języka pomogła spojrzeć na proces mediacji pojęć z perspektywy ucznia nieznającego języka, co było bardzo pomocne w zwiększeniu naszej świadomości na temat użycia języka obcego na lekcji.

Bibliografia

- Chomsky N. (1986), *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dendrinos B. (2006), *Mediation in communication, language teaching and testing*. „Journal of Applied Linguistics”, nr 22, s. 9–25.
- Ende K., Grotjahn R., Kleppin K., Mohr I. (2013), *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Gajos M. (2025), *Mikronauczanie a kształcenie i doskonalenie kompetencji fonologicznej w nauczaniu języka francuskiego jako obcego na poziomie akademickim*. „Neofilolog”, nr 65(1), s. 146–159.
- Hattie J. (2015), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania medacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Krashen S. D. (1987), *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- Marečková P. (2022), *Sprachmittlung als Hochschulkurs im Lehramtstudium. Ergebnisse eines Fokusinterviews mit Studierenden*, (w:) Katelhön P., Marečková P. (red.), *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*. Berlin: Frank&Timme, s. 151–171.

- North B., Piccardo E. (2016), *“Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR”*. Strasbourg: Education Policy Division, Council of Europe.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego.: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Online: <https://www.gov.pl/web/nauka/informacja-w-sprawie-standardow-ksztalcenia-przygotowujacego-do-wykonywania-zawodow> [DW14.12.2025].
- Sujecka-Zajac J. (2016), *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin: Werset.
- Wygotski L. (1989), *Myślenie i mowa*. Warszawa: Biblioteka Klasyków Psychologii.
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Aneks 1: Arkusz oceny projektu do oceny koleżeńskiej

	Zupełnie się nie zgadzam	Częściowo się nie zga- dzam	Częściowo się zgadzam	W pełni się zgadzam
Język prezentacji				
Input był zrozumiały.				
Język polski nie był używany lub używany tylko wtedy, gdy było to absolutnie niezbędne.				
Zastosowano różnorodne tech- niki objaśniania.				
Stopień trudności odpowiadał poziomowi A1.				
Techniki nauczania				
Ćwiczenia aktywizowały wszyst- kich uczących się.				
Czas				
Ćwiczenie trwało nie dłużej niż 15 minut.				
Aktywności były dobrze rozło- żone w czasie.				
Ilość materiału była odpowied- nia na 15 minut.				

Komentarz: _____

Aneks 2: Mediacja pojęć – rozwój kompetencji mediacyjnej USM

Celem badania jest ewaluacja przeprowadzonego zadania dotyczącego mediacji pojęć (objaśniania pojęć, udzielania instrukcji w języku obcym oraz zarządzania pracą grupy) i jego skuteczności w rozwijaniu kompetencji mediacyjnej studentów/przyszłych nauczycieli języków obcych. Wyniki badania zostaną wykorzystane jedynie w celach naukowych i dydaktycznych, zaś udzielone przez Państwa odpowiedzi pozostaną anonimowe.

1. Filmy video (lekcja angielskiego w podstawówce, lekcja niemieckiego na kursie dla dorosłych) przedstawione w fazie przygotowania do zadania (projektu) były: bardzo pomocne; dość pomocne; ani pomocne, ani niepomocne; niezbyt pomocne; w ogóle niepomocne.
2. Materiały na temat znaczenia i zasad formułowania informacji zwrotnej przedstawione w fazie przygotowania do zadania (projektu) były: bardzo pomocne; dość pomocne; ani pomocne, ani niepomocne; niezbyt pomocne; w ogóle niepomocne.
3. Przygotowanie do zadania (projektu): Proszę skomentować swoje wypowiedzi udzielone w punktach 1 i 2. Co mogło zostać zrobione lepiej? Proszę skomentować.

4. Mediacja pojęć

	W pełni się zgadzam	Raczej się zgadzam	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	W ogóle się nie zgadzam
Nauczyłam/em się, jak podczas objaśniania pojęć ograniczyć język ojczysty, także ucząc uczniów na poziomie A1.					
Poznałam/em różnorodne strategie objaśniania nowych pojęć w języku obcym.					
Po treningu potrafię lepiej objaśniać pojęcia w języku obcym.					
Po treningu potrafię lepiej udzielać instrukcji w języku obcym.					
Po treningu potrafię lepiej dostosować mój język do kompetencji językowej osób na poziomie A1.					

5. Mediacja pojęć: proszę skomentować/uzasadnić odpowiedzi udzielone w punkcie 4.

6. Zarządzanie interakcją w klasie.

	W pełni się zgadzam	Raczej się zgadzam	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	W ogóle się nie zgadzam
Po treningu potrafię wspierać osoby uczące się w rozumieniu pojęć i instrukcji prezentowanych w języku obcym.					
Po treningu potrafię monitorować poziom rozumienia komunikatów formułowanych w języku obcym.					
Po treningu potrafię w przypadku niezrozumienia naprowadzić osoby uczące się na właściwy tok rozumowania.					

7. Zarządzanie interakcją w klasie: proszę skomentować/uzasadnić odpowiedzi udzielone w punkcie 6.

8. Udzielanie informacji zwrotnej.

	W pełni się zgadzam	Raczej się zgadzam	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	W ogóle się nie zgadzam
Po treningu rozumiem lepiej znaczenie konstruktywnej informacji zwrotnej dla rozwijania kompetencji dydaktycznych.					
Po treningu potrafię lepiej ocenić projekty innych.					
Po treningu potrafię wskazać elementy do poprawy.					
Po treningu potrafię zasugerować lepsze / bardziej efektywne rozwiązania.					
Podczas realizacji zadania wiele nauczyłam/em się od innych.					

9. Udzielanie informacji zwrotnej: proszę skomentować/uzasadnić odpowiedzi udzielone w punkcie 6.

Received: 18.12.2025

Revised: 16.07.2026

Accepted: 01.07.2026