

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Nauczanie i uczenie się języków obcych a otoczenie społeczno-gospodarcze



Pod redakcją:
Marioli Jaworskiej i Magdaleny Makowskiej

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



Nauczanie i uczenie się języków obcych a otoczenie społeczno-gospodarcze



Pod redakcją:

Marioli Jaworskiej i Magdaleny Makowskiej

Redakcja

Mariola Jaworska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor naczelny
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Katarzyna Kosińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Dat Bao (Monash University)
Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Terry Lamb (University of Westminster)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Florence Mourlhon-Dallies (Université Paris Cité)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Thorsten Piske (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Widła (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski
Pascale Peeters (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

Redaktor statystyczny

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

Projekt okładki

Ewelina Jarosz

Deklaracja o wersji pierwotnej:

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja elektroniczna

Adres redakcji

Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska
poltowneo@gmail.com

© Polskie Towarzystwo Neofilologiczne
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

Skład komputerowy – Piotr Osiecki

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Mariola Jaworska, Magdalena Makowska Nauczanie i uczenie się języków obcych a otoczenie społeczno-gospodarcze. Wprowadzenie	229
Monika Grabowska, Maciej Smuk, Magdalena Sowa Ile wart jest filolog? Wyobrażenia studentów a rzeczywistość rynku pracy.....	237
Radosław Kucharczyk Czy warto uczyć się języków innych niż angielski? O przydatności francuskiego w kontekście wzbogacania kompetencji zawodowych (na przykładzie studen- tów Uniwersytetu Warszawskiego)	252
Tomasz Róg Nauczanie języka obcego na potrzeby przemysłu 4.0 – projektowanie zajęć w podejściu zadaniowym	273
Marta Woźniakowska Znajomość języków obcych a wymagania zmieniającego się rynku pracy: wyniki badania pilotażowego przeprowadzonego w trzech warszawskich przedsiębior- stwach	290
Małgorzata Bielicka Współpraca pomiędzy dwujęzycznym przedszkolem a uniwersytetem jako na- rzędzie rozwoju wszystkich uczestników kooperacji	311
Agata Wolanin In the webs of the Internet: Generation Z and their informal exposure to En- glish	325
Aleksandra Wach, Wiktoria Cholewa “There is much more to communication than just language”: Intercultural tra- ining for English majors.....	346
Anna Jaworska, Karolina Wesołowska Analyse des éléments de gamification dans les applications d'apprentissage des langues : exploration des préférences et des pratiques des utilisateurs.....	365
Katarzyna Karpińska-Szaj, Agata Lewandowska Język obcy w różnych modelach kształcenia uczniów g/Głuchych na przykładzie wybranych szkół specjalnych we Francji i w Polsce	380

Julia Kłapa, Magdalena Łubiarz Trudności w uczeniu się języków obcych u osób z dysfunkcją słuchu – studium przypadku: uczennica z wszczepionym implantem ślimakowym.....	401
Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska Autism Spectrum Disorder people and bilingualism	417
Katarzyna Nosidlak Wysoko wrażliwy uczeń języka obcego – o potencjalnej roli poziomu wrażliwości przetwarzania sensorycznego w kontekście edukacji językowej	431
Ilona Banasiak, Magdalena Olpińska-Szkiełko, Mateusz Patera Edukacja językowa w Polsce: stan, wyzwania i perspektywy rozwoju. Część I: Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych, języka regionalnego oraz języków obcych	450
 RECENZJA	
Sabina A. Nowak V. BRAUN, V. CLARKE – Thematic Analysis. A Practical Guide	470
Table of Contents	475

Mariola Jaworska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0002-7581-4194>

mariola.jaworska@uwm.edu.pl

Magdalena Makowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0002-9414-048X>

magdalena.makowska@uwm.edu.pl

Nauczanie i uczenie się języków obcych a otoczenie społeczno-gospodarcze. Wprowadzenie

Współczesny świat charakteryzuje się ciągłymi przeobrażeniami społecznymi, gospodarczymi, technologicznymi. Implikują one zmiany w myśleniu o edukacji językowej, jej filozofii, teorii, praktyce, obligują do uwzględniania w nim zarówno głównych trendów globalnych, jak i specyficznych cech lokalnego kontekstu. Rozwój glottodydaktyki, stosunkowo młodej dziedziny nauki, zachodzący na różnych poziomach – od czystej teorii, przez naukę stosowaną, po dydaktykę praktyczną – wymaga dialogu między dyskursami naukowymi i pozanaukowymi.

Niezbędna jest dyskusja na temat inter- i transdyscyplinarnych zależności w badaniach nad procesami uczenia się i nauczania języków obcych (Karpińska-Musiał, Orchowska, 2019; Piekłarz-Thien, Chudak, 2022). Aby konstruować metodologicznie uzasadnione i holistyczne koncepcje dotyczące tych procesów, konieczne jest nie tylko korzystanie z wyników badań, lecz także uwzględnianie w nich perspektyw różnych dziedzin. Bez tego trudno opracowywać podejścia oparte na rzetelnych podstawach empirycznych, które obejmują pełne spektrum czynników wpływających na procesy edukacyjne.



Istnieje wiele strategii realizacji badań interdyscyplinarnych – poczynając od rozwijania wspólnych koncepcji, poprzez addytywne współistnienie różnych ujęć badawczych, po transformację teoretycznych i metodologicznych części składowych odmiennych dziedzin naukowych. Kluczowym elementem działania jest natomiast zawsze refleksja metanaukowa.

Nauka, społeczeństwo i gospodarka nieustannie ewoluują, mocno oddziałując na siebie. Stanowią też istotne, wzajemnie się przenikające konteksty dla procesu kształcenia językowego. Jednocześnie tworzą bogate i złożone otoczenie, które wpływa na specyfikę oraz kierunek rozwoju badań glottodydaktycznych. W globalizującym się świecie, charakteryzującym się coraz większym zróżnicowaniem etnicznym i kulturowym oraz rosnącą rolą nowoczesnych technologii, istotne staje się rozumienie i uwzględnianie wpływów społeczno-gospodarczych na rozwój nauki. W ostatnich latach obserwuje się rosnącą konieczność dostosowywania kształcenia językowego do potrzeb odbiorców funkcjonujących w zróżnicowanym środowisku społecznym oraz w różnych obszarach życia gospodarczego, naukowego i społecznego. Ta interakcja między nauką, kulturą a społeczeństwem nie tylko otwiera interesujące pole badań i refleksji, może także stać się impulsem do wielowątkowej dyskusji, umożliwiającej zaspokajanie zróżnicowanych zainteresowań badawczych.

Pewne i swobodne posługiwanie się językami obcymi oraz wykazywanie się kompetencjami interkulturowymi stanowi dziś istotny wymóg kwalifikacyjny na rynku pracy (Grabowska, Smuk, Sowa, 2024). Rosnące międzynarodowe powiązania gospodarcze wskazują, że ten trend będzie się utrzymywał również w przyszłości. W związku z tym system edukacji stoi przed wyzwaniem, na które powinien adekwatnie reagować. Kluczową kwestią jest optymalne „dopasowanie” kompetencji językowych absolwentów do realnych potrzeb i wymagań rynku pracy (Sowa, Mocarz-Kleindienst, Czyżewska, 2015; Stawikowska-Marcinkowska, Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2018; Trendak-Suślik, 2022; Krajka, Sowa, 2023). Wymaga to działań w wielu obszarach edukacji, obejmujących między innymi konstruowanie programów nauczania, opracowywanie materiałów dydaktycznych oraz organizację procesu dydaktycznego. Warto w tym kontekście wspomnieć też o tzw. „Trzeciej Misji Uczelni” – tj. jej działaniach na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych, jej współpracy z otoczeniem społecznym i gospodarczym; celem misji jest, przypomnijmy, prowadzenie badań, upowszechnianie ich wyników oraz ich wdrażanie, w tym szerzenie wiedzy o roli nauczania języków obcych w rozwoju społeczności lokalnych i znaczeniu kompetencji językowych w kontekście globalnej gospodarki.

Artykuły zamieszczone w niniejszym numerze *Neofilologa* stanowią punkt wyjścia do refleksji nad przemianami w obszarze kształcenia

językowego, a także nad kształtowaniem kompetencji filologicznych w kontekście dynamicznych zmian zachodzących w otoczeniu społeczno-gospodarczym. Zgromadzone teksty ukazują złożoność omawianej problematyki, łącząc perspektywy akademickie, dydaktyczne oraz ekonomiczno-rynkowe.

Monika Grabowska, Maciej Smuk i Magdalena Sowa podejmują refleksję nad wartością wykształcenia filologicznego, rozpatrywaną zarówno w wymiarze symbolicznym, jak i ekonomicznym. Punktem wyjścia ich opracowania są społeczne reprezentacje studentów filologii dotyczące wartości oraz perspektyw zawodowych związanych ze studiowanym kierunkiem. Autorzy prezentują też deklarowane przez respondentów plany zawodowe oraz ich wyobrażenia dotyczące przyszłej kariery, ze szczególnym uwzględnieniem preferowanych obszarów zatrudnienia. Ostatnia część opracowania poświęcona jest analizie rzeczywistej sytuacji ekonomicznej absolwentów kierunków filologicznych na polskim rynku pracy. Jej trójstopniowa struktura umożliwia zestawienie subiektywnych oczekiwań studentów z obiektywnymi wskaźnikami sukcesu zawodowego.

Radosław Kucharczyk z kolei koncentruje się na motywacjach studentów do nauki języków obcych innych niż angielski, analizując przydatność języka francuskiego w kontekście rozwijania kompetencji zawodowych. Badanie, które przeprowadził wśród respondentów Uniwersytetu Warszawskiego wykazało, że ich wcześniejsze doświadczenia z nauką drugiego języka obcego były często negatywne, głównie z powodu niskiej jakości nauczania oraz ograniczonego wymiaru godzin. Mimo to język francuski oceniany jest przez nich pozytywnie – jako symbol prestiżu i wysokiej kultury, a jego znajomość postrzegają jako atut na rynku pracy. Jednocześnie zwracają oni uwagę na to, że kursy skoncentrowane na języku ogólnym w niewystarczającym stopniu przygotowują ich do komunikacji specjalistycznej.

Tomasz Róg natomiast przedstawia koncepcję kursu języka angielskiego opartego na zadaniach, zaprojektowanego z myślą o wymaganiach przemysłu 4.0, tj. sektora wykorzystującego technologie takie jak sztuczna inteligencja, *big data* czy automatyzacja. Kurs, opracowany w ramach programu studiów „lingwistyka stosowana”, stanowi odpowiedź na zidentyfikowane potrzeby lokalnego rynku pracy, uwzględnia też wyniki konsultacji przedstawicieli środowisk akademickich i przemysłowych. Jego celem jest rozwijanie kompetencji językowych niezbędnych w rzeczywistych sytuacjach zawodowych, m.in. w zakresie analizy dokumentacji technicznej, komunikacji „człowiek–maszyna” oraz współpracy międzydziałowej przedsiębiorstwa. Artykuł omawia kolejne etapy tworzenia kursu – od diagnozy potrzeb po integrację zadań językowych dostosowanych do specyfiki przemysłu 4.0.

W następnym artykule podjęta zostaje analiza znaczenia znajomości języków obcych w kontekście dynamicznych przemian rynku pracy, związanych

z cyfryzacją, transformacją technologiczną oraz rozwojem gospodarczym. Na podstawie badań pilotażowych przeprowadzonych w trzech warszawskich przedsiębiorstwach sektora reklamy i marketingu – obejmujących wywiady z osobami odpowiedzialnymi za szkolenia językowe oraz badania ankietowe pracowników – Marta Wojakowska próbuje odpowiedzieć na pytanie, czy w oczach pracodawców znajomość języków obcych nadal pozostaje pożądaną kompetencją. Autorka przedstawia szerszy kontekst nowych oczekiwań kompetencyjnych, analizuje opinie respondentów na temat roli języków obcych w miejscu pracy oraz formułuje wnioski dotyczące znaczenia i formy szkoleń językowych we współczesnym środowisku zawodowym.

Z kolei Małgorzata Bielicka omawia współpracę między instytucjami naukowymi a placówkami oświatowymi, podkreślając jej badawczy, dydaktyczny i praktyczny potencjał. Autorka zwraca uwagę na niedobór badań z udziałem dzieci w wieku szkolnym w Polsce, który wynika z ograniczonych relacji między środowiskiem akademickim a edukacyjnym. Na przykładzie partnerstwa pomiędzy Polsko-Niemieckim Dwujęzycznym Przedszkolem „Ene due Rabe” a Instytutem Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu przedstawia konkretne rezultaty wspólnych działań – w tym publikacje naukowe, wystąpienia konferencyjne, praktyki studenckie oraz warsztaty dla nauczycieli i rodziców. W podsumowaniu podkreśla, że współpraca ta przyczyniła się do rozwoju zawodowego wszystkich zaangażowanych stron.

Tekst Agaty Wolanin poddaje analizie pozalekcyjną ekspozycję na język angielski (*extramural English*, EE) zaawansowanych użytkowników języka z pokolenia Z w Polsce. Celem badania było określenie częstości i charakteru kontaktu z angielskim w nieformalnych kontekstach, typów wykorzystywanych materiałów oraz samooceny kompetencji językowych respondentów. Wykorzystano w nim metodę mieszaną: kwestionariusz i test leksykalny (120 uczestników) oraz dzienniki językowe i wywiady pogłębione (10 uczestników). Uzyskane wyniki potwierdzają znaczącą rolę EE w rozwoju językowym – angielski funkcjonuje tu jako *lingua franca* internetu oraz pośrednik między różnymi językami. Uczestnicy badania wskazali również na rozbieżność między formalnym językiem nauczania a językiem obecnym w codziennej praktyce komunikacyjnej. W konkluzji autorka postuluje więc większą integrację elementów EE w formalnym nauczaniu angielskiego, celem zwiększenia jego autentyczności i funkcjonalności.

Aleksandra Wach i Wiktoria Cholewa także prezentują wyniki badania o charakterze mieszanym, które w ich przypadku dotyczyło wpływu szkolenia z zakresu kompetencji międzykulturowych na studentów filologii angielskiej. Uczestnicy proseminarium zostali ocenieni za pomocą Skali Wrażliwości Międzykulturowej (Chen, Starosta, 2000) przed i po zakończeniu kursu oraz

na podstawie pisemnych ewaluacji. Analiza ilościowa wykazała istotny wzrost w trzech komponentach kompetencji badanych: zaangażowaniu w interakcje, pewności siebie oraz uważności. Dane jakościowe potwierdziły natomiast pozytywny odbiór zajęć, wskazując jednocześnie na rozwój wiedzy, umiejętności oraz postaw międzykulturowych; zwrócono też uwagę na skuteczność zastosowanych metod dydaktycznych.

W kolejnym opracowaniu przyglądamy się wpływowi grywalizacji na motywację użytkowników aplikacji do nauki języków obcych. Anna Jaworska i Karolina Wesołowska analizują nie tylko ogólne korzyści wynikające z wykorzystywania elementów grywalizacyjnych, opisują także konkretne cechy tych rozwiązań, które przyczyniają się do zwiększenia atrakcyjności aplikacji. Tekst obejmuje przegląd literatury oraz analizę danych ankietowych zebranych od 80 studentów – codziennych i okazjonalnych użytkowników aplikacji Duolingo. Z przeglądu wynika, że najczęściej stosowane w grywalizacji mechanizmy to punkty, rankingi, poziomy, wyzwania, nagrody, personalizacja treści. Wyniki ankiety pokazują zaś, że motywacje zewnętrzne (np. chęć uzyskania nagród) korelują z preferencją punktów i systemu nagradzania; tylko osoby kierujące się potrzebą samorozwoju częściej wskazywały wyzwania jako kluczowy czynnik motywacyjny. Silniejsze zależności między motywacjami a preferencjami zaobserwowano w grupie użytkowników okazjonalnych.

Współczesne przemiany w otoczeniu społecznym wiążą się z rosnącym oczekiwaniem, by edukacja uwzględniała i wspierała różnorodność wszystkich uczniów. Coraz silniej akcentowana jest potrzeba tworzenia środowiska edukacyjnego opartego na równości szans, w którym każdy uczeń – niezależnie od indywidualnych cech czy potrzeb – może się optymalnie rozwijać językowo, społecznie i emocjonalnie. Zmiany te stanowią istotne wyzwanie dla nauczycieli, którzy są zobowiązani do organizowania procesu dydaktycznego w sposób inkluzyjny i elastyczny. Szczególne znaczenie w nauczaniu języków obcych ma wsparcie osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ponieważ jego skuteczność jest dziś postrzegana jako podstawowy warunek jakości edukacji językowej. Zwiększone zainteresowanie indywidualnymi różnicami uczniów oraz ich systemowe uwzględnianie w procesie kształcenia wpisuje się w rozwijającą się ideę edukacji włączającej (Karpińska-Szaj, 2013; Bongartz, Rohde, 2016; Jaworska, 2018; Chilla, Hamann 2021, Gerlach, Schmidt 2021), która zyskuje coraz mocniejsze oparcie w badaniach i coraz szersze zastosowanie w praktyce edukacyjnej.

W nurcie współczesnych rozważań nad edukacją włączającą szczególną uwagę poświęca się uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednym z omawianych przypadków jest rozwój kompetencji plurilingwalnych u uczniów g/Głuchych uczących się języka angielskiego jako obcego. Katarzyna Karpińska-Szaj i Agata Lewandowska, opierając się na badaniu pilotażowym

przeprowadzonym w trzech szkołach specjalnych we Francji i w Polsce, analizują, w jaki sposób różne modele edukacyjne – w tym systemowa edukacja bilingwalna – wpływają na rozwój poznawczy i komunikacyjny tej grupy uczniów. Wyniki wskazują, że nauka języka obcego może skutecznie wspierać rozwój kompetencji plurilingwalnych, choć efekty zależą od konkretnego podejścia dydaktycznego i uwzględnienia specyfiki percepcyjnej i komunikacyjnej uczniów.

Podobny wątek podejmują Julia Klapa i Magdalena Łubiarz, które w swoim tekście przedstawiają jakościowe studium przypadku nastolatki ze szkoły średniej z implantem ślimakowym uczącej się języka angielskiego. Badanie obejmuje zarówno perspektywę samej uczennicy, jak i trojga nauczycieli języków obcych, co pozwala na wnikliwe ukazanie problemów dziewczynki pojawiających się we wszystkich sprawnościach językowych. Jednocześnie autorki przedstawiają formy wsparcia oferowane przez szkołę – zarówno w wymiarze systemowym, jak i doraźnym – dostosowane do zmieniających się potrzeb edukacyjnych uczennicy.

Ważnym głosem w dyskusji nad językową inkluzją jest również artykuł poświęcony dwujęzyczności osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD). Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska przygląda się rozpowszechnionym mitom i uprzedzeniom dotyczącym potencjalnie negatywnego wpływu dwujęzyczności na osoby z ASD. W oparciu o przegląd aktualnej literatury autorka podkreśla, że kontakt z więcej niż jednym językiem nie tylko nie szkodzi, ale może być dla nich korzystny, gdyż wspiera jakość życia, nie prowadzi do przeciążenia poznawczego i nie zwiększa trudności komunikacyjnych. Artykuł stanowi więc ważny apel o większe uwzględnianie wyników badań w praktyce edukacyjnej i terapeutycznej, w których wciąż pokułuje wiele przesądów.

Do zagadnień rzadziej podejmowanych w badaniach nad przyswajaniem języków obcych należy kwestia wysokiej wrażliwości uczniów. Katarzyna Nosidlak wprowadza do tego obszaru pojęcie wysoko wrażliwego ucznia języka, bazujące na koncepcji wrażliwości przetwarzania sensorycznego (Aron, [1996] 2017). Zgodnie z nią osoby wysoko wrażliwe cechuje m.in. wzmożona reaktywność układu nerwowego, głęboka refleksyjność oraz intensywne przetwarzanie bodźców. Autorka omawia tę cechę zarówno jako możliwe wyzwanie, jak i jako potencjał w procesie uczenia się języków obcych. Na podstawie przeglądu literatury identyfikuje specyficzne potrzeby tej grupy uczniów i rekomenduje rozwiązania dydaktyczne, które mogą sprzyjać ich efektywnemu rozwojowi językowemu w środowisku edukacyjnym.

Kwestie systemowe podejmuje natomiast zespół badawczy w składzie: Ilona Banasiak, Magdalena Olpińska-Szkiełto i Mateusz Patera. W swoim raporcie na temat edukacji językowej w Polsce autorzy koncentrują się na

nauczaniu języków mniejszości narodowych i etnicznych, języka regionalnego oraz języków obcych. Opracowanie łączy analizę danych statystycznych z oceną efektywności działań edukacyjnych oraz diagnozą kluczowych wyzwań. Mimo formalnej zgodności krajowych regulacji z zaleceniami Unii Europejskiej, autorzy odnotowują niski poziom kompetencji uczniów w językach innych niż angielski oraz niewielki udział młodzieży w nauce języków mniejszości. Wśród postulowanych rozwiązań znajdują się m.in. innowacyjne metody dydaktyczne i wzmocnienie polityki wspierającej różnorodność językową.

Na zakończenie numeru zamieszczono recenzję autorstwa Sabiny Nowak, poświęconą książce *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik* (2024), będącej polskim tłumaczeniem publikacji *Thematic Analysis. A Practical Guide* autorstwa Virginii Braun i Victorii Clarke (2022). Recenzowana pozycja stanowi cenne źródło wiedzy dla badaczy zainteresowanych analizą danych jakościowych w obszarze językoznawstwa stosowanego i edukacji, gdyż łączy solidne podstawy teoretyczne z praktycznymi wskazówkami dotyczącymi praktyki badawczej.

Badania nad nauczaniem i uczeniem się języków obcych, osadzone na styku transferu między badaniami naukowymi, kształceniem akademickim a praktyką dydaktyczną, podlegają licznym wpływom ze strony otoczenia gospodarczego (np. oczekiwań rynku pracy) oraz społecznego. Mamy nadzieję, że cały tom będzie inspirujący zarówno dla praktyków, jak i dla badaczy, a zapoznanie się z jego treścią zachęci wszystkich odbiorców do pogłębiania refleksji nad związkami glottodydaktyki ze współczesnymi przemianami społecznymi i gospodarczymi. Życzymy Państwu owocnej i przyjemnej lektury.

BIBLIOGRAFIA

- Aron E.N. ([1996] 2017), *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Łódź: Feeria.
- Bongartz Ch.M., Rohde A. (red.) (2016), *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Braun V., Clarke V. (2022), *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Londyn: SAGE Publications Ltd.
- Braun V., Clarke V. (2024), *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chen G.-M., Starosta W.J. (2000), *The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale*. „Human Communication”, nr 3, s. 1–15.
- Chilla S., Hamann C. (red.) (2021), *Sprachliche Heterogenität als Herausforderung und Chance für den Inklusiven Fremdsprachenunterricht*. „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, nr 32 (1), s. 105–126.

- Gerlach D., Schmidt T. (2021), *Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland*. „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung“, nr 32/1, s. 11–27.
- Grabowska M., Smuk M., Sowa M. (2024), *The Last of Us? Czy istnieje przyszłość dla neofilologii?* „Neofilolog”, nr 62(1), s. 9–23.
- Jaworska M. (2018), *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karpińska-Musiał B., Orchowska I. (2019), *Międzykulturowość jako przestrzeń dla transdyscyplinarnej metaanalizy w glottodydaktyce i pedagogice międzykulturowej – pola wspólnot/niezależności pojęć, paradygmatów i celów kształcenia*. „Neofilolog”, nr 52(2), s. 398–410.
- Karpińska-Szaj K. (2013), *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Krajka J., Sowa M. (2023), *Quo vadis filologia*. „Forum Akademickie”, nr 1, s. 49–52.
- Pieklarz-Thien M., Chudak S. (red.) (2022), *Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sowa M., Mocarz-Kleindienst M., Czyżewska U. (red.) (2015), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Stawikowska-Marcinkowska A., Grzeszczakowska-Pawlikowska B. (red.) (2018), *Języki specjalistyczne 2. Edukacja – Perspektywy – Kariera*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego – Primum Verbum.
- Trendak-Suślik O. (2022), *Analiza potrzeb jako element projektowania kursu językowego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 89–94.

Monika Grabowska

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0001-7828-0821>

monika.grabowska@uwr.edu.pl

Maciej Smuk

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-0911-9046>

m.smuk@uw.edu.pl

Magdalena Sowa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

<https://orcid.org/0000-0002-9571-8693>

magdalena.sowa@umcs.pl

Ile wart jest filolog? Wyobrażenia studentów a rzeczywistość ryнку pracy

**What is a philology graduate worth? Students' perceptions and the
job market reality**

This paper reflects on the metaphorical and economic value of philology graduates on the labour market. The starting point is an analysis of students' social representations of the value of the language courses they are currently studying, and career prospects they perceive. In the second section, we present these perceptions of future careers and/or career plans, focusing on the areas of employment found most popular. In the third part the economic situation of graduates of various language majors in Poland is presented. The three-stage analysis



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

allows comparison of students' inherently subjective perceptions and objectively defined indicators of career success.

Keywords: philology studies, students, social representations, career plans, earnings, national survey

Słowa kluczowe: studia filologiczne, studenci, reprezentacje społeczne, plany zawodowe, zarobki, badanie krajowe

1. Wprowadzenie

Pytanie zadane w tytule artykułu może zaskakiwać swoją bezpośredniością i przywołać na myśl jedynie aspekt finansowy funkcjonowania filologów, zwłaszcza w kontekście ich miejsca na rynku pracy. Należy jednak interpretować je szerzej, gdyż naszą intencją jest zarówno dosłowne, jak i metaforyczne ujęcie wartości filologa w polskich realiach. W niniejszym artykule omówimy – po pierwsze – społeczne reprezentacje studiów filologicznych, które dzielą studenci kończący takie kierunki. Po drugie – przedstawimy ich wyobrażenia o przyszłości zawodowej, wskazując zawody, jakie chcieliby wykonywać po zakończeniu edukacji wyższej. Te dwa obszary pozwolą nam zrozumieć, jaką wartość – przede wszystkim w sensie poznawczym – mają dla studiujących odbywane przez nich studia filologiczne. Trzecia część artykułu będzie dotyczyć sytuacji ekonomicznej absolwentów filologii na polskim rynku pracy, zatem odniesie się do dosłownego znaczenia „wartości”. Pragnąc skonfrontować wyobrażenia studentów, subiektywne z natury rzeczy, z obiektywnymi wskaźnikami sukcesu zawodowego, wykażemy zarazem trudności związane z pozyskiwaniem tych ostatnich.

Dane przedstawione w tym artykule zostały pozyskane w ramach realizacji dwóch projektów badawczych. Analizy reprezentacji społecznych oraz planów zawodowych studentów filologii¹ dokonaliśmy w ramach projektu o nazwie „Filologia obca w perspektywie studenta. Diagnoza reprezentacji i oczekiwań a modelowanie procesu kształcenia neofilologicznego w Polsce”, który był realizowany w latach 2019-2023 na wydziałach filologicznych trzynastu polskich uniwersytetów. Dane uzyskane w powyższym badaniu omówiliśmy w monografii pt. *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta* (Smuk, Grabowska, Sowa, 2023). Na potrzeby niniejszego artykułu przywołujemy je w sposób wybiórczy, analizując jedynie odpowiedzi studentów kończących studia filologiczne na poziomie licencjackim i magisterskim. Diagnoza

¹ Zgodnie z przyjętą koncepcją do tzw. studiów filologicznych zaliczyliśmy te kierunki studiów, które koncentrują się na kształceniu językowym, tj. filologii *sensu stricto* i lingwistyki oraz nowe kierunki o charakterze hybrydowym (np. komunikacja biznesowa w języku rosyjskim).

sytuacji finansowej filologów funkcjonujących już na rynku pracy stanowi część projektu o nazwie „Neofilolog 2025 – kariery zawodowe absolwentów studiów językowych w Polsce”², który zainicjowaliśmy w 2024 roku, a którego wyniki nie były dotąd prezentowane.

W badaniach opieramy się na metodologii jakościowej i ilościowej. Ta pierwsza obejmuje ankiety studenckie przeprowadzone wśród 1618 osób studiujących na kierunkach filologicznych. Ta druga opiera się na danych pozyskanych z systemu ELA, o którym mowa będzie w dalszej części artykułu.

2. Reprezentacje społeczne studiów filologicznych

Reprezentacje społeczne to obszar nieostry, odsyłający do świata wrażeń, wyobrażeń i ocen, które nie muszą być poparte racjonalną argumentacją. Wprawdzie reprezentacje mogą wyrastać z opinii opartych na rzeczowych i trafnych przesłankach, kumulowanych w miarę zdobywania doświadczeń, to niemal zawsze są „okraszone” jakimiś odczuciami, emocjami, impresjami, które członkowi danej grupy społecznej trudno jest uzasadnić. Jednak nie bez powodu badania reprezentacji społecznych cieszą się dużą popularnością w wielu dziedzinach praktyki i nauki, obejmując takie tematy jak kształcenie nauczycieli, zjawiska społeczne, zjawiska kulturowe, a nawet choroby i sposoby ich leczenia (Emiliani, Palmonari, 2020). Reprezentacje te mają charakter indywidualny, co oznacza, że mogą kumulować się w świadomości, jak i w nieświadomości każdego człowieka, jednakże poprzez dyskusje, debaty, nieformalne wymiany myśli wychodzą na jaw, a nawet zdobywają popularność w określonych przestrzeniach społecznych, np. związanych z daną profesją czy kierunkiem studiów. W obu przypadkach, zatem zarówno na płaszczyźnie indywidualnej, jak i kolektywnej, odgrywają analogiczną rolę: determinują ocenę przeszłości i teraźniejszości, a także ukierunkowują przyszłe działania, decyzje, wybory (Mannoni, 2022: 11).

W kontekście studiów filologicznych, czyli interesującego nas pola badawczego, przedmiotem zainteresowania naukowego mogą być zarówno reprezentacje społeczne niespecjalistów, np. rodziców lub doradców, którzy pomagają licealistom w wyborze przyszłej ścieżki edukacyjnej, jak i reprezentacje podzielane przez studentów filologii oraz filologów, które kształtują się pod wpływem ich własnych doświadczeń. W przeprowadzonym badaniu skupiliśmy się na reprezentacjach podzielanych przez studentów kończących filologię na poziomie studiów licencjackich i magisterskich.

² Oba projekty badawcze uzyskały patronat Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego.

Pragniemy podkreślić, że przedstawiona poniżej ilościowa analiza danych ujawnia pewne tendencje dotyczące reprezentacji studiów filologicznych w Polsce w obrębie badanej grupy, ale uzyskane wyniki nie przekraczają w żadnym przypadku jednej czwartej jej ogółu.

Kwestia „niepraktyczności” bądź „niskiej / niedostatecznej / małej praktyczności” studiów filologicznych została podniesiona przez 22,9% respondentów; różnica w opiniach studentów studiów licencjackich i magisterskich wynosi zaledwie 0,7%. Z kolei 11,4% respondentów postrzega studia filologiczne jako „praktyczne”, „perspektywiczne” i „przyszłościowe”, wartościowe z punktu widzenia efektywnego odnalezienia się na rynku pracy. Do tej grupy można dodać 10,5% respondentów, głównie studentów studiów licencjackich, dla których studia filologiczne są równoznaczne z możliwością bardzo dobrego, nawet „doskonałego” czy „świątecznego” opanowania wybranego języka obcego, co samo w sobie stanowi o ich zasadniczej wartości. Przeważa jednak – wyrażona *expressis verbis* – reprezentacja „niepraktyczności”, która w każdym przeanalizowanym przypadku jest utożsamiana z (nie)przygotowaniem do życia zawodowego. Ponadto można wyodrębnić cztery dominujące obszary, których dotyczą uwagi krytyczne:

- kształcenie językowe, w szczególności w ramach zajęć z praktycznej nauki języka (PNJ), które nie przygotowują studentów do „interakcji ustnych”, „komunikacji spontanicznej” ani do „posługiwania się słowami i wyrażeniami przynależącymi do rejestru potocznego”;
- brak oferty z zakresu języków specjalistycznych – „język specjalistyczny” jest łączony głównie z „językiem biznesowym”, także rozumianym bardzo szeroko, gdyż umożliwiającym „skuteczną komunikację na tematy biznesowe”;
- niedostateczna liczba/oferta zajęć poświęconych współczesnej kulturze i jej aspektom społecznym;
- duża liczba zajęć, które nie są bezpośrednio związane z kierunkiem studiów – w tym kontekście respondenci wymieniają najczęściej przedmioty ogólnouniwersyteckie, których określoną liczbę należy zrealizować podczas studiów, jak również zajęcia z wychowania fizycznego.

Kwestią kontrowersyjną z perspektywy reprezentacji praktyczności pozostaje kształcenie do zawodów nauczyciela i tłumacza. Bez wątpienia to studia filologiczne oferują najlepsze dostępne na rynku edukacyjnym przygotowanie w zakresie dwóch wymienionych profesji, lecz jego praktyczność z punktu widzenia wymagań zawodu i popytu na rynku pracy jest – zdaniem ankietowanych – niezadowolająca. W kontekście tłumaczeń ponownie podnoszona jest kwestia braku przygotowania do tłumaczeń specjalistycznych, natomiast w przypadku przedmiotów psychopedagogicznych

i glottodydaktycznych zarzuca się im teoretyczny charakter, w tym formę wykładów.

Kolejna najczęściej występująca reprezentacja społeczna studiów filologicznych, plasująca się niejako na drugim biegunie kontinuum, jest podzielana przez 10,5% respondentów; różnica w opiniach studentów kończących studia licencjackie i magisterskie wynosi zaledwie 0,5%. Zgodnie z nią studia filologiczne są „rozwijające” i „ogólnorozwojowe” oraz mają „wielostronny” charakter. Dla respondentów z tej grupy wartością dodaną studiów filologicznych, być może jedną z zasadniczych, jest możliwość rozwoju humanistycznego, który obejmuje znajomość kultury i literatury, rozwój umiejętności czytania ze zrozumieniem złożonych tekstów z zakresu humanistyki oraz kształtowanie postawy refleksyjnej wobec świata i rozwijanie (samo)świadomości. Poza tym studia te umożliwiają rozwój kompetencji wykraczających poza ich profil *stricte* językowy, takich jak umiejętności interpersonalne, praca w grupie, myślenie kreatywne itd. Z analizy danych można wysnuć wniosek, że dla respondentów należących do tej grupy naczelną zaletą studiów filologicznych nie jest praktyczne przygotowanie do życia zawodowego w znaczeniu nadanym mu przez najliczniejszą grupę respondentów (22,9%), zatem utożsamianie go z konkretnymi, możliwymi do precyzyjnego zdefiniowania kompetencjami. Istotnymi atutami są natomiast pewne umiejętności i postawy, które należy powiązać z wyższym poziomem świadomości społecznej, samoświadomości, wrażliwości interkulturowej, otwartości na inność.

Trzecia powszechna reprezentacja, podzielana przez 9,3% badanych (różnica w opiniach studentów kończących studia licencjackie i magisterskie wynosi 2,2%), ma odmienny charakter, ponieważ dotyczy organizacji kształcenia na filologiach, którą przedstawiciele tej grupy określają jako „złą”, „chaotyczną” lub „zbyt obciążającą”. Studia filologiczne to „studia źle zorganizowane”. W przypadku tej oceny można zidentyfikować konkretne argumenty, które mają ją uzasadniać. Po pierwsze – na kierunkach, na których nauczane są dwa języki obce, jeden z nich jest zazwyczaj spychany na margines. Po drugie – plan zajęć uniemożliwia studentom łączenie studiów z pracą zarobkową. Po trzecie – w kontekście złej organizacji podnoszony jest również aspekt niedostatecznej innowacyjności, zarówno w zakresie stosowanych technik dydaktycznych (duża liczba wykładów, mała popularność form interaktywnych), jak i wykorzystania nowych technologii komunikacyjnych. Po czwarte – należy odnotować, że studenci kierunków, na których wprowadzono „dyscyplinową” strukturę organizacyjną, niepowiązaną z tradycyjnie pojmowanymi filologiami, utożsamiają złą organizację z tą właśnie zmianą. Skutkuje ona bowiem w oczach badanych pewną dezorientacją co do profilu zdobywanego wykształcenia.

Przedstawione wyżej trzy dominujące tendencje dotyczące reprezentacji społecznych studiów filologicznych pozwalają określić ich obszary tematyczne oraz ich mocne i słabe strony. Bardziej holistyczne i przekrojowe spojrzenie na pozyskane opinie badanych studentów ujawnia powszechną ambiwalencję, która uniemożliwia sformułowanie syntetycznej reprezentacji. Niemniej jednak można pokusić się o wskazanie motywów przewodnich tej reprezentacji w formie antytez: studia filologiczne nie zapewniają właściwego przygotowania do wyzwań zawodowych, ale oferują rozwój ogólny, wykraczający poza specyfikę konkretnego zawodu; ich organizacja budzi niezadowolenie, lecz ogólnorozwojowy charakter i możliwość bardzo dobrego opanowania języka obcego mogą częściowo kompensować mankamenty. Warto również podkreślić, że żaden respondent nie postawił znaku równości między studiami filologicznymi a „kursem językowym”. Ujawnia to zaskakujący rozdzźwięk: w nieformalnych rozmowach nauczycieli akademickich wyraża się z nieukrywaną nostalgią obawy, że studia filologiczne nie mają już tego poziomu, co dawniej, ale stały się „darmowymi kursami językowymi”, tymczasem sami studenci postrzegają naukę języka obcego jako istotny, ale z pewnością nie jedyny, a nawet nie zasadniczy ich walor.

3. Plany zawodowe studentów kończących studia filologiczne

Studiowaniu na kierunku filologicznym towarzyszy określona wizja przyszłości zawodowej. Najczęściej jest ona utożsamiana przez studentów kończących studia pierwszego i drugiego stopnia z konkretnym zawodem lub aktywnością, które chcieliby wykonywać po zakończeniu edukacji na poziomie szkoły wyższej. O ile w chwili kończenia studiów językowych większość z nich ma mniej lub bardziej skonkretyzowany pomysł na życie zawodowe, to ponad 8% ankietowanych nie określa żadnego zawodu ani branży, w których planują znaleźć zatrudnienie. Co zaś się tyczy osób, które udzieliły odpowiedzi na pytanie o swoje plany zawodowe, podnieść należy dużą różnorodność i rozpiętość udzielonych informacji. Rozproszenie i wysoki stopień ogólności pozyskanych danych nie pozwalają na ich analizę poprzez wykorzystanie Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD). Z tego też powodu przyjęta przez nas metodologia bazuje na kryterium ilościowym, dzięki któremu odpowiedzi studentów pogrupowaliśmy w obrębie trzech kategorii, tj. według liczby wskazań powyżej 500 odpowiedzi i 10% ogółu, ponad 100 odpowiedzi i 2% ogółu oraz poniżej 100 odpowiedzi i 2% zbioru.

Pierwsza i najbardziej liczna grupa odpowiedzi obejmuje trzy najpopularniejsze plany studentów na przyszłość zawodową: 40% ogółu widzi siebie w pracy tłumacza, 22,9% w pracy nauczyciela/lektora, natomiast 10,4%

na stanowisku w przedsiębiorstwie/firmie. O ile dwa pierwsze wskazania dotyczą konkretnych zawodów (tłumacz i nauczyciel), o tyle trzecia grupa wskazuje miejsce pracy, nie precyzując jednak natury tej ostatniej. Analizując rodzaj odpowiedzi w tej kategorii w poszczególnych grupach ankietowanych, należy zwrócić uwagę na rozwojowy charakter planów zawodowych w miarę zaawansowania edukacji akademickiej (Tabela 1.).

Tabela 1. Plany zawodowe studentów kończących studia językowe: kategoria >10%

Zawód	Ogólna liczba odpowiedzi	Rozpoczynający		Kończący	
		lic	mgr	lic	mgr
Tłumacz	40%	39,7%	47,9%	39,2%	31,7%
Nauczyciel/lektor	22,9%	17,6%	32,4%	23,5%	31%
Praca w korporacji/firmie	10,4%	6,8%	9,1%	15,2%	19,4%

Źródło: opracowanie własne.

Plany względem zawodu tłumacza pozostają stabilne w grupie studentów kończących studia pierwszego stopnia, natomiast widać wyraźny spadek (ponad 16%) wyboru tej profesji wśród kończących studia magisterskie. Zainteresowanie zawodem nauczyciela/lektora jest wyższe wśród studentów kończących studia drugiego stopnia (ponad 30%), a jego poziom pozostaje praktycznie stały pomiędzy kolejnymi etapami studiów. Choć zawód nauczyciela cieszy się niższą popularnością wśród młodszej grupy ankietowanych, to w jej obrębie odnotować należy ewolucję planów związanych z profesją nauczycielską i wzrost wskazań o 6%. Praca w przedsiębiorstwie/firmie, opcja trzecia i najmniej liczna w tej kategorii, jest częściej wskazywana przez studentów studiów drugiego niż pierwszego stopnia. Jednak w obydwu grupach zauważamy rosnące nią zainteresowanie (odpowiednio wzrost wskazań o ponad 8% i 10%). Jeśli wziąć pod uwagę inne zawody i branże, które ankietowani wymienili w mniejszej liczbie w dalej prezentowanych kategoriach (Tabela 3.), można zakładać, że zainteresowanie pracą w przedsiębiorstwie da się wyrazić o wiele większą wartością procentową, bowiem odpowiedzi studentów dotyczą różnych rodzajów firm i przedsiębiorstw, w których interesują ich konkretne funkcje i stanowiska.

W drugiej pod względem liczebności kategorii znalazły się odpowiedzi, w których ankietowani wskazali konkretny zawód lub określoną branżę. Nie mogąc wyłonić dominujących profesji, uzyskane odpowiedzi uporządkowaliśmy według naczelnego kryterium branży i rodzaju pracy, które przyciągają uwagę studentów kończących studia językowe (Tabela 2.).

Tabela 2. Plany zawodowe studentów kończących studia językowe: kategoria >2%

Rodzaj pracy/ branża/miejsce	Ogólna liczba odpo- wiedzi	Rozpo- -czyna- -jący	Koń- -czący	Wskazania ankietowanych (zawód, branża, miejsce, inne)
Turystyka	3,5%	4%	2,4%	pracownik biura podróży, pilot, przewodnik
				animator czasu wolnego, manager, właściciel hotelu, podróżnik, zawody branży gastronomicznej (kucharz, szef kuchni)
Praca związana z/w JO	2,7%	2,4%	3,3%	praca związana z językiem, praca zmuszająca do użycia języka, praca z zapotrzebowaniem na osoby znające język
				centrum pomocy cudzoziemcom, konsultant językowy, mediator
Działalność kulturalna i arty- styczna	2,6%	2,4%	2,9%	aktor, asystent produkcji, choreograf, dekorator wnętrz, fotograf, grafik, instruktor tańca, pisarz, projektant mody, reżyser, rysownik, scenarzysta, stand-uper, wokalista, youtuber...
				moda, przemysł filmowy, sektor muzyczny...
Administracja państwowa i dy- plomacja	2,1%	2%	2,1%	praca w placówce dyplomatycznej (m.in. ambasada, konsulat, ośrodki polonijne)
				praca w instytucji administracji państwowej centralnej lub terytorialnej (m.in. instytucja związana z bezpieczeństwem, urzędnik ds. cudzoziemców, urzędnik w ratuszu)
				straż graniczna

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi przypisane do wyróżnionych obszarów (rodzajów pracy, branż, miejsc) sytuują się na podobnym poziomie. Widoczna jest niewielka przewaga branży turystycznej nad pozostałymi, ale jedynie w tym sektorze zauważamy spadek (o połowę) zainteresowania zawodowego ankietowanych. Nieznacznie wzrasta poziom odpowiedzi dotyczących możliwości wykorzystania języka obcego w działalności zawodowej. Ankietowani nie precyzują charakteru docelowej pracy, wskazując jedynie jej główny komponent – język obcy, z czego można wnioskować, że rozważają bardzo różne możliwości wykorzystania znajomości języka w życiu zawodowym. Na stałym poziomie sytuują się wybory w odniesieniu do pracy w branży kulturalno-artystycznej, w dyplomacji i w administracji publicznej, co pozwala sądzić, że są to wskazania studentów ze sprecyzowanymi planami zawodowymi, do realizacji których niezbędne są studia filologiczne.

Kryterium branżowe zastosowaliśmy także dla uporządkowania zawodów, których poziom wskazań nie przekracza 2% (Tabela 3.).

Tabela 3. Plany zawodowe studentów kończących studia językowe: kategoria <2%

	Branża, rodzaj pracy	Wskazane zawody	Poziom wskazań
1.	media i działalność wydawnicza	dziennikarz, edytor, korektor, redaktor, pracownik wydawnictwa	1,9% (93 osoby)
2.	transport i logistyka	steward/stewardesa, agent lotniczy, nawigator lotniczy, spedytor, specjalista ds. transportu	1,9% (92 osoby)
3.	praca naukowa	językoznawca, literaturoznawca	1,8% (88 osoby)
4.	finanse	analityk finansowy, audytor finansowy, doradca podatkowy, księgowy, makler	1,2% (59 osób)
5.	obsługa klienta	-	1,1% (54 osoby)
6.	reklama i <i>public relations</i>	<i>copywriter</i> , pracownik agencji reklamowej, specjalista ds. marketingu, specjalista ds. mediów społecznościowych	1% (53 osoby)
7.	własna działalność	-	0,9% (48 osób)
8.	zarządzanie zasobami ludzkimi	rekruter, manager HR	0,7% (37 osób)
9.	branża IT	grafik, programista, projektant gier, tester gier	0,7% (37 osób)

Źródło: opracowanie własne.

Jednostkowość powyższych wskazań uniemożliwia przeprowadzenie analizy porównawczej w obrębie poszczególnych grup. Można jednak stwierdzić, że duża liczba wskazanych profesji mogłaby z powodzeniem zostać sklasyfikowana pod nazwą „praca w przedsiębiorstwie/firmie”, wchodzącą w skład pierwszej i najliczniej reprezentowanej kategorii (ponad 10%, Tabela 1.).

Identyfikując plany zawodowe, naszym zamierzeniem było również ustalenie, czy studia, które kończą studenci kierunków językowych, przygotowały ich do wykonywania wskazanego zawodu. Wybierając odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, ponad 90% ankietowanych uważa, że studia filologiczne przygotowują do wykonywania zawodu tłumacza oraz nauczyciela/lektora. Co do pozostałych, to różnorodność zawodów pokazuje duże różnicowanie planów zawodowych, do których studia filologiczne niekoniecznie przygotowują w 100%. Ankietowani są bowiem zainteresowani wykonywaniem zawodów wymagających specjalistycznego kształcenia w innych obszarach (np. psychologia, prawo, finanse, IT), w których język obcy jest jednym

z możliwych narzędzi działania zawodowego. Wskazanie zawodów niezwiązanych bezpośrednio z kompetencją językową w JO może pośrednio sugerować, że studenci studiów językowych studiują jednocześnie inne kierunki i widzą możliwości powiązania z nimi umiejętności językowych na wysokim poziomie biegłości językowej. Trudno jednoznacznie ocenić stanowisko respondentów w odniesieniu do poziomu przygotowania do wykonywania zawodów niezwiązanych bezpośrednio ze studiami filologicznymi w przypadku każdej filologii. Rozpiętość odpowiedzi jest bardzo duża: od „zdecydowanie nie” po „zdecydowanie tak”. Biorąc pod uwagę systematyczność wybieranych odpowiedzi, dominuje opcja „raczej tak”, co pozwala stwierdzić, że potencjał zastosowania w życiu zawodowym umiejętności wyniesionych z kształcenia językowego jest duży. Pozostaje jedynie zweryfikować, jak rzecz wygląda w rzeczywistości po ukończeniu studiów.

4. Sytuacja ekonomiczna absolwentów studiów filologicznych w Polsce – bilans pierwszego etapu badania

W tej części artykułu przedstawimy wyniki pierwszego etapu nowego badania dotyczącego zatrudnienia absolwentów studiów filologicznych pierwszego i drugiego stopnia, w którym to badaniu interesuje nas przede wszystkim uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania: w jakich sektorach gospodarki pracują nasi absolwenci? Jakie zawody wykonują? Czy prowadzą własną działalność gospodarczą? W jakiej mierze wykonywany zawód powiązany jest w ich ocenie z kompetencjami zdobytymi na studiach? Jakie umiejętności powinny, zdaniem absolwentów, rozwijać studia językowe i jakiej wiedzy dostarczać, aby zapewnić dobry start na rynku pracy?

Opracowana metodologia zakłada pozyskanie wyników z różnych źródeł, do których należą Akademickie Biura Karier (ABK), Ogólnopolski system monitorowania ekonomicznych losów absolwentów szkół wyższych (ELA), Główny Urząd Statystyczny i inne raporty (np. Fila i Sobestjański 2022, Rocki 2019), badanie ankietowe studentów kończących studia językowe, badanie ankietowe absolwentów, wywiady z absolwentami. Poniżej odwołamy się wyłącznie do doświadczeń związanych z Akademickimi biurami Karier oraz systemem ELA, wskazując na napotkane problemy w pozyskiwaniu danych ilościowych, niezbędnych do określenia „wartości” filologa na rynku pracy.

W wykazie jednostek organizacyjnych podległych Ministrowi Edukacji i Nauki lub przez niego nadzorowanych³ znajdują się 34 uniwersytety, z któ-

³ Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 15 września 2022 r. w sprawie wykazu jednostek organizacyjnych podległych Ministrowi Edukacji i Nauki lub przez niego nadzorowanych.

rych 23 prowadzą studia językowe⁴. Do Akademickich Biur Karier powyższych uczelni zostały wysłane prośby o udostępnienie danych dotyczących losów zawodowych absolwentów w latach 2013-2023; 9 biur zareagowało pozytywnie i dostarczyło opracowane raporty. Pozyskane dane charakteryzują się jednak wieloma wadami w odniesieniu do celów naszego badania. Należą do nich przede wszystkim zróżnicowanie treści oraz niereprezentatywność wyników wynikająca z ograniczonej próby badawczej (statystyki dotyczące zwrotów ankiet dla jednego z uniwersytetów, Tabela 4.):

Tabela 4. Statystyki badania ankietowego absolwentów przeprowadzonego przez jedno z ABK

Rocznik	Liczba wysłanych ankiet	Liczba otrzymanych ankiet
2015	5027	1080 = 21,48%
2016	5598	1247 = 22,27%
2017	6059	1362 = 22,47%
2018	5565	720 + 309 (niedokończonych) = 1029 = 18,49%

Źródło: opracowanie własne.

Dodatkowo ankiety cechują się lukami czasowymi (nie pokrywają wszystkich roczników), a część pytań jest nierelevantna dla potrzeb badania sytuacji ekonomicznej absolwentów, gdyż odnosi się do całościowej oceny studiów (dotyczy pytań typu: „Jakie czynniki były istotne przy wyborze kierunku studiów”, „Jakie dodatkowe działania w celu podnoszenia kwalifikacji podejmował/a Pan/i w czasie studiów” itp.). Podsumowując, brak jest ogólnie przyjętych standardów dotyczących treści ankiet (ankiety różnią się nie tylko między uczelniami, ale nawet dla poszczególnych roczników jednej uczelni) oraz procedur opracowywania wyników i ich modelowania (wyniki prezentowane w formie roboczych tabel w Excelu lub zredagowanych raportów biorących pod uwagę wybrane aspekty ankiet).

⁴ Są to: 1) Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II; 2) Uniwersytet Gdański; 3) Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie; 4) Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; 5) Uniwersytet Jagielloński w Krakowie; 6) Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach; 7) Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; 8) Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; 9) Uniwersytet Łódzki; 10) Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; 11) Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu; 12) Uniwersytet Opolski; 13) Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; 14) Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach; 15) Uniwersytet Rzeszowski; 16) Uniwersytet Szczeciński; 17) Uniwersytet Śląski w Katowicach; 18) Uniwersytet Radomski; 19) Uniwersytet w Białymstoku; 20) Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie; 21) Uniwersytet Warszawski; 22) Uniwersytet Wrocławski; 23) Uniwersytet Zielonogórski.

Wobec napotkanych trudności duże nadzieje wzbudziła możliwość konsultacji raportów sporządzanych przez Ogólnopolski system monitorowania ekonomicznych losów absolwentów szkół wyższych (ELA)⁵ stworzony w 2016 r. na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Ośrodku Przetwarzania Informacji – Państwowym Instytucie Badawczym. Jego celem jest „przekazywanie sprawdzonych, aktualnych i wyczerpujących informacji o sytuacji absolwentów na rynku pracy”⁶. Głównym źródłem informacji są dane pochodzące z systemu Zakładu Ubezpieczeń Społecznych oraz systemu POL-on, gwarantując zachowanie pełnej anonimowości osób objętych badaniem (brak konieczności kontaktów z absolwentami). Na podstawie powyższych danych skonstruowano rzetelne wskaźniki sukcesu na rynku pracy, pozwalające na porównanie sytuacji absolwentów różnych kierunków z uwzględnieniem zróżnicowania gospodarczego Polski (system ELA stosuje Względny Wskaźnik Zarobków).

System pozwala na budowanie raportów uwzględniających następujące parametry: kierunek, uczelnia, forma studiów, poziom studiów, doświadczenie zawodowe przed dyplomem, województwo, rok uzyskania dyplomu. Poniżej przedstawiamy tytułem ilustracji składowych raportu wynik dla kierunku filologia francuska na Uniwersytecie Wrocławskim za rok 2022.

Niestety, i ten system okazał się zawodny dla potrzeb naszych celów. Jak sygnalizuje jego współtwórca, prof. Mikołaj Jasiński z Katedry Modeli Formalnych i Metod Ilościowych w Socjologii na Wydziale Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego (wiadomość mailowa z 27/10/2024⁷), problemy z systemem ELA wynikają z dwóch przyczyn. Po pierwsze, zgodnie z ustawą, ze względu na konieczność ochrony prywatności osób badanych, w systemie można udostępniać wyniki dotyczące zbiorowości nie mniejszych niż 10 osób. Po drugie, uczelnie w większości raportują do POL-onu filologiczne programy studiów jako „filologia” (bez uszczegółowienia). Tym samym system ma ograniczoną przydatność dla potrzeb badania karier zawodowych kierunków filologicznych: nie prezentuje danych dla absolwentów mniej lub bardziej niszowych kierunków filologicznych, których liczba jest mniejsza niż 10 oraz w wielu przypadkach nie jest w stanie odróżnić, którego języka dotyczy dana filologia, np. francuska czy hiszpańska. Dodatkowo w chwili pisania artykułu system nie zbierał informacji o zawodzie absolwentów, a sektor gospodarki, w którym są zatrudnieni, nie był jeszcze dostępny wśród wyników.

Niemniej jednak – i biorąc pod uwagę powyższe dość istotne zastrzeżenia – dane wydają się dość optymistyczne: np. w roku 2021 czas

⁵ <https://ela.nauka.gov.pl/pl> [DW 10.04.2025].

⁶ <https://www.gov.pl/web/nauka/ekonomiczne-losy-absolwentow> [DW 10.04.2025].

⁷ Wypowiedź przytaczana za zgodą prof. M. Jasińskiego, któremu niniejszym składamy serdeczne podziękowania za konsultacje.



Wykres 1. Przykładowy raport z systemu ELA.

Źródło: Ogólnopolski system monitorowania ekonomicznych losów absolwentów szkół wyższych (ELA).

poszukiwania pracy etatowej przez absolwentów kierunków filologicznych był w 44% przypadków niższy niż w przypadku innych kierunków z dziedziny nauk humanistycznych. Względny Wskaźnik Zarobków dla wyfiltrowanych 107 kierunków filologicznych (pierwszego i drugiego stopnia) był w 46% przypadków wyższy niż dla innych kierunków nauk humanistycznych, a w 3 przypadkach wyższy niż bezwzględna średnia wynagrodzeń w swoich miejscach zamieszkania. 60% absolwentów pobiera wyższe wynagrodzenie brutto niż inni absolwenci studiów w dziedzinie nauk humanistycznych; 62% przebywa krócej na bezrobociu w pierwszym roku po dyplomie niż średnia dla kierunków humanistycznych, a w 18 przypadkach wskaźnik ten wynosi 0% (w 40 przypadkach mniej niż 1%). Względny Wskaźnik Bezrobocia w pierwszym roku po dyplomie jest w 76% przypadków niższy niż dla wszystkich absolwentów w dziedzinie nauk humanistycznych. Tylko w przypadku 25 kierunków przeciętne bezrobocie wśród absolwentów studiów filologicznych jest wyższe niż stopa bezrobocia w miejscu zamieszkania. Aby wykazać stałe tendencje, dane te wymagają oczywiście podzielenia na poszczególne roczniki absolwentów i głębszej analizy. Podkreślimy jednak, że dla zaraportowanych filologii obcych wskaźniki te są często znacząco wyższe, co widać wyraźnie na przykładzie absolwentów filologii francuskiej na Uniwersytecie Wrocławskim w roku 2022 z pensją o 58,68 % wyższą niż w przypadku absolwentów innych kierunków w dziedzinie nauk humanistycznych (Wykres 1).

5. Podsumowanie

Przeprowadzona w niniejszym tekście analiza reprezentacji studiów filologicznych pozwala stwierdzić, że te ostatnie są postrzegane przez tzw. interesariuszy wewnętrznych jako umiarkowanie praktyczne, ale z pewnością rozwijające na poziomie ogólnym i humanistycznym. Kształcenie językowe na poziomie szkoły wyższej otwiera dość szerokie perspektywy zawodowe i daje szansę na projektowanie ciekawej ścieżki kariery. Niniejszy wniosek dowodzi dużego potencjału kierunków filologicznych, który należy wykorzystać z pożytkiem na poziomie każdej uczelni.

Plany zawodowe studentów zorientowane są najczęściej na aktywność w zawodzie tłumacza bądź nauczyciela, co skłania, aby uznać, że filologie utożsamiane są niezmiennie z tradycyjnie rozumianym profilem filologa. Niemniej jednak podkreślić należy ewolucyjność wyjściowych projektów zawodowych, które ulegają rewizji w toku studiów pod wpływem wielu różnych czynników (m.in. nauczane treści, kontakt ze środowiskiem społeczno-gospodarczym, aspekt finansowy, położenie geograficzne) kształtujących docelową orientację zawodową absolwentów. Ci ostatni, będąc już na rynku, znajdują

się bardzo często (w zależności od regionu Polski i filologii) w lepszej sytuacji ekonomicznej w porównaniu z innymi absolwentami kierunków z dziedziny nauk humanistycznych: krócej szukają zatrudnienia, są lepiej wynagradzani, rzadziej doświadczają sytuacji bezrobocia.

W kwestii badania karier zawodowych absolwentów widoczna jest konieczność triangulacji wyników pozyskanych z różnych źródeł oraz odwołanie się do metodologii studium przypadku w celu uwidocznienia różnorodnych ścieżek kariery absolwentów kierunków filologicznych. Dodatkowo widzimy palącą potrzebę opracowania standardów procedur dla Akademickich Biur Karier oraz opracowanie wspólnego wzoru ankiety uzupełniającej dane z systemu ELA. Wreszcie, w perspektywie długoterminowej, konieczne jest stałe wzmacnianie etosu uczelni w celu zapewnienia długoletniego kontaktu z absolwentami.

BIBLIOGRAFIA

- Emiliani F., Palmonari A. (red.) (2020), *Repenser la théorie des représentations sociales*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Fila J., Sobestjański K. (2022), *Zawodowe i edukacyjne losy absolwentów uczelni. Raport z badania uczestników programu Erasmus+*. Warszawa: FRSE.
- Mannoni P. (2022), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Smuk M., Grabowska M., Sowa M. (2023), *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta*. Kraków: Universitas.
- Rocki M. (2019), *Ranking polskich uczelni według ekonomicznych losów absolwentów*. „*Ekonomista*”, nr 3, s. 343–354.

Received: 24.11.2024

Revised: 28.02.2025

Radostław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-1861-1358>

r.kucharczyk@uw.edu.pl

***Czy warto uczyć się języków innych niż angielski?
O przydatności francuskiego w kontekście
wzbogacania kompetencji zawodowych
(na przykładzie studentów
Uniwersytetu Warszawskiego)***

**Is it worth learning languages other than English? On the usefulness
of French in the context of enhancement of professional competences
(based on the example of Warsaw University students)**

This article addresses the issue of students' motivation to learn languages other than English. The results of a survey conducted among students at the University of Warsaw attending a French language course show that the experience of learning a second foreign language in earlier stages of education is often negative. Students pointed to the ineffectiveness of classes in secondary schools, which they explained by an insufficient number of hours, the low level of teaching and preparation for the matura exam in other subjects being given priority. For the respondents perceptions of French are mostly positive; it is perceived as a language of elegance, prestige and high culture. As they prepare for their careers, students recognise its potential in the labour market. Participants in the study also indicated that knowledge of French could enhance their professional attractiveness. However, they noted that lessons during their university studies focus mainly



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

on the general language (which is due to their low level of proficiency), which prepares them for specialised communication only to a limited extent.

Keywords: multilingualism, second foreign language, French, research, representations, relevance

Słowa kluczowe: wielojęzyczność, drugi język obcy, francuski, badanie, reprezentacje, przydatność

1. Wprowadzenie

Wielojęzyczność jest jednym z priorytetów współczesnej polityki edukacyjnej: stanowi nie tylko fundament skutecznej komunikacji międzykulturowej, ale także istotny czynnik rozwoju zawodowego i społecznego. Choć język angielski zdominował przestrzeń edukacyjną jako *lingua franca*, kluczowe wydaje się pytanie, czy warto uczyć się innych języków obcych (np. francuskiego), które mogą stanowić istotny atut na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy.

Celem artykułu jest analiza reprezentacji społecznych języka francuskiego oraz postrzegania jego przydatności w kontekście nabywania kompetencji zawodowych przez studentów Uniwersytetu Warszawskiego. Podjęto w nim próbę znalezienia odpowiedzi na następujące pytania:

- W jakim stopniu doświadczenia z nauki drugiego języka obcego w szkole wpływają na decyzje studentów w zakresie wyboru lektoratów na uczelni?
- Jak postrzegają oni język francuski – zarówno pod względem pragmatycznym, jak i estetycznym?
- Czy, w ich odczuciu, znajomość tego języka, może być elementem podnoszącym ich atrakcyjność na rynku pracy?

Tekst rozpoczyna prezentacja założeń europejskiej polityki językowej, w której nacisk położony jest na promowanie wielojęzyczności. Następnie przedstawione zostały założenia i wyniki badania własnego, dotyczącego trajektorii uczenia się języka francuskiego przez ankietowanych studentów, reprezentacji społecznych oraz oceny przydatności tego języka w różnych sektorach gospodarki, w tym również opinii na temat znajomości języka francuskiego jako czynnika pozytywnie wpływającego na atrakcyjność studentów na rynku pracy.

2. Wielojęzyczność jako priorytet europejskiej polityki edukacyjnej

2.1. Wielojęzyczność w perspektywie europejskiej

Wielojęzyczność, rozumiana jako współistnienie różnych języków na określonym terytorium (ESOKJ 2003: 15–16), jest na stałe wpisana w funkcjonowanie Unii Europejskiej, która z definicji jest instytucją wielojęzyczną i wielokulturową. Wielojęzyczność krajów członkowskich Wspólnoty Europejskiej stanowi warunek *sine qua non* jej trwałego funkcjonowania: aby móc się ze sobą skutecznie porozumieć, obywatele państw członkowskich nie mogą ograniczać się do znajomości tylko własnego języka ojczystego, ale powinni znać też inne języki, które zapewnią im skuteczną komunikację (Kucharczyk, 2018: 19). Stąd konieczność zarówno ochrony wielojęzycznego charakteru zjednoczonej Europy, jak również konieczność jego promowania i rozpowszechniania (Wilczyńska, 2007: 27). Z całą pewnością to właśnie szkoła jest instytucją, która powinna odgrywać znaczącą rolę w promowaniu wielojęzyczności. Umożliwia ona uczniom naukę języka ojczystego we wszystkich jego odmianach (Cavalli i in., 2009: 5), oferuje naukę języków regionalnych i mniejszościowych, a przede wszystkim daje możliwość poznania języków obcych. Dane z raportów sieci Eurydice *Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie* (2012, 2017, 2023) świadczą o tym, że rekomendacje Rady Europejskiej zostały uwzględnione przez decydentów politycznych krajów członkowskich: w przeciągu ostatnich 15 lat odsetek uczniów uczących się języków obcych w formalnym procesie kształcenia wzrósł, zwłaszcza tych, którzy uczą się dwóch języków obcych (jest to widoczne przede wszystkim na poziomie szkół podstawowych). Warto również podkreślić – biorąc pod uwagę temat niniejszego artykułu – wzrost liczby uczniów, którzy uczą się obowiązkowo dwóch języków obcych, choć oczywiście to angielski jest dla większości uczniów pierwszym językiem obcym.

Taki stan rzeczy nie dziwi, bo to właśnie ten język stał się językiem komunikacji międzynarodowej, czy inaczej mówiąc *lingua franca* współczesnych czasów (Komorowska, 2009; Lewandowska i Polok, 2019). Jego znajomość jest warunkiem koniecznym sukcesu zawodowego, bez względu na sektor zatrudnienia. Pytanie, które wydaje się być w tym kontekście zasadne dotyczy motywacji do nauki innych języków niż angielski.

2.2. Wielojęzyczność w perspektywie polskiej

Polska – jako pełnoprawny członek Wspólnoty Europejskiej – również wdraża do systemów edukacyjnych unijne postulaty dotyczące promowania wie-

lojęzyczności. Biorąc pod uwagę fakt, że państwo polskie nie jest krajem o wysokiej różnorodności językowej i kulturowej¹, to właśnie szkoła jawi się jako miejsce, w którym uczniowie mogą odkrywać inne języki i inne kultury. W ciągu ostatnich lat znacząco wzrosła – podobnie jak w innych krajach europejskich – liczba uczniów, którzy uczą się więcej niż jednego języka obcego w obowiązkowym cyklu kształcenia (Eurydice 2012, 2017, 2024). Warto również podkreślić, że zgodnie z założeniami polskiej podstawy kształcenia ogólnego uczeń – w ciągu obowiązkowej nauki szkolnej – może uczyć się do trzech języków obcych, które są dla niego obowiązkowymi przedmiotami szkolnymi. Nauka pierwszego języka obcego (JO1) zaczyna się już w klasie 1. szkoły podstawowej i trwa aż do końca szkoły ponadpodstawowej, czyli, w przypadku uczniów wybierających licea ogólnokształcące, 12 lat. Uczeń nie może zmienić JO1, którego naukę rozpoczął w szkole podstawowej. Nauka drugiego języka obcego (JO2) rozpoczyna się w 7. klasie szkoły podstawowej i trwa 2 lata. Następnie uczeń może ją kontynuować w szkole ponadpodstawowej, może jednak wybrać inny JO2, co daje mu możliwość poznania 3 języków obcych w czasie obowiązkowej nauki szkolnej. Językiem obcym dominującym w polskiej szkole, podobnie jak w szkołach w innych krajach europejskich, o czym była mowa wcześniej, jest angielski². Nie dziwi zatem fakt, że zdecydowana większość maturzystów (ponad 90% populacji zdających) zdaje egzamin maturalny (zarówno na poziomie podstawowym jak i rozszerzonym) właśnie z niego. Inne języki, w tym również język francuski, który stanowi przedmiot przedstawionego poniżej badania, wybierane są przez niewielki odsetek uczniów (raporty Centralnej Komisji Egzaminacyjnej)

Pytanie, które warto zadać, dotyczy z jednej strony efektywności procesu dydaktycznego w zakresie JO2 w kontekście szkolnym, z drugiej zaś motywacji uczniów do jego nauki. Badania, które zdiagnozowałyby ten stan rzeczy, są jednak nieliczne. Tytułem przykładu można podać wyniki Europejskiego Badania Kompetencji Językowych z 2013 roku. Diagnoza prowadzona wśród ówczesnych uczniów 3. klasy gimnazjum wykazała, że zdecydowana większość z nich osiąga tzw. poziom –A1 w zakresie JO2 (w tym przypadku niemieckiego). Badanie przeprowadzone wśród studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie przez Zawadzką zdaje się również ten stan rzeczy potwierdzać: mimo nauki JO2 w szkole ponadpodstawowej/

¹ Wynika to przede wszystkim z faktu, że w Polsce istnieje tylko jeden język urzędowy (polski), zaś liczba imigrantów nie jest wysoka. Na terytorium Polski występuje tylko jeden język regionalny, zdecydowana większość mieszkańców Polski posługuje się na co dzień językiem polskim i określa swoją przynależność narodowo-etniczną jako polską (Wojciechowska, 2010: 67; Kucharczyk, 2016: 250; Kucharczyk, 2018: 43).

² <https://bd1.stat.gov.pl/bd1/dane/podgrup/tablica> [DW 14.07.2024].

ponadgimnazjalnej studenci zaczynają od podstaw (Zawadzka, 2023). Nie można oczywiście wykluczyć tego, że studenci podejmują taką decyzję, aby ułatwić sobie naukę. Patrząc jednak na liczbę uczniów przystępujących do egzaminu maturalnego z JO2, zasadne wydaje się założenie, że kompetencje językowe całej populacji uczniowskiej w zakresie JO2 nie są wysokie, co zapewne podyktowane jest niską motywacją do jego nauki w szkole ponadpodstawowej. Warto zatem zastanowić się nad tym:

- W jaki sposób studenci postrzegają naukę JO2 w czasie studiów wyższych?
- Jakie motywy kierują nimi przy wyborze języka na tzw. lektoracie?
- Czy nauka JO2 na wcześniejszych etapach edukacji wpłynęła na wybór języka w czasie studiów wyższych?
- Czy, znając dość dobrze język angielski, uważają, że znajomość JO2 będzie atutem na rynku pracy?

Pytania te były impulsem do podjęcia badania własnego, którego wyniki zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

3. Podstawowe informacje o badaniu

3.1. Kontekst

Każdemu studentowi Uniwersytetu Warszawskiego studiów 1. stopnia lub jednolitych studiów magisterskich przysługuje prawo do 240 godzin zajęć z dowolnego języka obcego³. Przez obcy należy rozumieć taki, który nie jest dla studenta ojczystym lub urzędowym w kraju, z którego pochodzi. Poziomy lektoratów odpowiadają poziomom zaawansowania ESOKJ. Wszystkie lektoraty prowadzone są w oparciu o jednolity ramowy program nauczania, który nawiązuje do treści tego dokumentu. W roku akademickim 2023/2024 Uniwersytet Warszawski oferował naukę 45 języków, na różnych poziomach zaawansowania w 668 grupach zajęciowych. Mimo iż najwięcej grup zostało utworzonych z angielskiego to widać rosnące zainteresowanie innymi językami, co może potwierdzać przyjęte wcześniej założenie, że język inny niż angielski, w tym również francuski może być dla studentów dodatkowym atutem na runku pracy. Warto również podkreślić fakt, że relatywnie liczne są grupy uczące się języków innych niż angielski, a nauczanych w szkole, tj. francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego czy włoskiego.

³ <https://monitor.uw.edu.pl/Lists/Uchway/Attachments/6075/M.2021.310.Zarz.156.pdf> [DW 15.07.2024], <https://monitor.uw.edu.pl/Lists/Uchway/Attachments/6050/M.2021.285.U.103.pdf> [DW 15.07.2024].

3.2. Przedmiot badania

Badanie zostało przeprowadzone wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego w semestrze letnim roku akademickiego 2023/2024. Impulsem do jego przeprowadzenia było zwiększające się zainteresowanie lektoratami z języka francuskiego wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego. Od pewnego czasu można zaobserwować, że coraz więcej studentów wybiera lektorat z tego języka, rośnie więc zapotrzebowanie na grupy zajęciowe, które dość szybko zappełniają. Warto jednak podkreślić, że studenci preferują grupy o niższym poziomie zaawansowania, a od roku akademickiego 2024/2025 wprowadzone zostały także – na wniosek studentów – grupy dla tzw. fałszywych początkujących. Zasadnym wydało się zatem zbadanie, jakie motywy kierowały studentami przy wyborze francuskiego. Z tego powodu badaniu zostały poddane reprezentacje społeczne dotyczące tego języka. Stanowią rodzaj złożonego warsztatu interpretacyjnego, na który składają się nie tylko czynniki poznawcze, afektywne i ideologiczne, ale także postawy, opinie oraz systemy wartości. W kontekście procesu uczenia się i nauczania języków obcych reprezentacje wpływają na to, jak uczeń postrzega język, którego się uczy. Mogą one dotyczyć na przykład oceny przydatności języka w różnych dziedzinach życia, oceny prestiżu związanego z opanowaniem i posługiwaniem się nim, bogactwa kulturowe utożsamianego z danym językiem, stosunku afektywnego do niego związanego przede wszystkim z doświadczeniem indywidualnym jednostki lub wynikającego z uwarunkowań historycznych (nastawienie pozytywne vs nastawienie negatywne) itp. (Dabène, 1997: 21–22; Defays, 2018: 37; Moore, 2001: 9).

Badania dotyczące postrzegania francuskiego przez polskich uczniów pokazują, że licealiści widzą w nim język elitarny, utożsamiany z kulturą wysoką oraz instytucjami Unii Europejskiej, ale też jako język, którego znajomość nie jest konieczna do funkcjonowania we współczesnym zglobalizowanym świecie, a przede wszystkim jako język, którego nauka nastarcza wiele trudności (Kucharczyk i Szymankiewicz, 2020a, Kucharczyk i Szymankiewicz, 2020b). Warto zatem było sprawdzić, czy reprezentacje społeczne dotyczące francuskiego funkcjonujące wśród osób studiujących na uczelni są podobne, a także zastanowić się nad tym, jak przydatny wydaje się im ten język przy projektowaniu ścieżki kariery zawodowej oraz jaka była ich trajektoria uczenia JO2, w tym również francuskiego. Przyjęto założenie, że nastawienie do JO2, które znacząco wpływa na wybór lektoratu, jest wypadkową reprezentacji społecznych dotyczących danego języka oraz uprzedniego doświadczenia w nauce JO2 studentów.

3.3. Zastosowana metodologia

Do przeprowadzenia badania wykorzystano kwestionariusz ankiety zawierający zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte, który został przekazany drogą mailową studentom uczęszczającym na zajęcia z języka francuskiego. Ankieta zawierała pytania dotyczące reprezentacji języka francuskiego⁴, reprezentacji dotyczących jego przydatności w różnych sektorach gospodarki, jak również pytania związane z trajektorią uczenia się JO2 na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Jeden z bloków pytań dotyczył danych socjodemograficznych badanych.

4. Grupa badawcza

Ankiety wypełniły 83 osoby (N = 83). 56 badanych (68%) to kobiety, 22 osoby to mężczyźni (26%), zaś 5 osób (6%) w kategorii płeć wskazało odpowiedź „inna”. 51 badanych (61%) mieści się w przedziale wiekowym 18–20 lat, 31 (37%) ma pomiędzy 21 a 23 lat, jedna osoba (1%) określiła swój wiek jako 27 lat i więcej.

Zdecydowana większość, 48 badanych, uczestniczy w lektoracie języka francuskiego na poziomie A2 (58%), 21 ankietowanych (25%) bierze udział w zajęciach na poziomie B1, 13 osób (16%) uczy się języka francuskiego na poziomie B2, zaś jedna (1%) na poziomie C1.

Ankietowani studenci reprezentują różne kierunki studiów, m.in. filologię obce, filologię polską, archeologię, biologię, biotechnologię, chemię, ekonomię, nauki polityczne, filozofię, fizykę, historię, historię sztuki, prawo, psychologię, socjologię, stosunki międzynarodowe, zarządzanie. Tak szerokie spektrum kierunków może sugerować, że potrzeby studentów dotyczące celów kształcenia w ramach lektoratu mogą być dość zróżnicowane.

5. Analiza wyników

5.1. Trajektoria uczenia się języka francuskiego

Poniższe tabele pokazują, że część ankietowanych studentów uczyła się języka francuskiego w szkole podstawowej lub gimnazjum czy w liceum:

⁴ W tej części wykorzystano kwestionariusz użyty przez Kucharczyka i Szymankiewicza do badania reprezentacji społecznych języka francuskiego funkcjonujących wśród licealistów (Kucharczyk i Szymankiewicz, 2020a; Kucharczyk i Szymankiewicz, 2020b). Zastosowano także analogiczną klasyfikację zebranych danych, tzn. język francuski postrzegany jako zjawisko językowe, estetyczne, kulturowe, społeczne oraz polityczne.

Tabela 1. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: Czy uczyłeś/-aś się języka francuskiego w szkole podstawowej/gimnazjum?

N = 83	
Tak	20 (24%)
Nie	63 (76%)

Tabela 2. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: Czy uczyłeś/-aś się języka francuskiego w szkole ponadpodstawowej?

N = 83	
Tak	37 (45%)
Nie	46 (55%)

Poza francuskim studenci poddani badaniu uczyli się w szkole ponadpodstawowej z języków innych niż angielski: hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego i włoskiego.

Tabela 3. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: Jakiego języka (innego niż język angielski) uczyłeś się/uczyłaś się obowiązkowo w szkole średniej?

N = 83	
Francuski	32 (39%)
Hiszpański	19 (23%)
Niemiecki	28 (33%)
Rosyjski	3 (4%)
Włoski	1 (1%)
Inny	0 (0%)

Jak pokazują poniższe dane, zdecydowana większość badanych jest zdania, że lekcje JO2 prowadzone w szkole ponadpodstawowej nie były efektywne:

Tabela 4. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: Czy uważasz, że lekcje drugiego języka w szkole średniej pozwoliły Ci dobrze go opanować?

N = 83	
Zdecydowanie tak	11 (13%)
Raczej tak	20 (24%)
Raczej nie	29 (35%)
Zdecydowanie nie	23 (28%)

Jako główną przyczynę braku efektywności zajęć z JO2 w szkole ponadpodstawowej, ankietowani wskazują brak czasu, który wynikał z konieczności poświęcenia większej uwagi przedmiotom, z których zdawali maturę:

S77: [raczej nie] O ile na samym początku lekcje języka niemieckiego były prowadzone dość intensywnie, to jednak z czasem poziom i wymagania znacznie spadły. Jest to zrozumiałe, jako że w obliczu przygotowań do matury, wszyscy uczniowie na kierunkach ścisłych musieli sprostać o wiele większym wymaganiom ze swoich przedmiotów rozszerzonych, jednak czuję, że można było zastosować inne podejście. Uważam, że mój poziom języka niemieckiego w 4 klasie liceum był gorszy, niż w 1, zwyczajnie przez brak powtarzania i poszerzania materiału. Po jakimś czasie zajęcia te stały się po prostu przykrą koniecznością, kolejnym obowiązkiem „do odhaczenia” i straciłem przez to zainteresowanie i chęci do dalszej nauki tego języka.

Inni ankietowani, wskazywali na niski poziom zajęć z JO2:

S22: [zdecydowanie nie] Te zajęcia były prowadzone przez osobę niekompetentną, materiał nie był przerobiony do końca, poziom był tak niski, że w trzy lata nie wyszliśmy z jednego podręcznika.

Z wypowiedzi respondentów wynika, że niewiele uwagi poświęcali oni JO2 w szkole ponadpodstawowej: albo nie chcieli na nim ogniskować swojej uwagi, ponieważ odbyłoby się kosztem nauki przedmiotów maturalnych, które są przepustką na studia wyższe, albo sposób prowadzenia lekcji nie odpowiadał ich potrzebom. Warto więc zastanowić się, w jaki sposób postrzegają JO2, na naukę którego zdecydowali się w czasie studiów wyższych.

5.2. Reprezentacje dotyczące języka francuskiego – perspektywa ogólna

Reprezentacje społeczne dotyczące języka obcego warunkują jego wybór jako przedmiotu nauki, wpływają także na motywację w czasie procesu kształcenia językowego. Analizując odpowiedzi ankietowanych studentów, zastosowano typologię reprezentacji zaproponowaną przez Kucharczyka i Szymaniewicz (2020a, 2020b), według której język obcy może być postrzegany jako zjawisko *stricte* językowe, estetyczne, kulturowe, społeczne lub polityczne.

Język francuski jako zjawisko stricte językowe

Tabela 5. Reprezentacje dotyczące języka francuskiego jako zjawiska językowego

N = 83						
Lp.	Język francuski kojarzy mi się z/ze ...	zdecydowanie nie	raczej nie	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
1	trudną wymowę	5 (6%)	4 (5%)	11 (13%)	26 (31%)	37 (45%)
2	logiczną gramatykę	17 (20%)	29 (35%)	16 (19%)	16 (19%)	6 (5%)
3	charakterystyczną wymowę „r”	3 (4%)	2 (2%)	1 (1%)	19 (23%)	58 (70%)
4	szybkim tempem mówienia	3 (4%)	2 (2%)	7 (8%)	20 (24%)	51 (61%)

Dane liczbowe przedstawione w powyższej tabeli dość jednoznacznie pokazują, że ankietowani studenci w zdecydowanej większości utożsamiają język francuski z charakterystyczną wymową głoski „r”, jak również z szybkim tempem mówienia. Dla większości badanych trudna jest wymowa. Ich opinie na temat gramatyki francuskiej są nieco bardziej podzielone, choć dla ponad połowy reguły, którymi się ona rządzi nie są logiczne.

Język francuski jako zjawisko estetyczne

Tabela 6. Reprezentacje dotyczące języka francuskiego jako zjawiska estetycznego

N = 83						
Lp.	Język francuski kojarzy mi się z/ze ...	zdecydowanie nie	raczej nie	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
1.	elegancją	3 (4%)	4 (5%)	10 (12%)	23 (28%)	43 (52%)

N = 83						
Lp.	Język francuski kojarzy mi się z/ze ...	zdecy- dowa- nie nie	raczej nie	nie mam zdania	raczej tak	zdecy- dowa- nie tak
2.	romantycznością	7 (8%)	7 (8%)	8 (10%)	24 (29%)	37 (45%)
3.	wyjątkowością	9 (11%)	12 (14%)	19 (23%)	18 (22%)	25 (30%)
4.	prestżem	11 (13%)	9 (11%)	13 (16%)	26 (31%)	24 (29%)
5.	ładnym brzmieniem	5 (6%)	1 (1%)	10 (12%)	19 (23%)	48 (58%)
6.	mało męskim brzmieniem	36 (43%)	26 (31%)	15 (18%)	5 (6%)	1 (1%)

Co do reprezentacji francuskiego odnoszących się do jego walorów estetycznych, to zdecydowana większość studentów postrzega go jako język elegancki, wyjątkowy; utożsamiany jest również z prestiżem, romantycznością i ładnym brzmieniem.

Język francuski jako zjawisko kulturowe

Tabela 7. Reprezentacje dotyczące języka francuskiego jako zjawiska kulturowego

N = 83						
Lp.	Język francuski kojarzy mi się z/ze ...	zdecy- dowa- nie nie	raczej nie	nie mam zdania	raczej tak	zdecy- dowa- nie tak
1.	wykwintną kuchnią	2 (2%)	14 (17%)	5 (6%)	45 (54%)	17 (20%)
2.	modą	3 (4%)	11 (13%)	5 (6%)	23 (28%)	41 (49%)
3.	sztuką	3 (4%)	5 (6%)	5 (6%)	27 (33%)	43 (52%)
4.	literaturą	6 (7%)	5 (6%)	11 (13%)	27 (33%)	34 (41%)
5.	filmem francuskim	7 (8%)	16 (18%)	1 (1%)	23 (28%)	26 (31%)
6.	ważnymi wydarzeniami historycznymi	5 (6%)	15 (18%)	8 (10%)	31 (37%)	24 (29%)
7.	piosenką francuską	6 (7%)	7 (8%)	9 (11%)	30 (26%)	31 (37%)

Jeśli chodzi o reprezentacje dotyczące francuskiego postrzeganego jako zjawisko kulturowe, to jest on w zdecydowanej większości przypadków łączy z wytworami kultury wysokiej lub kultury popularnej. Ankietowani studenci utożsamiają go z szeroko rozumianą sztuką i literaturą, jak również z filmem i piosenką. Język francuski konotuje również dla nich ważne wydarzenia historyczne.

Język francuski jako zjawisko społeczne

Tabela 8. Reprezentacje dotyczące języka francuskiego jako zjawiska społecznego

N = 83						
Lp.	Język francuski kojarzy mi się z/ze ...	zdecydowanie nie	raczej nie	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
1.	wielokulturowością	10 (12%)	15 (18%)	9 (11%)	30 (36%)	19 (23%)
2.	ciekawymi ludźmi	10 (12%)	11 (13%)	26 (31%)	26 (31%)	10 (12%)
3.	ciekawymi podróżami	7 (8%)	7 (8%)	8 (10%)	37 (45%)	24 (29%)
4.	ciekawymi miejscami na świecie	6 (7%)	10 (12%)	8 (10%)	32 (39%)	27 (33%)

Co do reprezentacji języka francuskiego związanych z aspektem społecznym opinie studentów są mniej jednoznaczne. O ile często kojarzy się im z wielokulturowością oraz ciekawymi podróżami / miejscami na świecie, o tyle nie zawsze jest utożsamiany z i interesującymi ludźmi, których badania mogą poznać dzięki jego znajomości.

Język francuski jako zjawisko polityczne

Tabela 9. Reprezentacje dotyczące języka francuskiego jako zjawiska politycznego

N = 83						
Lp.	Język francuski kojarzy mi się z/ze ...	zdecydowanie nie	raczej nie	nie mam zdania	raczej tak	zdecydowanie tak
1.	językiem komunikacji międzynarodowej	9 (11%)	19 (23%)	9 (11%)	25 (30%)	21 (25%)
2.	dyplomacją	12 (14%)	19 (23%)	11 (13%)	18 (22%)	23 (28%)

N = 83						
Lp.	Język francuski kojarzy mi się z/ze ...	zdecy- dowa- nie nie	raczej nie	nie mam zdania	raczej tak	zdecy- dowa- nie tak
3.	instytucjami unii europejskiej	10 (12%)	16 (19%)	23 (28%)	15 (18%)	19 (23%)
4.	wartościami demokratycznymi	13 (16%)	19 (23%)	21 (25%)	22 (27%)	8 (10%)

Analiza odpowiedzi studentów co do reprezentacji francuskiego jako zjawiska politycznego wskazuje, że ponad połowa ankietowanych postrzega go jako język komunikacji międzynarodowej. Niemniej liczni są także ci, którzy takiej opinii nie podzielają. Spora grupa badanych, aż 41%, utożsamia język francuski z dyplomacją. Wielu jednak nie widzi w nim języka instytucji Unii Europejskiej, mimo że jest to, obok angielskiego – główny język wspólnoty. Podobnie rzecz się ma z wartościami demokratycznymi: dla ponad połowy badanych nie są one z francuskim kojarzone.

5.3. Reprezentacje dotyczące języka francuskiego – perspektywa zawodowa

5.3.1. Reprezentacje dotyczące przydatności języka francuskiego w sektorach gospodarki

Dane statystyczne jednoznacznie wskazują, że Francja jest jednym z największych eksporterów na świecie. Jest jednym z głównych partnerów handlowych Polski, zaś Polska jest jednym z głównych dostawców towarów i usług na rynek francuski⁵. Do głównych sektorów gospodarki francuskiej można zaliczyć przemysł lotniczy, motoryzacyjny, farmaceutyczny, energetyczny oraz turystyczny. Francja jest także jednym z największych producentów rolnych w Unii Europejskiej, specjalizującym się w produkcji zbóż, mięsa oraz nabiału. W kontekście tematu niniejszego artykułu warto też wspomnieć, że Francja coraz intensywniej inwestuje w gospodarkę polską. Tytułem przykładu można podać następujące sektory, w których kapitał francuski jest obecny: branża spożywcza, branża farmaceutyczno-kosmetyczna, sprzęt transportowy, handel detaliczny, telekomunikacja, transport i logistyka, finanse i ubezpieczenia, budownictwo i nieruchomości czy hotelarstwo. Wydawać by się zatem mogło, że znajomość francuskiego może być atutem na rynku pracy, zwłaszcza dla osób, które rozpoczynają swoją karierę zawodową. Interesujące zatem

⁵ <https://www.trade.gov.pl/wiedza/francja-drugim-inwestorem-w-polsce/#> [DW 21.07.2024].

wydało się sprawdzenie tego, jak studenci postrzegają przydatność tego języka w poszczególnych sektorach gospodarki⁶. Odpowiedzi respondentów zostały przedstawione w poniższej tabeli:

Tabela 10. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: Na ile, Twoim zdaniem, znajomość języka francuskiego jest przydatna w następujących obszarach zawodowych?

		N = 83			
		wcale nie- przydatny	niezbyt przydatny	całkiem przydatny	bardzo przydatny
1.	Rolnictwo	37 (45%)	37 (45%)	9 (11%)	0 (0%)
2.	Przemysł wydobywczy	34 (41%)	38 (46%)	11 (13%)	0 (0%)
3.	Budownictwo	24 (29%)	38 (46%)	19 (23%)	2 (2%)
4.	Transport	8 (10%)	18 (22%)	39 (47%)	18 (22%)
5.	Handel	4 (5%)	5 (6%)	36 (43%)	38 (46%)
6.	Turystyka	1 (1%)	2 (2%)	25 (30%)	55 (66%)
7.	Kultura	0 (0%)	1 (1%)	28 (34%)	54 (65%)
8.	Reklama	4 (5%)	27 (33%)	34 (41%)	18 (22%)
9.	Bankowość	6 (7%)	23 (28%)	41 (49%)	13 (16%)
10.	Szkolnictwo	1 (1%)	16 (19%)	40 (48%)	26 (31%)
11.	Badania naukowe	2 (2%)	19 (23%)	37 (45%)	25 (30%)
12.	Opieka społeczna	16 (19%)	44 (53%)	20 (24%)	3 (4%)
13.	Administracja państwowa	6 (7%)	29 (35%)	26 (31%)	22 (27%)
14.	Medycyna	11 (13%)	28 (34%)	38 (46%)	6 (7%)
15.	Farmacja	11 (13%)	37 (45%)	26 (31%)	9 (11%)

⁶ Do wyszczególnienia poszczególnych sektorów gospodarki posłużono się artykułem Machniewskiego „Jaki jest podział i rola sektorów gospodarki w Polsce?”, <https://www.money.pl/gospodarka/jaki-jest-podzial-i-rola-sektorow-gospodarki-w-polsce-6777622268246592a.html> [DW 24.03.2024].

Analiza odpowiedzi respondentów pokazuje, że w zdecydowanej większości studenci są przekonani, że język francuski może być przydatny w transporcie, w handlu oraz w sektorze związanym z kulturą. Uważają, że jest on również użyteczny w reklamie, bankowości, szkolnictwie oraz w badaniach naukowych. Nie zawsze jednak widzą jego funkcjonalność w takich sektorach, jak budownictwo, administracja państwowa, medycyna czy farmacja. Zdaniem ankietowanych francuski nie jest przydatny w przemyśle wydobywczym oraz w opiece społecznej.

Interesujących danych dostarczają odpowiedzi badanych na pytanie otwarte, w którym mieli krótko uzasadnić wybór odpowiedzi przedstawionych powyżej. Zdaniem studentów, francuski jest przydatny w sektorach gospodarki, które – ich zdaniem – są ściśle powiązane z rynkiem francuskim:

S14: Myślę, że język francuski jest zdecydowanie przydatny w takich obszarach zawodowych, jak handel czy kultura, gdyż znakomita część produktów gastronomicznych czy kosmetyków i dóbr luksusowych wywodzi się i jest wytwarzana we Francji.

Respondenci są również przekonani, że mimo dominującej pozycji angielskiego są jednak określone obszary gospodarki, w których francuski może być przydatny:

S64: Francuski utracił swoją niegdysiejszą pozycję na arenie międzynarodowej – obecnie mamy 1 *lingua franca*, angielski. Francuski jest potrzebny do pracy w organizacjach międzynarodowych, bo wiele jest zlokalizowanych we francuskojęzycznych miastach oraz do kontaktów handlowych/kulturalnych itp. z krajami francuskojęzycznymi w Europie i Afryce (ponoć kanadyjski francuski jest zupełnie inny od europejskiego).

Studenci uważają też, że współpracując z Francuzami w różnych sektorach gospodarczych warto znać francuski, bo wówczas komunikacja jest łatwiejsza:

S08: Uważam, że język francuski jest przydatny wtedy, kiedy trzeba omawiać coś z Francuzami, ponieważ są niechętni do mówienia po angielsku i często mają kiepski poziom języka angielskiego.

5.3.2. Znajomość języka francuskiego a atrakcyjność na rynku pracy

Zapytani o to, czy znajomość języka francuskiego podniesie ich atrakcyjność na rynku pracy, ankietowani studenci są przekonani, że będzie ona ich atutem, co pokazuje poniższa tabela:

Tabela 11. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie «Na ile, Twoim zdaniem, znajomość języka francuskiego podniesie Twoją atrakcyjność na rynku pracy? »

N = 83	
W dużym stopniu	36 (43%)
W średnim stopniu	35 (42%)
W niewielkim stopniu	11 (13%)
Wcale nie podniesie	1 (1%)

Studenci poddani badaniu są przekonani, że będzie to atut przy znalezieniu pracy, ponieważ jest to język ściśle związany z zawodem, który chcą wykonywać:

S01: [w dużym stopniu] potrzebuję tego do CERNu⁷.

S38: [w dużym stopniu] Chciałabym pracować w ONZ, stąd angielski i francuski to jest minimum dla przyszłego pracownika.

Wielu studentów jest zdania, że znajomość języka innego niż angielski (w tym przypadku francuskiego) zawsze jest cenna, jeśli chodzi o znalezienie pracy:

S09: [w dużym stopniu] Znajomość języków obcych zawsze podnosi atrakcyjność kandydata w pracy związanej z szerokim rynkiem, np. w dziedzinie mediów, w której planuję pracować w przyszłości.

Niektórzy uważają natomiast, że znajomość francuskiego, który uchodzi za trudny język, pomoże im się pokazać jako osoby ambitne, które nie boją się trudnych wyzwań:

S27: [w dużym stopniu] Jest to trudny język do opanowania, więc pokazuje chęć do podejmowania nauki.

Respondenci są również zdania, że niewiele osób zna język francuski, a zatem jego znajomość będzie wyróżnikiem na rynku pracy:

S41: [w dużym stopniu] Uważam, że w Polsce język francuski jest mniej popularny niż angielski, niemiecki czy hiszpański, zatem jego znajomość daje mi pewną wyjątkowość.

⁷ CERN = Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire (pl. Europejska Organizacja Badań Jądrowych CERN).

5.3.3. Znaczenie lektoratu dla rozwoju kariery zawodowej

Poniższa tabela zestawia odpowiedzi ankietowanych studentów na pytanie, czy zajęcia z języka francuskiego prowadzone na Uniwersytecie Warszawski przygotowują ich do posługiwania się językiem francuskim w środowisku zawodowym:

Tabela 12. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: Czy, Twoim zdaniem, udział w lektoracie z języka francuskiego przygotowuje Cię do posługiwania się językiem w środowisku pracy?

N = 83	
Zdecydowanie tak	39 (47%)
Raczej tak	10 (12%)
Nie mam zdania	17 (21%)
Raczej nie	16 (19%)
Zdecydowanie nie	1 (1%)

Prawie połowa ankietowanych jest zdania, że osiągnięcie celów założonych na zajęciach umożliwi im wykorzystanie języka w czasie pracy zawodowej, a tym samym – prawdopodobnie – zwiększy ich atrakcyjność na rynku pracy. Tylko nieliczne osobą nie są co tego przekonane.

W większości przypadków studenci są świadomi tego, że celem lektoratu, na który uczęszczają jest rozwijanie kompetencji językowych w zakresie języka ogólnego. Wielu z nich jednak rozumie, że jest to bardzo ważny krok ku temu, aby posługiwać się francuskim w środowisku zawodowym:

S22: [zdecydowanie tak] Tak jak wspomniałam wcześniej, zajęcia są dużą dawką wiedzy nie tylko językowej, ale także wiedzy o tym, co się obecnie dzieje na świecie, szczególnie w krajach francuskojęzycznych, co pozwala na lepszą znajomość kultury i późniejszej dostosowanie się do niej w razie ewentualnego zatrudnienia. Ponadto prowadząca zwraca uwagę na te czynniki wymienione wyżej, które uważam za najważniejsze.

Niektórym studentom trudno było zdecydować, czy udział w lektoracie przygotowuje ich do posługiwania się językiem w środowisku pracy, ponieważ nie mają jeszcze ściśle określonych planów zawodowych:

S17: [raczej nie] Wybieram lektoraty niesprofilowane pod konkretny zawód i na razie na niskim poziomie zaawansowania, więc to dopiero to dopiero podwaliny pod pożądaną biegłość.

Spora grupa studentów uczestnicy w zajęciach na relatywnie niskim poziomie i jest zdania, że przypadku ich poziomu zaawansowania trudno jeszcze mówić o używaniu języka w komunikacji dla potrzeb zawodowych:

S14: [nie mam zdania] Lektorat na poziomie A2 dopiero wprowadza podstawowe pojęcia, niekoniecznie związane z rynkiem pracy. Jednak nie wyobrażam sobie poznawania treści bardziej przydatnych w środowisku zawodowym bez uprzedniego poznania podstaw zapewnianych przez lektorat na poziomie A2.

6. Wnioski końcowe

Podsumowując rozważania zawarte w niniejszym artykule, należy stwierdzić, że wielojęzyczność, która stała się jednym z głównych celów współczesnej polityki edukacyjnej, jest z wdrażana do systemów szkolnictwa krajów członkowskich. W polskim systemie edukacyjnym uczniowie uczą się obecnie min. dwóch języków obcych w czasie obowiązkowej nauki szkolnej. Niemniej jednak dane liczbowe wskazują, że nauka JO2 nie zawsze jest efektywna, a uczniowie głównie koncentrują się na opanowaniu JO1, którym, dla większości polskich uczniów, jest angielski. Wynika to przede wszystkim z faktu, że mają oni z nim kontakt od samego początku nauki, często obierają go więc za obowiązkowy przedmiot maturalny z nadzieją, że osiągną lepszy wynik przy mniejszym nakładzie pracy. Świadomość konieczności posługiwania się innym niż angielski językiem obcym pojawia się później, w czasie studiów wyższych. Wówczas na wybór JO2 bez wątpienia wpływają uprzednie doświadczenia studentów związane z nauką języków na wcześniejszych etapach edukacyjnych, jak również reprezentacje dotyczące samego języka oraz jego przydatności w kontekście kariery zawodowej. Badanie przeprowadzone na studentach Uniwersytetu Warszawskiego uczęszczających na lektorat francuskiego pokazało, że ich doświadczenia dotyczące nauki JO2 szkole ponadpodstawowej nie zawsze są dobre, choć aż 37% badanych uważało naukę JO2 na tym etapie edukacyjnym za efektywną. Nie zawsze odpowiadał im sposób prowadzenia lekcji przez nauczyciela; uważali, że liczba godzin lekcyjnych, aby dobrze ten język móc opanować, była niewystarczająca; nie zawsze chcieli też poświęcać nauce JO2 zbyt wiele czasu, ponieważ odbyłoby się to kosztem przygotowań do egzaminów maturalnych z innych przedmiotów, których wyniki determinowały ich przyjęcie na studia wyższe.

Jeśli chodzi o reprezentacje dotyczące języka francuskiego to są one pozytywne, choć często stereotypowe (por. Kucharczyk i Szymankiewicz, 2020a; Kucharczyk i Szymankiewicz, 2020b). Badanym studentom francuski kojarzy się z elegancją, romantycznością i ładną wymową; uważają przy tym, że jego nauka nie należy do najłatwiejszych. Jego znajomość jest jednak pewnego rodzaju wyróżnikiem, ponieważ niewiele osób w Polsce może pochwalić się jego dobrą znajomością. Do wyjątkowego charakteru tego języka dokłada się także fakt, że jest on nośnikiem kultury wysokiej, a zatem osoby, które go znają, uchodzą za dobrze wykształcone. Znajomość francuskiego przydaje się w podróżach i umożliwia poznanie ciekawych miejsc. Jest on również, zdaniem badanych, językiem komunikacji międzynarodowej, choć nie wszyscy utożsamiają go z językiem instytucji europejskich. Co ważne, studenci poddani badaniu są zdania, że znajomość języka francuskiego może być przydatna w różnych sektorach gospodarki, a zwłaszcza w sytuacjach komunikacji zawodowej, gdzie konieczna jest rozmowa z Francuzami, którzy uchodzą za osoby nieznające lub słabo znające język angielski. Z tego powodu studenci biorący udział w badaniu uważają, że opanowanie przez nich francuskiego w ramach lektoratów uniwersyteckich podniesie ich atrakcyjność na rynku pracy. Nawet jeśli lektorat nie przygotowuje ich bezpośrednio do posługiwania się językiem w środowisku zawodowym (zbyt niski poziom zaawansowania, skupienie na języku ogólnym), to daje im podwaliny do skutecznej komunikacji, w tym również do komunikacji w kontekście przyszłej pracy.

Podsumowując otrzymane wyniki, można stwierdzić, że dopiero w czasie studiów wyższych studenci przekonują się, że sama znajomość języka angielskiego nie wystarczy, aby być atrakcyjnym na rynku pracy. Z tego powodu bardziej niż w szkole ponadpodstawowej doceniają zajęcia z JO2, co może przełożyć się na jego bardziej efektywną naukę.

BIBLIOGRAFIA

- Cavalli M., i in. (2009), *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Dabène L. (1997), *L'image des langues et leur apprentissage*, (w:) Matthey M. (red.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, s. 19–23.
- Defays J.-M. (2018), *Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Bruxelles: MARDAGA Supérieur.
- Europe – 2023 edition, *Eurydice report (Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie – 2023. Raport Eurydice)*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

- European Commission/EACEA/Eurydice (2023), *Key data on teaching languages at school in Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, Eurydice, Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie : 2017, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego, 2017. Online: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/765699> [DW 28.11.2024].*
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Europejskie badanie kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011* (2013), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jodelet D. (1994), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie 2012* (2013). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Online: <https://www.frse.org.pl/czytelnia/kluczowe-dane-dotyczace-nauczania-jezykow-obcych-w-szkolach-w-europie-2012> [DW 28.11.2024].
- Komorowska H. (2009), *Polska szkoła a znajomość języków – zasięg, powszechność i wyniki nauczania języków obcych w Polsce*, (w:) Komorowska H. (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, s. 23–38.
- Kucharczyk R. (2016), *Développer la compétence plurilingue dans un pays monolingue. Quelles implications pour l'apprentissage/enseignement des la deuxième langue étrangère ? Le cas des élèves polonais*. “Actas del III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas”. Nebrija: Nebrija Procedia, s. 245–259.
- Kucharczyk R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Kucharczyk R., Szymankiewicz K. (2020a), *Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones. Quel impact sur le choix de la langue étrangère à l'école*”. „Neofilolog”, nr 55/2, s. 173–194.
- Kucharczyk R., Szymankiewicz K. (2020b), *Uwarunkowanie wyboru nauki języka francuskiego przez polskich licealistów*. „Acta Neophilologica, t. 1”, nr XXII, s. 73–90.
- Lewandowska E., Polok K. (2019), *Nauczanie Lingua Franca English – nauczanie niemożliwego?* „Linguodidactica”, t. 23, s. 127–145.
- Moore D. (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, (w:) Moore D. (red.), *Représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données, méthodes*. Paris: Didier, s. 7–22. Online: <https://biblioteca.nebrija.es/cgi-bin/repositorio/O8405/ID15931726?ACC=161> [DW 28.11.2024].
- Wilczyńska W. (2007), *Wielojęzyczność – przegląd problematyki w ujęciu dydaktycznym*, (w:) Jodłowiec M., Niżgorodcew A. (red.), *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 27–40.
- Wojciechowska B. (2010), *Wielojęzyczność w polskim kontekście edukacyjnym*, „Neofilolog”, nr 35, s. 63–74.

Zawadzka D. (2023), *Wyzwania, zadania i problemy w nauczaniu i uczeniu się „drugich języków obcych”* (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R. (red.), *Kompetencje osoby wielojęzycznej. Wybrane zagadnienia kształcenia wielojęzycznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 11–23.

Received: 30.11.2024

Revised: 26.02.2025

Tomasz Róg

Akademia Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile

<http://orcid.org/0000-0002-9220-3870>

trog@ans.pila.pl

Nauczanie języka obcego na potrzeby przemysłu 4.0 – projektowanie zajęć w podejściu zadaniowym

Teaching a foreign language for Industry 4.0 – designing a task-based course

The article presents the design and implementation of a task-based English language course tailored for Industry 4.0, a growing sector characterised by advanced technologies such as artificial intelligence, big data, and automation. The course, developed within a practical applied linguistics program, emerged from the analysis of the needs of the local labour market and consultations with stakeholders within and outside the institution, including students, faculty members, and local industry representatives. The course places an emphasis on preparing students for real-world tasks, such as analysis of technical documents, human-machine communication, and inter-departmental business relations, all vital in Industry 4.0 environments. The steps involved in the needs analysis and course design are outlined, including how specific tasks and linguistic structures relevant to the industry were incorporated.

Keywords: task-based language teaching, Industry 4.0, applied linguistics, course design, needs analysis

Słowa kluczowe: podejście zadaniowe, przemysł 4.0, językoznawstwo stosowane, projektowanie zajęć, analiza potrzeb



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

1. Wstęp

Uczelnie wyższe nie działają w próżni, wymaga się więc od nich ciągłej adaptacji oferty dydaktycznej, by mogły sprostać rosnącym i zmieniającym się oczekiwaniom społeczeństwa. Te oczekiwania dynamicznie się zmieniają, z jednej strony pod wpływem rozwoju nauki, z drugiej – wskutek przeobrażeń na rynku pracy (np. Grabowska, Smuk, Sowa, 2024). Zmiany te wymagają od uczelni stałego poszukiwania nowych dróg rozwoju, opartego na rzetelnych badaniach i zrozumieniu potrzeb społeczno-gospodarczych. Nieustające aktualizowanie oferty, aby odpowiadała na aktualne zapotrzebowanie przyszłych studentów i ich potencjalnych pracodawców dotyczy również studiów filologicznych i językoznawczych. Kierunki te, na co zwracają uwagę Krajka i Sowa (2023: 52), otwierają się na nowe obszary poszukiwań. Pomaga to w podnoszeniu konkurencyjności i jest kluczowe dla efektywnego działania uczelni wyższej.

W artykule omówiony zostanie przykład działania zorientowanego na zmianę oferty uczelni, a opartego na analizie lokalnego rynku pracy. Wychoząc naprzeciw zapotrzebowaniu otoczenia społeczno-gospodarczego, na kierunku lingwistyka stosowana o profilu praktycznym zaprojektowane zostały zajęcia *język angielski specjalistyczny w przemyśle 4.0*. Celem tekstu jest przedstawienie procesu powstawania i wdrażania tej koncepcji, pokazanie na przykładzie konkretnych zajęć, w jaki sposób nauczanie języków obcych można powiązać z potrzebami lokalnego otoczenia. Opisany w nim został proces analizy potrzeb, jaki przeprowadziliśmy w naszej katedrze przed modyfikacją programu studiów, przybliżono istotę przemysłu 4.0 i jego powiązań z językoznawstwem, a przede wszystkim udokumentowano etapy projektowania konkretnych zajęć w duchu podejścia zadaniowego tak, aby odpowiadały potrzebom lokalnego otoczenia.

2. Analiza potrzeb interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych

Projekt nowych zajęć *język angielski specjalistyczny w przemyśle 4.0* zrodził się jako następstwo naturalnych dla uczelni procesów związanych z dbałością o jakość kształcenia. Przykładając wagę do dostosowania programu studiów do potrzeb interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych, komisja programowa kierunku przeprowadza coroczną analizę potrzeb. Planując taką analizę, zwykle stawiamy pytanie: *Czyich potrzeb ma to być analiza?* Wydaje nam się bowiem niezwykle ważne, by nie tracić z oczu głównej misji kierunku studiów o profilu praktycznym, a mianowicie by uczyć na potrze-

by rynku poprzez możliwie bliskie odwzorowanie sytuacji, w jakich studenci mogą znaleźć się w przyszłej pracy zawodowej. Zależy nam na tym, by odpowiadać na autentyczne potrzeby regionu, a nie tylko samych studentów czy nauczycieli akademickich. Stąd myślą przewodnią naszej analizy potrzeb jest zawsze zdefiniowanie i doprecyzowanie zapotrzebowania lokalnego rynku pracy.

Wykonując analizę potrzeb interesariuszy wykorzystaliśmy cztery źródła informacji. Dwa pierwsze z nich to opinie interesariuszy wewnętrznych: nauczycieli akademickich i studentów. Trzecim źródłem byli interesariusze zewnętrzni, przede wszystkim lokalni przedsiębiorcy, u których nasi studenci odbywają praktyki zawodowe, czwartym zaś była analiza trendów na rynku pracy, wykonana w oparciu o dostępne online raporty.

Pozyskiwanie informacji od nauczycieli akademickich pracujących na kierunku lingwistyka stosowana miało początkowo bardzo nieformalny i nieudokumentowany przebieg. Były to przede wszystkim tzw. burze mózgów w trakcie spotkań katedry dotyczące dalszych kierunków jej rozwoju. Nauczyciele mieli okazję podzielić się swoimi przemyśleniami odnośnie do tego, jakie ścieżki kształcenia mogą być potencjalnie ciekawe dla kandydatów na studia, ale jednocześnie zgodne z potrzebami zawodowego rynku pracy. Temat ten powracał wielokrotnie podczas zebrań i choć pomysły były różne (np. językoznawstwo na potrzeby cyberbezpieczeństwa, rozwoju sztucznej inteligencji, branży gier wideo, marketingu czy robotyki), to wspólnym mianownikiem, którego być może początkowo nie widzieliśmy, były często (obok tradycyjnych sektorów przemysłu) branże, które wykorzystują nowoczesne technologie. Powołany później zespół ds. projektowania programu studiów, w oparciu o analizę pozostałych źródeł informacji, wskazał na osiągnięcia rewolucji przemysłowej 4.0 jako obszar, w którym osoby posiadające zaawansowaną wiedzę z językoznawstwa, mogłyby być potrzebne dla otoczenia społeczno-gospodarczego.

Drugim źródłem informacji były osoby studiujące na kierunku. Anonimowe ankiety przeprowadzone zostały wśród wszystkich trzech roczników studiów pierwszego stopnia. Poprzedzono je krótką dyskusją na forum dotyczącą przebiegu kształcenia, wyzwań i trudności, na jakie respondenci napotkali i tego, jak ich zdaniem można by ulepszyć program studiów. Studenci mieli możliwość swobodnej wypowiedzi, a osoba prowadząca spotkanie starała się przede wszystkim wysłuchać wszystkich opinii bez ich oceniania. Następnie badanym rozdano ankiety, które sformułowane były w możliwie prosty sposób i składały się z trzech pytań:

- Co podoba Ci się na studiowanym kierunku?
- Co chciał(a)byś zmienić?
- Jakich treści chciał(a)byś się jeszcze nauczyć?

Ankieta ta służyła potrzebie uzyskania szerszego wglądu w opinie studentów o programie studiów, ale w przypadku omawianej tu analizy potrzeb kluczowe były odpowiedzi na pytanie trzecie. Odpowiedzi te, choć różnorodne, zawierały powtarzający się motyw: chęć poznawania nowoczesnych technologii i przygotowania nie tylko językoznawczego, ale też w zakresie posługiwania się językiem obcym na potrzeby nowoczesnego przemysłu.

Trzecim źródłem były opinie interesariuszy zewnętrznych kierunku, tj. praktykodawców i podmiotów potencjalnie będących przyszłymi pracodawcami naszych studentów. Ankiety dotyczyły m.in. oczekiwanych cech osobowościowych absolwentów kierunku, oczekiwanych efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych i proponowanych zmian w treściach programowych. Corocznie przeprowadzane ankiety potwierdziły istniejące w regionie zapotrzebowanie m.in. na osoby posługujące się sprawnie językiem angielskim i posiadające odpowiednie wykształcenie językoznawcze niezbędne do wykonywania tłumaczeń, komunikacji interkulturowej i analizy danych językowych. Potwierdzeniem oczekiwań interesariuszy zewnętrznych były również ich listy intencyjne i deklaracje o chęci przyjęcia studentów na praktyki zawodowe. Odwiedziliśmy też jeden z bardzo dużych zakładów przemysłowych o zasięgu globalnym. Spotkanie z kadrą zarządzającą potwierdziło, że oprócz kompetencji czysto językowych i zaawansowanej wiedzy językoznawczej oczekuje ona od przyszłych pracowników orientacji w rozwoju współczesnego przemysłu, dzięki której mogliby dokonywać analiz językowych na potrzeby biznesu i przemysłu.

Czwartym źródłem informacji analizy potrzeb interesariuszy były potrzeby społeczno-gospodarcze zdiagnozowane przy użyciu ogólnodostępnych publikacji diagnozujących rynek pracy. Ważnych argumentów przemawiających za przyjętym kierunkiem rozwoju oferty edukacyjnej dostarczyła „Diagnoza sytuacji społeczno-gospodarczej i przestrzennej województwa wielkopolskiego” opracowana przez Departament Polityki Regionalnej Wielkopolskiego Regionalnego Obserwatorium Terytorialnego przy Urzędzie Marszałkowskim Województwa Wielkopolskiego. Do zawodów deficytowych zaliczono tam m.in. nauczycieli i lektorów języków obcych (2024: 243). Było to zbieżne z danymi, jakie obrazował „Barometr zawodów 2023”. Wskazywał on, że na lokalnym rynku pracy w grupie zawodów deficytowych znaleźli się m.in. nauczyciele i lektorzy języków obcych, natomiast prognoza na rok 2024 przewidywała deficyt osób poszukujących pracy w zawodach filologa i tłumacza. Opracowana przez Powiatowy Urząd Pracy w Pile „Informacja o sytuacji na rynku pracy w powiecie pilskim w 2022” roku wskazywała natomiast, że do kompetencji wymaganych przez lokalnych pracodawców należą przede wszystkim znajomość języków obcych, gotowość do zdobywania nowych

kwalifikacji, szybka adaptacja, zdolność do pracy samodzielnej oraz w grupie (2022: 72). Podobnie było w opracowanej przez samorząd województwa wielkopolskiego „Strategii Wielkopolskiej 2030”. Za jeden z kluczowych kierunków interwencji uznano rozwijanie „umiejętności społecznych związanych ze współpracą i komunikacją, umiejętności językowych (edukacja dwujęzyczna), praktycznych, przedsiębiorczości, samodzielności, wspieraniem rozwoju talentów i indywidualnych zdolności, a także kwalifikacji i kompetencji, umiejętności w strategicznych branżach regionu i na potrzeby przemysłu 4.0.” (2020: 61–62). Również w raporcie „Nie tylko doświadczenie i kompetencje miękkie. Analiza regionalnego zapotrzebowania na kompetencje i kwalifikacje w wybranych branżach” opracowanym przez zespół badawczy Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (Socha i Szymczak, 2023) podkreślano znajomość języków obcych jako pożądaną kompetencję pracowników w branży metalowej i maszynowej, w handlu, robotach budowlanych, turystyce i IT (2023: 31).

Przygotowane przez nasz zespół analizy potrzeb interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych, w zestawieniu z rynkiem edukacyjnym Piły, jej subregionu, a także całego regionu Wielkopolski odniesione do organizacyjnych, kadrowych i bazowych możliwości uczelni unaocznily nam potrzebę modyfikacji programu studiów, dzięki której można byłoby zaspokoić popyt rynku pracy nie tylko w sektorach takich jak tłumaczenia, nauczanie języka angielskiego, czy komunikacja międzykulturowa, ale również analiza językowa na potrzeby przemysłu 4.0. Podsumowując analizę potrzeb interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych, podjęliśmy decyzję, aby skupić się na związkach językoznawstwa z przemysłem 4.0, traktując ją jako ścieżkę rozwoju mającą największy potencjał. Kolejnym krokiem w aktualizacji oferty studiów było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czym jest przemysł 4.0 i jakie mogą być jego związki z filologicznymi i językoznawczymi kierunkami studiów.

3. Przemysł 4.0 – koncepcja i zasięg terminu

Pojęcie przemysłu 4.0, nazywanego również rewolucją przemysłową 4.0, obejmuje transformacje technologiczne, które stopniowo, lecz nieodwracalnie, modelują nasze codzienne życie. Mamy z nim do czynienia, przykładowo, kiedy mierzymy puls i liczbę przebytych kroków zegarkiem, przechowujemy pliki w chmurze, używamy filtrów do retuszowania zdjęć, wypełniamy formularze online, czy kiedy korzystamy z aplikacji do tłumaczenia tekstów. Przemysł 4.0 odnosi się zatem do najnowszej ery innowacji technologicznych, które często w niezauważalny sposób zmieniają to, jak na co dzień pracujemy

i jak odpoczywamy. Charakteryzuje go szerokie wykorzystanie technologii cyfrowych, automatyzacji i tzw. systemów inteligentnych, a kluczową rolę odgrywają w nim: sztuczna inteligencja, uczenie maszynowe, big data i Internet Rzeczy (Jenks, 2023: 14).

Koncepcja przemysłu 4.0 została po raz pierwszy przedstawiona w Niemczech w 2011 r. jako część inicjatywy strategicznej mającej na celu zwiększenie konkurencyjności niemieckiego przemysłu (Aisiyah, Ikawati, Hakim, 2021). Zdaniem Schwaba (2018: 15), założyciela Światowego Forum Ekonomicznego, rewolucja przemysłowa 4.0, choć trudno zauważalna, a zatem mniej spektakularna, zmienia nasze życie na równi z poprzednimi rewolucjami. Przypomnijmy, że pierwsza rewolucja przemysłowa związana była z wynalezieniem pisma i przejściem z przekazów ustnych na pisemne, druga odnosi się do powstania masowej produkcji i powszechnej edukacji, trzecia zaś dotyczy rozwoju internetu i technologii informacyjno-komunikacyjnych (Suherdi, 2019: 67). Przemysł 4.0 natomiast to połączenie świata fizycznego z cyfrowym, dzięki któremu ludzie funkcjonują w rzeczywistości wirtualnej lub rozszerzonej. Dla wyjaśnienia, z rzeczywistością wirtualną mamy do czynienia w przypadku cyfrowo stworzonych światów, których doświadczamy np. za pomocą gogli czy specjalnych rękawiczek (Jenks, 2023: 3). Rzeczywistość wirtualna zanurza użytkownika w całkowicie świecie wirtualnym. Rzeczywistość rozszerzona (ang. *augmented reality*) oznacza zaś technologię, która polega na nakładaniu wirtualnych obiektów lub informacji na obraz rzeczywistego świata. Przykładowe zastosowania to filtry do zdjęć, cyfrowe mapy w telefonach, gry, w których wirtualne obiekty są widoczne w rzeczywistym świecie, aplikacje pozwalające na „przymierzanie” ubrań lub „ustawianie” mebli w domu przed zakupem, pomagające klientom podejmować lepsze decyzje zakupowe, czy aplikacje wyszukujące w pobliżu potencjalnych partnerów życiowych.

4. Przemysł 4.0 a językoznawstwo stosowane

Dlaczego językoznawcy stosowani mogliby zainteresować się przemysłem 4.0? Zanim odpowiemy na to pytanie, przypomnijmy, czym konkretnie jest językoznawstwo stosowane. Grucza (2017: 163-173) wskazuje, że dyscyplina ta zajmuje się zarówno praktycznymi aspektami użycia języka, jego doskonaleniem, jak i samymi aspektami językowymi. Obejmuje ona zatem translatorykę, metody nauczania języków i wykorzystanie w tym celu technologii, projektowanie materiałów dydaktycznych do nauki języków, opracowywanie testów językowych, logopedię, leksykografię, interlingwistykę, użycie języka w sztuce, a także jego automatyczne przetwarzanie. Corder (1974: 5) pod-

kreślał, że językoznawstwo stosowane zajmuje się wykorzystaniem wiedzy językoznawczej do rozwiązywania praktycznych problemów, w których centrum jest język. Bardzo podobnie wypowiadał się Brumfit (1995: 27). Jego zdaniem lingwiści stosowani są przede wszystkim zainteresowani badaniem rzeczywistych problemów, w których język jest centralną kwestią. Możemy zatem przyjąć, że przemysł 4.0 również znajduje się w polu zainteresowań językoznawców, ponieważ wiele z jego kluczowych aspektów, takich jak automatyzacja, sztuczna inteligencja, przetwarzanie języka naturalnego oraz interakcja człowiek–maszyna, bezpośrednio wiąże się z językiem i komunikacją.

Związek między językoznawstwem a rewolucją przemysłową 4.0 w pierwszej chwili może nie wydawać się oczywisty. A jednak językoznawstwo jako nauka o języku może wnieść istotny wkład w rozwój technologii związanych z przemysłem 4.0. Oto kilka przykładów tych związków:

1. Przetwarzanie języka naturalnego (ang. *natural language processing*, NLP) związane z tworzeniem programów komputerowych, które będą w stanie właściwie rozumieć lub generować języki ludzkie (Khuranna i in., 2022: 3714). Dzięki NLP komputery mogą rozumieć, interpretować i reagować na ludzki język w sposób bardziej naturalny, co jest kluczowe w rozwoju interfejsów użytkownika, asystentów głosowych, automatycznego tłumaczenia językowego i innych aplikacji AI (Min i in., 2023).
2. Tłumaczenie maszynowe, czyli przekład pisma lub mowy na inny język przy użyciu oprogramowania komputerowego. Jego najnowszą formą jest neuronowe tłumaczenie maszynowe, które korzysta z głębokich sieci neuronowych do modelowania całego procesu tłumaczenia (Nowakowski, 2023). Rolą językoznawców stosowanych może być pomoc w rozumieniu struktury języka i tego jak język działa jako system reguł, a także tworzenie korpusów językowych, które posłużą trenowaniu i testowaniu programów tłumaczeniowych, czy też pomoc w ocenie jakości takich tłumaczeń.
3. Rozpoznawanie mowy, czyli technologia umożliwiająca urządzeniom elektronicznym (smartfonom, komputerom) interpretowanie ludzkiej mowy i przekładanie jej na konkretne czynności. Rolą językoznawców stosowanych może być w tym wypadku badanie różnych dialektów i akcentów, co może pomóc wzmocnić skuteczność rozpoznawania mowy w różnych kontekstach (Martin, Wright, 2023). Językoznawstwo stosowane może także dostarczyć cennych informacji twórcom systemów rozpoznawania mowy dotyczących tego, w jaki sposób ludzie komunikują się za pomocą języka mówionego. Będzie to ważne w projektowaniu interfejsów użytkownika, które będą intu-

icyjne i łatwe w użyciu. Analizowanie dużych danych (ang. *big data*), czyli danych zbyt skomplikowanych do przetwarzania i analizy przy użyciu tradycyjnych metod i narzędzi. Wiele danych w ramach „big data” ma postać tekstową (m.in. posty w mediach społecznościowych, recenzje produktów, e-maile, dokumenty). Językoznawstwo stosowane oferując narzędzia i metody do analizy tych tekstów, umożliwia wydobycie użytecznych informacji, takich jak opinie, trendy czy sentyment (Kim, Koghan i Zhang, 2023).

4. Analiza interakcji człowiek–maszyna może również być wsparta poprzez wiedzę z zakresu językoznawstwa stosowanego. Badacze mogą analizować boty, czyli aplikacje służące człowiekowi (wyszukiwanie informacji online, zautomatyzowana obsługa telefoniczna), jak i będące złośliwym oprogramowaniem (np. generowanie spamu i hejtu, czy potajemne pobieranie prywatnych danych użytkowników) (Jenks, 2023: 12). Popularnym przykładem takiego bota jest ChatGPT. Wiedza o tym, jak ludzie używają języka w komunikacji, pomaga w tworzeniu interfejsów zgodnych z naturalnymi schematami komunikacyjnymi i kognitywnymi użytkowników.
5. Nauczanie języków obcych przy użyciu innowacji technologicznych i cyfrowych w ostatnich latach nabrało bardzo ożywionego przyspieszenia. Obszar ten zagospodarowywany jest przez kursy online oraz aplikacje i platformy do nauki języków obcych, które wykorzystują narzędzia sztucznej inteligencji oraz rozszerzoną i wirtualną rzeczywistość (Zhang i in., 2024). Rolą językoznawców stosowanych w rozwoju tych narzędzi będzie dostarczenie aktualnej wiedzy na temat tego, w jaki sposób ludzie przyswajają kolejne języki, zwłaszcza że podstawowe reguły rządzące akwizycją języków są niezmiennie, niezależnie od kontekstu nauki.

Powyższe przykłady pokazują niewielką część praktycznego wykorzystania wiedzy językoznawczej na potrzeby przemysłu 4.0. Już jednak ten krótki przegląd pokazuje, że przemysł 4.0 może korzystać z osiągnięć językoznawstwa takich jak zrozumienie złożoności i dynamiczności języka, czy poznanie procesu jego przyswajania. Ponadto, wiedza dotycząca tego, jak działają podsystemy języka może dostarczyć wskazówek odnośnie do interpretacji znaczenia w różnych kontekstach. Zrozumienie barier komunikacyjnych i indywidualnych różnic w użyciu języka może natomiast pomóc w projektowaniu bardziej dostępnych technologii, np. na potrzeby użytkowników nieposługujących się językiem, w którym pierwotnie zaprojektowano daną technologię.

5. Analiza potrzeb językowych i komunikacyjnych

Komisja programowa naszego kierunku, świadoma potrzeb interesariuszy i tego, jak przemysł 4.0 może czerpać z wiedzy językoznawczej, przystąpiła do pracy. Jednymi z zajęć, jakie planowano zaproponować studentom do wyboru, był *język angielski specjalistyczny w przemyśle 4.0*. Poniżej omówiony został sposób, w jaki zaprojektowano przebieg tych zajęć z wykorzystaniem podejścia zadaniowego przy uwzględnieniu potrzeb językowych i komunikacyjnych naszych studentów.

Zdaniem Nunana (1988: 13) projektowanie kursu języka powinno rozpocząć się od przeprowadzenia analizy potrzeb. Analiza potrzeb w ramach kursu językowego wymaga określenia, w jaki sposób uczący się będą używać języka obcego w danej sytuacji, a także jak ich najlepiej do tego przygotować (West, 1994: 1). Na przestrzeni lat badacze proponowali różne podejścia do przeprowadzania analizy potrzeb kursów językowych (Gajewska, Sowa, 2020; Trendak-Suślik, 2022), w większości jednak oparte na ustaleniu listy konkretnych struktur leksykalno-gramatycznych, które uczący się mieli przyswoić w ramach danego kursu. Jednak główną wadą takiego rozwiązania było zatracenie związku pomiędzy formą a funkcją języka. Cathcart (1989: 105–106) zaobserwował, że w rozmowach pomiędzy lekarzem a pacjentem pewne struktury językowe używane są w ramach innych funkcji, niż zwykle prezentują to podręczniki do nauki języków. Przykładowo, angielski czas teraźniejszy prosty nie jest używany do opisywania regularnie wykonywanych czynności, lecz pojawia się w ramach trybów warunkowych („If she gets another one, we'll put her on...”) zaś czasownik modalny „should” wykorzystywany jest głównie do wyrażania przypuszczeń („It should fade away,”) a nie do udzielania porad („You should drink a lot of water”). Oznacza to, że decyzja o tym, że dana grupa uczących się musi opanować pewne formy tylko dlatego, że pojawiają się one często w danym kontekście, bez zrozumienia, jak te formy są używane, bywa mało przydatne. Jest to o tyle istotne, że jak wskazywał Long (2018: 1), użycie specyficzne dla danej dyscypliny często różni się od tego, jakie jest modelowane w ogólnych (tj. niespecjalistycznych) materiałach do nauczania języka.

Jednym z proponowanych rozwiązań (Richterich, Chancerel 1980; Munby 1978) był tzw. sytuacyjny program nauczania, który w założeniu zawierał listę struktur leksykalno-gramatycznych używanych w różnych sytuacjach życiowych, np. robienie zakupów, wizyta u lekarza, fryzjera itd. To rozwiązanie napotykało jednak dwa poważne problemy. Po pierwsze, trudno było przewidzieć, jakie struktury językowe są używane w konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Po drugie, nawet gdyby stworzyć listę takich struktur, nie można mieć przecież pewności, czy uczący się będą w stanie przyswoić ją w konkretnej kolejności. A z badań nad akwizycją języków wiemy, że uczący

się nie przyswajają języka jedna struktura językowa po drugiej, w dowolnie narzuconej kolejności (Long, 2018: 2).

Rozwiązaniem, które wykorzystaliśmy projektując zajęcia *język angielski specjalistyczny w przemyśle 4.0*, jest podejście zadaniowe (m.in. Ellis, 2003; Long, Crookes, 1993); Nunan, 2004; Willis 1996). W podejściu tym opracowanie karty zajęć (tj. sylabusu) polega na ustaleniu zadań, które uczący się będą w stanie wykonać po ukończeniu kursu w języku obcym. Nie jest zatem najważniejsze, jakich struktur językowych będą używali ani jak płynnie będą się posługiwali językiem (choć te kwestie nadal są istotne), ale czy będą w stanie zrealizować określone zadania komunikacyjne (np. wypełnienie formularza online, złożenie zamówienia, streszczenie ulotki medycznej itp.).

Analiza potrzeb językowych i komunikacyjnych uczących się obejmuje różne aspekty (Róg, 2021). Pierwszym krokiem jest zwykle zebranie informacji dotyczących sytuacji życiowych, w których uczący się są/będą zmuszeni lub chcieliby posługiwać się językiem obcym. Następnie należy zwrócić uwagę na cele komunikacyjne oraz społeczne role, jakie odgrywają w tych sytuacjach. Warto sprecyzować cel używania języka obcego, adresatów komunikacji, tematy rozmów, ich częstość, sposób komunikacji (np. ustny, pisemny, online, telefoniczny, osobisty) oraz rodzaj rejestru językowego. Przyszli kursanci mogą być zapytani o opisanie zadań w nowej pracy, plany na studia, obawy związane z podróżą zagraniczną itp. Jeśli nie będą posługiwali się językiem w interakcji z drugą osobą, warto dowiedzieć się, w jakich kontekstach będą go używać, np. czy do czytania instrukcji, e-maili, raportów, książek, słuchania audiobooków, uczestnictwa w konferencjach czy sporządzania notatek.

Stąd, pierwszym krokiem przy projektowaniu naszych zajęć było określenie zadań docelowych (ang. *target tasks*), czyli aktywności, które są autentycznie wykonywane przez osoby pracujące w danym zawodzie (Long, 2015: 9). Zadania docelowe mają na celu ułatwienie zrozumienia potrzeb większości uczących się, szczególnie tych, którzy nie posiadają wykształcenia lingwistycznego i nie potrafią precyzyjnie opisać tego, czego chcieliby się nauczyć. Źródłami informacji o zadaniach docelowych są m.in. publikacje opisujące pracę w danych zawodach, wyniki poprzednich analiz potrzeb w tych samych lub podobnych dziedzinach, opisy stanowisk, podręczniki szkoleniowe, testy certyfikacyjne zawodów, egzaminy zawodowe oraz umowy związane. W naszym przypadku kluczowym źródłem informacji o tym, jakiego typu zadania są wykonywane w przemyśle 4.0 byli interesariusze zewnętrzni – eksperci z danej dziedziny. Jako kierownik katedry spotkałem się z przedstawicielami jednego z przedsiębiorstw będącego globalnym pionierem innowacji i zmian w systemach oświetlenia. Przedsiębiorstwo to jest jednym z naszych głównych interesariuszy zewnętrznych, oferującym naszym studentom liczne miejsca praktyk, przygotowujące ich do roli tłumaczy ze szczególnym

uwzględnieniem języka przemysłu. Przykładowymi zadaniami docelowymi, jakie wyszczególniliśmy, było analizowanie instrukcji obsługi urządzeń i dokładne zrozumienie ich specyfikacji technicznych, przeprowadzanie na tej podstawie wewnętrznych szkoleń, wyjaśnianie, na czym polega komunikacja człowiek–maszyna i czym różni się ona od komunikacji pomiędzy ludźmi, korzystanie z programów kadrowo-płacowych; udzielanie instrukcji innym pracownikom na dzielonym dysku w taki sposób, by były łatwe i czytelne, odpowiedź na czat z pracownikami, używanie formalnych zwrotów grzecznościowych w kontaktach z klientami, a jednocześnie wykorzystanie skrótów w ramach komunikacji wewnątrz przedsiębiorstwa (np. KR zamiast Kind regards), projekty, lean philosophy i projekt GPTW (ang. *great place to work*).

Pracownicy katedry, językoznawcy, nie są oczywiście w stanie przygotować fachowo do wykonywania wszystkich powyższych zadań, dlatego skupiliśmy się wyłącznie na tych, które związane były z kwestiami językowymi. Zazwyczaj opracowany katalog zadań docelowych jest dość obszerny, ponieważ obejmuje wiele różnych sytuacji wymagających użycia języka obcego. Dlatego konieczne jest zawężenie zakresu zadań docelowych do ich określonych typów. Na przykład, jeśli celem jest przygotowanie uczących się do robienia zakupów różnych produktów spożywczych, ogólnym typem zadania będzie „robienie zakupów”, a rezerwowanie stolika w restauracji, biletu do kina czy telewizora w sklepie zostanie przypisane do kategorii nadrzędnej „dokonywanie rezerwacji”. Działając w ten sposób, ograniczyliśmy listę zadań docelowych do: interpretacji tekstów technicznych, przeprowadzania szkoleń firmowych z wykorzystaniem języka przemysłu 4.0 i nawiązywania relacji biznesowych z innymi oddziałami firmy.

Drugim krokiem analizy potrzeb językowych było opracowanie katalogu reprezentatywnych próbek użycia języka na potrzeby przemysłu 4.0. Chodziło o wskazanie, jakie struktury językowe uczący się mogliby przyswoić, tj. o stworzenie bazy słownictwa i wyrażeń, które będą wykorzystywać w toku nauki. Przeprowadzając analizę potrzeb, dane odnośnie potrzeb językowych można pozyskać w formie audio (np. rozmowy z klientami, rozmowy pomiędzy współpracownikami) lub w postaci tekstu (np. firmowy newsletter, publiczna korespondencja, sposób komunikacji firmy poprzez stronę internetową). W tym wypadku, po konsultacji z przedstawicielami firmy i studentami, którzy odbywali tam wcześniej praktyki w ramach studiów dualnych, przygotowaliśmy zestaw kilkunastu przykładów użycia języka angielskiego w firmie, np.

- Zgodnie z treścią tekstu, należy wykorzystać dane generowane przez czujniki.
- Na dzisiejszym szkoleniu omówimy wpływ cyberfizycznych systemów produkcyjnych na naszą branżę.

- Chciałabym omówić możliwości współpracy w zakresie internetu rzeczy.

Tak przygotowany katalog stał się podstawą opracowania zadań pedagogicznych, tj. zadań, które były używane w trakcie zajęć.

W tym miejscu należy koniecznie podkreślić, że w podejściu zadaniowym nie zakłada się nauczania konkretnych struktur językowych, tj. nie stosuje się programu nauczania opartego na strukturach ani nie wybiera się określonych form językowych jako celu nauczania na danych zajęciach. Program nauczania opiera się na potrzebach uczących się, a nie na wcześniej ustalonym słownictwie czy gramatyce. Podstawą zajęć jest wykonywanie zadań. Sukces w nauce jest więc mierzony nie poprzez przyswojenie konkretnych struktur językowych, lecz poprzez opanowanie umiejętności wykonania zadania. Jednocześnie zadania mogą być projektowane w taki sposób, by sprowokować użycie konkretnej struktury językowej (tzw. *focused tasks*) (Ellis, 2003).

6. Zadania wykorzystywane w trakcie zajęć

Przechodząc od analizy potrzeb do przygotowania treści przedmiotowych, należało opracować tzw. zadania pedagogiczne (ang. *pedagogic tasks*, Long 2015). Na wczesnych etapach większości kursów, kiedy studenci nie mają jeszcze doświadczenia lub znajdują się na początkowych poziomach biegłości językowej, ważne jest, aby odpowiednio zmodyfikować zadania docelowe. Te uproszczone wersje zadań docelowych lub ich elementów to właśnie zadania pedagogiczne. Należy je racjonalnie osadzić w toku zajęć dbając o to, by ich sekwencja prowadziła od łatwych do trudnych zadań (Róg, 2021). Rdzeń treści programowych w podejściu zadaniowym to właśnie lista zadań pedagogicznych, których złożoność stopniowo się zwiększa (Long, 2018; Malicka, Gilabert Guerrero, Norris, 2017; Robinson, 2001).

W przypadku zajęć *język angielski specjalistyczny w przemyśle 4.0*, przykładowe zadania wykorzystywane w trakcie zajęć obejmują:

- analizę instrukcji obsługi urządzeń, aby zrozumieć ich specyfikacje techniczne: studenci pracują w parach, czytając instrukcje obsługi urządzeń używanych w przemyśle, a następnie mają za zadanie przygotowanie krótkiej prezentacji, w której podsumowują kluczowe aspekty tych instrukcji;
- przeprowadzanie wewnętrznych szkoleń na podstawie przeczytanych instrukcji: studenci tworzą zespoły i przygotowują mini-szkolenia, wykorzystując instrukcje obsługi różnych urządzeń; podczas

- prezentacji starają się wyjaśnić złożone techniczne aspekty w prosty i zrozumiały sposób dla swoich kolegów;
- wyjaśnianie zasad komunikacji człowiek–maszyna: studenci zapoznają się indywidualnie z witrynami internetowymi, przygotowując się do dyskusji na temat komunikacji człowiek–maszyna w kontekście przemysłu 4.0; następnie uczestniczą w dyskusji w małych podgrupach, wyjaśniając istotę tego typu interakcji i wyzwania, jakie stoją przed uczestnikami takiej komunikacji;
 - analizowanie tekstów technicznych dotyczących systemów produkcyjnych: studenci otrzymują teksty techniczne na temat cyberfizycznych systemów produkcyjnych i pracują w parach, aby zidentyfikować kluczowe informacje oraz omówić ich znaczenie w kontekście przemysłu 4.0;
 - nawiązywanie relacji biznesowych między oddziałami firmy: studenci symulują rozmowy biznesowe między oddziałami firmy, korzystając z rzeczywistych scenariuszy takich rozmów, ich zadaniem jest skuteczna komunikacja i negocjacje w celu osiągnięcia wspólnych celów;
 - analizowanie materiałów promocyjnych dotyczących nowych technologii: studenci analizują różne materiały promocyjne (np. ulotki, broszury, filmy) dotyczące nowych technologii w przemyśle 4.0., a następnie prezentują swoje wnioski na temat skuteczności tych materiałów w przekazywaniu informacji;
 - symulacja szkolenia dotyczącego analizy danych generowanych przez czujniki: studenci uczestniczą w symulowanym szkoleniu dotyczącym analizy danych generowanych przez czujniki w kontekście przemysłu 4.0.; podczas szkolenia muszą wykazać się umiejętnościami interpretacji danych oraz podejmowania odpowiednich działań na ich podstawie.

Zajęcia w większości zostały zaplanowane w ten sposób, że studenci mają rozpocząć od wykonywania zadań receptywnych, w trakcie których zapoznają się z broszurami, fachowymi tekstami, instrukcjami obsługi, witrynami internetowymi, nagraniami szkoleń itp. Materiały te zawierają siłą rzeczy terminologię specjalistyczną, której znaczenie mogą odgadnąć, odnaleźć w słowniku bądź skonsultować z osobą prowadzącą zajęcia. Dostarczone materiały spełniają funkcję wzorców językowych, które pomagają w realizacji dalszej części zadania, zwykle związanej z produkcją językową. Na tym etapie studenci zwykle sami wcielają się w role pracowników firmy wyjaśniając to, co przeczytali, przeprowadzając mini-szkolenia lub uczestnicząc w różnego rodzaju symulacjach autentycznych sytuacji komunikacyjnych.

Zgodnie z filozofią podejścia zadaniowego, w trakcie zajęć zaplanowano też element eksplicytnego uczenia się z naciskiem na formy językowe. Ten etap ma zwykle miejsce po wykonaniu zadania i przybiera formę tradycyjnych ćwiczeń (takich jak uzupełnianie luk w zdaniach, parafrazy zdań, zadania wielokrotnego wyboru), które koncentrują się nowych strukturach językowych. Po wykonaniu tych ćwiczenia następuje zwykle powtórzenie wykonania wcześniejszych zadań, często z wprowadzoną modyfikacją, która zwiększa trudność zadania. Jeśli zaś chodzi o weryfikację efektów uczenia się zaplanowanych dla zajęć, wykorzystywane będą;

- obserwacje wykonania zadań przez studentów,
- prezentacje obejmujące przede wszystkim wykazanie się umiejętnością wykonania konkretnego zadania,
- kolokwia sprawdzające stopień opanowania specjalistycznej terminologii w wyniku eksplicytnych ćwiczeń językowych.

7. Zakończenie

Przedstawione powyżej działania komisji programowej doprowadziły do zaprojektowania zajęć, których celem jest nauczanie języka angielskiego na potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego. Działania te rozpoczęły się od analizy potrzeb interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych kierunku, która ujawniła zapotrzebowanie na specjalistów w zakresie językoznawstwa, mogących wspierać postęp w ramach przemysłu 4.0. W efekcie zaprojektowano zajęcia *język angielski specjalistyczny w przemyśle 4.0*. W powyższym artykule omówiono sposób, w jaki zaplanowano treści programowe tych zajęć, poczynając od analizy potrzeb językowych i komunikacyjnych, definiowanie zadań docelowych, po opracowanie zadań pedagogicznych, które będą wykonywane przez studentów w trakcie kursu. Zaprezentowany przykład może służyć do refleksji nad tym, jak nauczanie języków obcych może odpowiadać na potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego, i w jaki sposób podejście zadaniowe może być rozwiązaniem wykorzystywanym w projektowaniu takich zajęć.

BIBLIOGRAFIA

- Aisiyiah M.N., Ikawati L., Hakim M.A. (2021), *What does it take to be 4.0 EFL learners?*, (w:) Ashadi J.P., Basikin A.T., Nur H.P. (red.), *Teacher Education and Professional Development in Industry 4.0*. Boca Raton, New York, London: CRC Press, s. 43–50. doi/10.1201/9781003035978-6.

- Brumfit C.J. (1995), *Teacher professionalism and research*, (w:) Cook G., Seidl Hofer B. (red.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, s. 27–41.
- Cathcart R.L. (1989), *Authentic English and the survival English curriculum*. „TESOL Quarterly”, nr 23(1), s. 105–26.
- Corder S. (1974), *Problems and solutions in applied linguistics*, (w:) Qvistgaard J., Schwarz H., Spang-Hanssen H. (red.), *Applied linguistics: problems and solutions*. Heidelberg: Groos, s. 3–23.
- Ellis R. (2003), *Task-based language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gajek E. (2023), *Nauczanie języków wspomagane techniką cyfrową – skąd idziemy i dokąd zmierzamy?* „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 5–12.
- Gajewska E., Sowa M. (2020), *Metodologia konstrukcji kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych*. „Neofilolog”, nr 35, s. 243–253. doi.org/10.14746/n.2010.35.23.
- Grabowska M., Smuk M., Sowa M. (2024), *The Last of Us? Czy istnieje przyszłość dla neofilologii?* „Neofilolog”, nr 62(1), s. 9–23. doi.org/10.14746/n.2024.62.1.2.
- Grucza F. (2017), *Dzieła zebrane. Tom 2. O nauce i naukach O lingwistyce stosowanej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytet Warszawski.
- Jenks C.J. (2023), *New frontiers in language and technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Khurana D., Koli A., Khatter K., Singh S. (2022), *Natural language processing: state of the art, current trends and challenges*. „Multimedia Tools and Applications”, nr 82, s. 3713–3744. doi.org/10.1007/s11042-022-13428-4.
- Kim Y., Kogan V.V., Zhang C. (2023), *Collecting big data through citizen science: gamification and game-based approaches to data collection in applied linguistics*. „Applied Linguistics”, nr 45, s. 198–205. doi.org/10.1093/applin/amad039.
- Krajka J., Sowa M. (2023), *Quo vadis filologia*. „Forum Akademickie”, nr 1, s. 49–52.
- Li J., Deng L., Haeb-Umbach R., Gong Y. (2016), *Robust automatic speech recognition: a bridge to practical applications*. Amsterdam: Academic Press.
- Long M.H. (2018), *Needs analysis (revised and updated version)*, (w:) Chapelle C.A. (red.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*, 2nd ed. Oxford: Wiley-Blackwell, s. 832–851. doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0860.pub2.
- Long M.H., Crookes G. (1993), *Units of analysis in syllabus design: The case for task*, (w:) Crookes G., Gass S.M. (red.), *Tasks in pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters, s. 9–54.
- Malicka A., Gilabert Guerrero R., Norris J.M. (2017), *From needs analysis to task design: Insights from an English for specific purposes context*. „Language Teaching Research”, nr 23, s. 78–106. doi.org/10.1177/1362168817714278.
- Martin J.L., Wright K.E. (2023), *Bias in automatic speech recognition: The case of African American Language*. „Applied Linguistics”, nr 44(4), s. 613–630. doi.org/10.1093/applin/amac066.
- Min B., Ross H., Sulem E., Veyseh A.P.B., Nguyen T.H., Sainz O., Agirre E., Heintz I., Roth D. (2023), *Recent advances in natural language processing via large*

- pre-trained language models: A survey*. „ACM Computing Surveys”, nr 56(2), s. 1–40. doi.org/10.1145/3605943.
- Munby J. (1978), *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nowakowski A. (2023), *Quality optimization methods in neural machine translation systems*. Niepublikowana rozprawa doktorska, UAM, Poznań. Online: <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/f3b08f9e-3420-4151-ae76-f277065f5ccf/content> [DW 12.04.2025].
- Nunan D. (1988), *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan D. (2004), *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich R., Chancerel J.-L. (1980), *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon.
- Robinson P. (2001), *Task complexity, cognitive resources, and syllabus design*, (w:) Robinson P. (red.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 287–318.
- Róg T. (2021), *Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 97–108. doi.org/10.47050/jows.2021.4.97-108.
- Schwab K. (2018), *Shaping the future of the fourth industrial revolution*. New York: Currency.
- Socha Z., Szymczak S. (2023), *Nie tylko doświadczenie i kompetencje miękkie. Analiza regionalnego zapotrzebowania na kompetencje i kwalifikacje w wybranych branżach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Suherdi D. (2019), *Teaching English in the industry 4.0 and disruption era: Early lessons from the implementation of SMELT I 4.0 DE in a senior high lab school class*. „Indonesian Journal of Applied Linguistics”, nr 9(1), s. 67–75. doi.org/10.17509/ijal.v9i1.16418.
- Trendak-Suślik O. (2022), *Analiza potrzeb jako element projektowania kursu językowego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 89–94. doi.org/10.47050/jows.2022.1.89-94.
- West R. (1994), *Needs analysis in language teaching*. „Language Teaching”, nr 27(1), s. 1–19. doi.org/10.1017/S0261444800007527.
- Willis J. (1996), *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Zhang C., Liu Z., Aravind B.R., Hariharasudan, A. (2024), *Synergizing language learning: SmallTalk AI In industry 4.0 and Education 4.0*. „PeerJ Computer Science”, nr 10, s. 1843. doi.org/10.7717/peerj-cs.1843.

NETOGRAFIA

- Barometr zawodów 2023. Online: https://barometrzwodow.pl/forecast-card-zip/2023/report_pl/raport_wojewodztwo_wielkopolskie_2023.pdf [DW 06.10.2024].
- Diagnoza sytuacji społeczno-gospodarczej i przestrzennej województwa wielkopolskiego. Online: <https://wrot.umww.pl/diagnoza-sytuacji-spoeczno-gospodarczej-i-przestrzennej-wojewodztwa-wielkopolskiego-2019/> [DW 06.10.2024].

Powiatowy Urząd Pracy w Pile, „Informacja o sytuacji na rynku pracy w powiecie pilskim w 2022 roku”. Online: <https://pila.praca.gov.pl/documents/1172777/1322985/36.%20Informacja%20o%20sytuacji%20na%20rynku%20pracy%20w%20powiecie%20pilskim%20w%202022%20roku/9fe8a9f2-4f71-439a-9223-065dae4f2b69> [DW 06.10.2024].

Strategia Wielkopolska 2030. Online: <https://www.umww.pl/artykuly/55878/pliki/strategiawielkopolska2030uchwalaswwnrxi28720.pdf> [DW 06.10.2024].

Received: 06.10.2024

Revised: 23.03.2025

Marta Wojakowska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-3933-7148>

mb.wojakowska2@uw.edu.pl

Znajomość języków obcych a wymagania zmieniającego się rynku pracy: wyniki badania pilotażowego przeprowadzonego w trzech warszawskich przedsiębiorstwach

**Foreign language competencies and the evolving requirements
of the labor market: Findings from a pilot study conducted in three
Warsaw-based companies**

The development of the economy, the technological transformation and the digitalization of services and products present us with new tasks. Are foreign languages still among these competencies, as they were in the early 2000s? We look for answers to these and other key questions in interviews conducted with those responsible for language training in Warsaw companies in the advertising and marketing industry, and in surveys conducted among their employees. In the first part of the article, we present the context of the study on new competencies sought for in the labor market today. Following a synthetic presentation of the theoretical background to the research questions, the paper considers the perceptions of employees and employers on the relevance and usefulness of language classes in the workplace. This is followed by a discussion of the study findings presenting the conclusions and observations on language courses in the time of a changing labor market.



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

Keywords: foreign language, market, new technologies, artificial intelligence, language for special purposes

Słowa kluczowe: język obcy, język specjalistyczny, rynek pracy, nowe technologie, sztuczna inteligencja

1. Wprowadzenie

Rozwój gospodarczy, zmiany technologiczne oraz cyfryzacja usług i produktów stawiają przed nami nowe wyzwania. Społeczeństwa stają się coraz bardziej mobilne (Radecka, 2024), a pracownicy międzynarodowych przedsiębiorstw podróżują i biorą udział w zagranicznych praktykach oraz stażach. Wydaje się zatem, że znaczenie znajomości języków obcych na rynku pracy powinno stale wzrastać. Badania przeprowadzone przed pandemią pokazywały, że umiejętność skutecznej komunikacji oraz biegłość w językach obcych są poszukiwane przez pracodawców. Kształcenie w zakresie języków obcych, zwłaszcza używanych w celach zawodowych, stale zyskuje więc na popularności i staje się coraz bardziej pożądane na różnych poziomach edukacji, co znajduje odzwierciedlenie w bogatej ofercie edukacyjnej szkół publicznych i prywatnych. Różnorodność odbiorców edukacji, ich specyficzne potrzeby, docelowe obszary zatrudnienia, a także czynniki wpływające na organizację samego procesu nauczania wymagają dogłębnego zastanowienia się nad tym, czego i jak uczyć. Twórcy oferty dydaktycznej coraz częściej koncentrują się zatem na możliwych sposobach kształcenia, programach, treściach i technikach nauczania odpowiednich do profilu i potrzeb odbiorców oraz na rzetelnych metodach weryfikacji i oceny efektów nauki itp.¹

Celem niniejszego tekstu jest prezentacja wyników badania dotyczącego oferty kursów językowych w prywatnych przedsiębiorstwach oraz refleksja nad tym, w jaki sposób pracownicy i pracodawcy postrzegają naukę języka obcego w miejscu pracy. Większej mobilności pracowników nie towarzyszy bowiem adekwatny wzrost zainteresowania kursami językowymi oferowanymi pracownikom w prywatnych przedsiębiorstwach². Badaniu poddano pracowników trzech prywatnych warszawskich przedsiębiorstw oraz ich pracodawców. Przeprowadzono z nimi wywiady, wypełniali oni także uprzednio przygotowaną ankietę.

W pierwszej części artykułu przedstawimy kontekst badania dotyczący nowych kompetencji poszukiwanych na dzisiejszym rynku pracy. Następnie

¹ Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2021. *Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: ścieżki prowadzące do umiejętności i kwalifikacji*. Raport Eurydice Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

² Na 10 prywatnych warszawskich dużych przedsiębiorstwach, z którymi się kontaktowaliśmy, jedynie w 3 badanych firmach nadal udzielane są lekcje językowe pracownikom.

po syntetycznym przedstawieniu umocowania teoretycznego pytań badawczych przyjrzymy się opiniom pracowników i pracodawców na temat zasadności i przydatności zajęć językowych w miejscu pracy. W dalszej części pracy omówimy wyniki badania i przedstawimy wnioski dotyczące zapotrzebowania na kursy językowe w kontekście szybko zmieniającego się rynku pracy.

2. Najważniejsze kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców. Praca 4.0

Zmiany w życiu społecznym, gospodarczym i politycznym mają bezpośredni wpływ na edukację, szczególnie zaś na treści i metody nauczania. Już od dawna uznaje się, że między światem biznesu a dydaktyką istnieje bliski związek (Sowa, 2012: 161, za: Puren, 2007). Te dwa obszary wzajemnie się przenikają, kształtując sposoby myślenia i zachowania odpowiednie do wyzwań danej epoki.

W rozważaniach na temat tego jak postrzegane są kursy językowe na rynku pracy konieczna, wydaje się refleksja nad kluczowymi kompetencjami w procesie uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*). Zjawisko to jest ciągłą, dobrowolną chęcią rozwijania osobistej wiedzy oraz umiejętności i może zachodzić zarówno w formalnym systemie edukacji, jak i poza nim, w ramach codziennych doświadczeń oraz działań zawodowych (Roszko-Wójtowicz, 2015).

Koncepcja uczenia się przez całe życie ustanawia nowe standardy rozwoju indywidualnych kompetencji. Zgodnie z nimi pracownicy powinni stawać się bardziej elastyczni, a także mieć wyższy poziom świadomości, odpowiedzialności, motywacji i satysfakcji do rozwoju w ewoluujących przedsiębiorstwach. Jak zauważa Stępkowski (2018: 89), kompetencji nie można osiągnąć raz na zawsze, a ponieważ są one ściśle powiązane z myśleniem refleksyjnym, trzeba je nieustannie rozwijać. Dotyczy to także rynku pracy, gdyż jak podkreślają specjaliści (Mikołajczyk, 2020), pracodawcy szukają obecnie pracowników, którzy chcą się uczyć, rozwijać i nie boją się podejmowania różnych wyzwań. Jest to dla zatrudniających tak samo ważne, jak dyplom potwierdzający zdobyte wykształcenie kandydatów na dane stanowisko.

Według raportu zatytułowanego *Bilans Kapitału Ludzkiego*³ przed rokiem 2020 ogromne znaczenie miały kompetencje, które umożliwiały skuteczne i innowacyjne wykorzystywanie specjalistycznej wiedzy oraz umiejęt-

³ To unikatowy w skali Polski i Europy monitoring zapotrzebowania na kompetencje na rynku pracy. Jest tworzony przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości oraz Uniwersytet Jagielloński. Do tej pory zrealizowane zostały dwie edycje projektu w latach 2010–2015 oraz 2016–2021.

ności zawodowych w otoczeniu nacechowanym silną presją wyników, czasu, oczekiwań i działań konkurencyjnych. Należały do nich:

- umiejętności techniczne i cyfrowe,
- umiejętności miękkie,
- umiejętności przywódcze i zarządzania,
- kwalifikacje edukacyjne,
- umiejętności specyficzne dla danej branży.

W najnowszych popandemicznych dokumentach i raportach eksperci zwracają także uwagę na znaczenie nowych ról i zadań stojących przed pracownikami przemysłu oraz pojawiających się innowacyjnych sposobów wykonywania pracy, które wymagają od ludzi stosowania się do zasad współpracy z inteligentnymi maszynami. W epoce postępu technologicznego, a w szczególności w obliczu możliwości, jakie stwarzają sztuczna inteligencja i robotyka, praca ludzi i autonomicznych maszyn uzupełnia się, tworząc synergiczne relacje.

Jednym z efektów inwestycji w zaawansowane technologie i infrastrukturę, włącznie ze sztuczną inteligencją, jest powstanie nowego modelu pracy i zatrudnienia nazywanego *Pracą 4.0* (Tomaszewska, Pawlicka, 2021). Jest to pojęcie, które odnosi się do zastosowania zaawansowanych technologii informacyjno-komunikacyjnych w produkcji, logistyce, marketingu i innych obszarach gospodarki. W gospodarce 4.0 technologie te są wykorzystywane do optymalizacji procesów, zmniejszenia kosztów, zwiększenia jakości i elastyczności produkcji oraz do kreowania nowych modeli biznesowych. Gospodarka 4.0 jest zatem pojęciem szerszym niż gospodarka cyfrowa (Śledziwska, Włoch, 2021).

Zdaniem autorów raportu *The Future of Education and Skills. Education 2030* rozwój tego modelu pracy będzie prowadził do zmian w oczekiwaniach pracodawców wobec potencjalnych kandydatów na dane stanowisko oraz wprowadzenia nowych wymagań szkoleniowych dla różnych grup pracowników. Wzrost znaczenia niektórych umiejętności lub konieczność opanowania zupełnie nowych wynika również ze zmieniającego się podejścia do organizacji pracy. Warto zatem zastanowić się, jakie miejsce zajmą w tym nowym świecie języki obce.

2.1. Języki obce a umiejętności poszukiwane przez pracodawców

Jeszcze w 2006 roku Komisja Europejska podkreślała w swoich rekomendacjach znaczenie umiejętności komunikacyjnych, w tym wielojęzyczności rozumianej jako zdolność do prawidłowego i skutecznego korzystania z różnych języków w celu porozumiewania się. Zdolność ta miała się przejawiać w rozumieniu, wyrażaniu i interpretowaniu pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii

w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturowych⁴. Wytyczne europejskie odpowiadały wówczas na zapotrzebowanie rynku pracy oraz wiązały się z rozwojem Internetu, a co za tym idzie z faktem, że wchodzenie na rynki zagraniczne stało się dla przedsiębiorstw łatwiejsze niż kiedykolwiek wcześniej. Wiele z nich zaczęło nawiązywać kontakty z zagranicznymi klientami i kontrahentami, wskutek czego coraz więcej ofert pracy zawierało wymóg znajomości języka obcego.

Kompetencje językowe stały się kluczowe w perspektywie uczenia się przez całe życie. Podkreślano także, że osoba władająca różnymi językami nabywa również kompetencje międzykulturowe, czyli rozwija umiejętność pośredniczenia między różnymi językami i mediami (*Europejski system opisu kształcenia językowego*, 2003). Obecnie obserwuje się, że postępująca cyfryzacja i automatyzacja prowadzą do nowych sposobów produkcji, komunikacji i zarządzania. Procesy te z kolei wywołują zmiany w obszarze zatrudnienia, które odnoszą się do zarówno do charakteru pracy i wykonywanych zadań, form zatrudnienia i organizacji pracy, jak i samej struktury zatrudnienia oraz profili kompetencji. Najnowsze polskie⁵ czy międzynarodowe⁶ opracowania diagnozujące obecne oraz przyszłe zapotrzebowania na kompetencje i kwalifikacje na rynku pracy nie zawierają już wzmianki o znajomości języków obcych, ale odnoszą się do języków programowania. Pracodawcy w dalszym ciągu cenią umiejętności miękkie, techniczne, przywódcze czy specyficzne dla danej branży, ale tym co dominuje, jest zdolność do adaptacji do nowych technologii cyfrowych (raport Ernst & Young, 2023⁷).

Biorąc pod uwagę dynamiczne zmiany na rynku pracy oraz rosnącą rolę technologii cyfrowych, kluczowe staje się zrozumienie, w jaki sposób pracownicy i pracodawcy postrzegają obecnie znaczenie kompetencji językowych. Znajomość języków obcych przez lata była jednym z podstawowych wymagań rekrutacyjnych, w obliczu nowych wyzwań gospodarczych i technologicznych pojawia się jednak pytanie, czy nadal odgrywa ona równie istotną rolę. Badania przeprowadzone w trzech warszawskich przedsiębiorstwach miały na celu zweryfikowanie tej kwestii.

⁴ Dokument dostępny na stronie: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [DW 13.04.2025].

⁵ Raport przygotowany w 2023 r. przez Konfederację Lewiatan dostępny na stronie: https://lewiatan.org/wp-content/uploads/2023/07/prognoza_zapotrzebowania_na_kompetencje.pdf [DW 13.04.2025].

⁶ Raport opracowany w 2022 r. przez ekspertów McKinsey Skill Shift: Automation and the future of the workforce. Dostępny na stronie: <http://acdc2007.free.fr/benanav19.pdf> [DW 13.04.2025].

⁷ Raport opracowany w 2023 dostępny na stronie: https://www.ey.com/pl_pl/insights/workforce/kompetencje-przyszlosci [DW 13.04.2025].

3. Prezentacja badania

W obliczu dynamicznych przemian społeczno-gospodarczych kształcenie językowe na potrzeby rynku pracy stanowi zagadnienie wymagające systematycznej analizy naukowej. O ile na początku XXI wieku znajomość języków obcych była uznawana za kluczową kompetencję niemal we wszystkich sektorach zatrudnienia, o tyle współcześnie konieczna staje się coraz większa specjalizacja w tym zakresie wynikająca z wymagań poszczególnych branż oraz oczekiwań pracodawców. Istotne staje się zatem określenie, w jaki sposób pracownicy i pracodawcy postrzegają znaczenie kształcenia językowego w miejscu pracy, a także identyfikacja trudności i wyzwań związanych z realizacją kursów językowych w środowisku zawodowym. W tym kontekście dostrzegalna jest luka badawcza dotycząca skuteczności i zasadności kształcenia językowego w kontekście zmieniających się potrzeb rynku pracy, co uzasadnia konieczność pogłębionej analizy tego zagadnienia.

3.1. Założenia badania własnego

3.1.1. Pytania oraz hipotezy badawcze

W tej części artykułu zaprezentowane zostanie badanie przeprowadzone w 2024 roku na celowo dobranej próbie badawczej, którą stanowili pracownicy i pracodawcy 3 warszawskich dużych przedsiębiorstw⁸. Po przyjęciu założenia, w myśl którego znajomość języków obcych była do tej pory jedną z kluczowych kompetencji pracownika (raport z UŚ z 2016⁹) uznano, że obecnie równie ważne jest podnoszenie kompetencji zawodowych poprzez kształcenie językowe u osób już zatrudnionych. Główne pytanie badawcze (PB) wraz z hipotezą (HB) sformułowano więc następująco:

PB: W jaki sposób pracownicy i pracodawcy postrzegają naukę języka obcego w miejscu pracy?

HB: Zarówno pracownicy, jak i pracodawcy uważają, że nauka języka obcego w miejscu pracy jest ważna.

⁸ Do dużych przedsiębiorstw zaliczane są takie, które spełniają jedynie kryterium zatrudnienia 250 osób i więcej przy jednoczesnym rocznym obrocie nieprzekraczającym 50 mln euro oraz całkowitym bilansie rocznym nieprzekraczającym 43 mln euro (źródło: <https://pfr.pl/slownik/sownik-duze-przedsiębiorstwo.html> [DW 13.04.2025]).

⁹ Raport pt. „Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów uczelni wyższych” opublikowany przez Biuro Karier Uniwersytetu Śląskiego w 2016 r. Dokument jest dostępny tutaj: <https://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1033841,ukonczenie-studiow-idealny-absolwent-uczelni-wyzszych.html> [DW 13.04.2025].

W związku z tak ujętym celem nadrzędnym postawiono trzy pytania szczegółowe oraz hipotezy, które wymagały uwzględnienia szerszego kontekstu. Brzmiały ono następująco:

- PB1: Czy obserwuje się coraz większe zapotrzebowanie na specjalistyczne kształcenie językowe w miejscu pracy?
- HB1: Widoczne zapotrzebowanie specjalistyczne na kształcenie językowe coraz bardziej ukierunkowuje ten proces na konkretne kwalifikacje wymagane przez pracodawców.
- PB2: Jakie są oczekiwania pracowników wobec szkoleń językowych oferowanych przez pracodawcę?
- HB2: Podniesienie kompetencji i kwalifikacji zawodowych.
- PB3: Jakie są oczekiwania pracodawców względem kompetencji językowych pracowników?
- HB3: Pracodawcy uważają, że znajomość języków obcych należy do kluczowych kompetencji społecznych (niezależnie od rodzaju pracy, zawodu i stanowiska).

3.1.2. Narzędzia użyte w badaniu

Projekt zakładał przeprowadzenie badania mającego na celu zrozumienie, w jaki sposób pracownicy i pracodawcy postrzegają naukę języka obcego w miejscu pracy. Drugim równorzędnym celem miało być wskazanie trudności i wyzwań towarzyszących kursom językowym w środowisku zawodowym. Podstawowymi narzędziami badawczymi były: zorganizowana wśród pracowników anonimowa ankieta oraz przeprowadzone wśród pracodawców wywiady indywidualne częściowo ustrukturyzowane, sterowane (Savoye-Zajc, 2009) dotyczące hipotez badawczych.

W pierwszym etapie badania zastosowano kwestionariusz ankiety zawierający zarówno pytania zamknięte, jak i otwarte. Narzędzie badawcze zostało opracowane w celu uzyskania szczegółowych informacji na temat postrzegania kompetencji językowych w środowisku zawodowym. Ankieta przeprowadzona w maju 2024 roku składała się z 18 pytań (Aneks 1) i miała na celu identyfikację kluczowych tendencji oraz wyzwań związanych z nauką języków obcych w miejscu pracy.

Drugą część badania stanowiły częściowo ustrukturyzowane wywiady pogłębione. Polegają one na bezpośredniej, szczegółowej rozmowie badacza z respondentem w celu uzyskania informacji na dany temat (Aneks 2). Charakteryzują się one elastyczną strukturą, co pozwala na eksplorowanie opinii, doświadczeń i motywacji uczestnika (Kvale, 2013: 40). Celem

przeprowadzonych na potrzeby naszego badania pogłębionych wywiadów indywidualnych z osobami odpowiedzialnymi za szkolenia językowe było poznanie opinii pracodawców na temat kompetencji językowych pracowników. Pytano także o konieczność wprowadzenia kursów językowych (w tym kursów specjalistycznych) do danych przedsiębiorstw oraz o ich skuteczność i zadowolenie z wyników osiąganych przez pracowników, a także o problemy związane z kształceniem językowym w miejscu pracy.

Wywiady miały charakter indywidualny (były nagrywane). Taka forma pozwala na wyeliminowanie potencjalnych wpływów innych pracowników. Uzyskane w ten sposób informacje nie są też obciążone interakcją z innymi osobami, która mogłaby powstać w przypadku wywiadów grupowych, gdzie wyrażane opinie wynikają niekiedy z obecności lub wypowiedzi innych uczestników badania (Kvale, 2013: 42).

Wywiady z pracodawcami uczestniczącymi w badaniu zostały przeprowadzone po uprzedniej analizie wyników ankiet, co umożliwiło precyzyjne ukierunkowanie rozmowy na kluczowe zagadnienia. Włączenie tego etapu do procesu badawczego przyczyniło się do zwiększenia trafności i rzetelności uzyskanych danych. Jak podkreśla Silverman (2008: 138), wcześniejsza analiza materiału empirycznego pozwala na identyfikację dominujących opinii, trendów oraz potencjalnych problemów wymagających pogłębionej eksploracji podczas wywiadów. Dodatkowo umożliwia sformułowanie pytań badawczych w sposób pozwalający na uzyskanie bardziej szczegółowych informacji, unikanie redundancji treści oraz lepsze zrozumienie kontekstu badanych zagadnień. W rezultacie badacz dysponuje bardziej kompleksową wiedzą na temat perspektyw respondentów, co sprzyja przeprowadzeniu wywiadów o większej wartości merytorycznej. Pozyskane w ten sposób dane zostały uporządkowane tematycznie.

3.1.3. Próba badawcza

Badanie zostało przeprowadzone na próbie 68 pracowników ($N = 68$) w trzech dużych warszawskich przedsiębiorstwach Philips, PHD Media Direction Poland i Starcom, które zajmują się m.in. sprzedażą oraz produkcją elektroniki użytkowej, zakupem i planowaniem mediów czy monitorowaniem kampanii reklamowych. 32 ankietowanych to pracownicy firmy Philips, 23 – firmy Starcom, a 13 pracuje w PHD Media Direction Poland.

Ankietowani zajmowali różne stanowiska zawodowe. Byli wśród nich pracownicy biurowi i asystenci, młodszy oraz starszy specjaliści, a także menedżerowie i dyrektorzy. Wspólną cechą wszystkich respondentów była możliwość uczestnictwa w kursach językowych, w tym z języka specjalistycznego

w roku kalendarzowym 2023 lub 2024. Respondenci wywiadów pogłębionych byli przedstawicielami działów zarządzania zasobami ludzkimi oraz kadry kierowniczej odpowiedzialnej za strategiczne planowanie i rozwój kompetencji pracowników w przedsiębiorstwie.

Badani stanowili zróżnicowaną grupę pod względem sektora zatrudnienia, co umożliwiło wieloaspektową analizę znaczenia kompetencji językowych w różnych kontekstach zawodowych. Reprezentując branże związane z nowoczesnymi technologiami, mediami oraz analizą danych, respondenci funkcjonowali w środowiskach o wysokim stopniu internacjonalizacji, gdzie znajomość języków obcych mogła stanowić istotny atut.

W badaniu nie zauważono widocznych różnic pomiędzy odpowiedziami z poszczególnych przedsiębiorstw, w związku z czym poddano je analizie zbiorczej¹⁰.

4. Analiza wyników

4.1. Kwestionariusz ankiety

Analiza ilościowa kwestionariusza pokazuje, że 60% ankietowanych ma możliwość uczenia się języka obcego na terenie przedsiębiorstwa, lecz z niej nie korzysta. Warto to podkreślić szczególnie w świetle odpowiedzi na pytanie dotyczące użyteczności języków obcych w miejscu pracy. 88% pracowników odpowiedziało na nie zgodnie, że znajomość języków obcych w wykonywaniu ich codziennej pracy jest bardzo przydatna, 12% zaś oceniło ją jako całkiem przydatną. Respondenci, którzy zdecydowali się na kursy językowe, uczą się najczęściej języka angielskiego (64%) francuskiego (21%), hiszpańskiego (12%) oraz niemieckiego (3%).

Co więcej z analizy danych wynika, że większość ankietowanych używa języka obcego w spotkaniach biznesowych przynajmniej raz w tygodniu, a 70% bardzo często lub często zabiera w nich głos. Bez wątplenia dane te pokazują, jak bardzo umiejętność posługiwania się językami obcymi jest przydatna w codziennych obowiązkach zawodowych respondentów. Zgromadzone informacje wskazują też na to, że podczas spotkań biznesowych ponad połowa pracowników sporządza notatki, ale blisko połowa z nich (47%) robi zapiski w swoim języku ojczystym. Łączy się to z odpowiedziami na pytanie 4, o obszary, w których znajomość języka obcego przydaje się respondentom najczęściej. Tutaj znakomita większość pomijała *pisanie* (notowanie),

¹⁰ W celu uzyskania bardziej precyzyjnych wyników w przyszłych badaniach planowane jest rozszerzenie próby badawczej oraz zastosowanie zaawansowanej analizy statystycznej.

a wskazywała na *słuchanie ze zrozumieniem* oraz *mówienie*. Należy jednocześnie podkreślić, że według większości badanych pracowników znajomość języka w wymiarze *czytania ze zrozumieniem* oraz *pisania* jest „niezbyt przydatna”, choć jednocześnie blisko 2/3 ankietowanych zaznaczyło, że bardzo często lub często czyta dokumenty zredagowane w języku obcym. Od 70% z nich wymagane jest także prowadzenie korespondencji w języku obcym. Dlaczego więc nie wskazali umiejętności *pisania* w języku obcym jako „przydatnej”? Zapewne wynika to z faktu, że translatory internetowe oraz sztuczna inteligencja radzą sobie dość dobrze właśnie z tą umiejętnością językową (Ryszka, 2023: 22).

Kolejna część pytań kwestionariusza ankiety dotyczyła charakteru komunikacji zawodowej w kontekstach domeny docelowej. Odpowiedzi respondentów wskazały na to, że rozdzźwięk pomiędzy treściami nauczonymi na kursie a tymi używanymi w codziennej pracy jest duży i średni (65%). Sytuacje opisane przez ankietowanych jako te, w których ostatnio używali języka obcego, dotyczą w większości języka specjalistycznego (np. *prezentacja podsumowująca kwartał, planowanie budżetu czy badania kliniczne*). Zasadne jest zatem pytanie o to, czy kursy z języków obcych w tych przedsiębiorstwach powinny być kursami języka ogólnego czy raczej specjalistycznego.

Pytania kwestionariusza dotyczące czynników społecznych i kulturowych wykazały, że prawie wszyscy pracownicy uznali za „bardzo” lub „całkiem” przydatną znajomość kultury i zwyczajów krajów, z którymi ich przedsiębiorstwa współpracują. Jednocześnie analiza danych wykazała, że blisko połowa pracowników zatrudnionych w badanych firmach to cudzoziemcy. Istotnie, środowisko zawodowe współczesnego pracownika coraz częściej wymaga akceptacji i dostosowania się do kontaktu z przedstawicielami innych kultur, a także gotowości do pracy w warunkach transkulturowych. Jak zauważa Sobieraj (2012: 165), warunki transkulturowości najczęściej pojawiają się w przedsiębiorstwach wysokich technologii informacyjno-komunikacyjnych czy w korporacjach międzynarodowych. To właśnie w nich kontakty zawodowe pracowników dotyczą coraz częściej nie tylko jednej innej kultury, ale wymagają współpracy z przedstawicielami wielu kultur jednocześnie i mogą się zmieniać z dnia na dzień.

Ostatni blok pytań dotyczył motywacji i oczekiwań pracowników względem uczestnictwa w kursie językowym. Odpowiedzi ankietowanych wskazują na to, że w większości (65%) mają oni zamiar poświęcać czas na naukę języka obcego poza kursem w miejscu pracy. Należy podkreślić, że aż 88% pracowników jest zdania, że znajomość języka obcego podniesie ich atrakcyjność na rynku pracy. Odpowiedzi te są zbieżne z wynikami wcześniej przytaczanych badań.

Ostatnie pytanie otwarte dotyczyło oczekiwań pracowników względem kursu języka obcego organizowanego przez pracodawcę. Analiza odpowiedzi ankietowanych pokazuje, że liczą oni na podniesienie swoich kompetencji szczególnie w zakresie języka biznesowo-specjalistycznego („doskonalenie języka marketingowego”, „chciałabym lepiej poruszać się w biznes english” czy „spodziewam się większej swobody w mówieniu oraz znajomości biznesowego słownictwa”).

4.2. Rozmowy z pracodawcami

Pracodawcy (P) podzielili się z nami zarówno głównymi wyzwaniami, jakie napotykają w codziennej pracy w językach obcych ich pracownicy, jak i analizą zmiany, jaką obserwują na rynku w związku z koniecznością używania innych niż polski języków.

Wszyscy nasi rozmówcy zauważyli, że coraz mniej zatrudnionych jest zainteresowanych bezpłatną nauką języków obcych podczas godzin pracy.

- P1: Kiedyś kandydaci już podczas rozmów kwalifikacyjnych dopytywali o możliwość lekcji języka angielskiego, dzisiaj zamykamy grupy językowe, bo nie ma chętnych.
- P3: Mamy e-platformy do nauki języków obcych, ale dział HR obserwuje, że rzadko który pracownik loguje się na taką platformę.

Wydaje się to zaskakujące, bo według badania przeprowadzonego w 2023 r. przez serwis Pracuj.pl¹¹ na reprezentatywnej grupie ponad 2000 pracujących Polaków, 6 na 10 respondentów uznało, że możliwość nauki języka obcego w ramach godzin pracy zwiększa skłonność do aplikowania o posadę w firmie oferującej pracownikom taką opcję. Według pracodawców przyczyn opisanej sytuacji należy upatrywać w szybkim rozwoju sztucznej inteligencji.

- P2: Dotychczasowe formy uczenia się „w klasie” mogą wydawać się mniej atrakcyjne w zestawieniu z narzędziami AI, które są w stanie dopasować się do indywidualnych potrzeb każdego uczącego się, jego sposobu nauki i poziomu zaawansowania.

¹¹ Wyniki badania dostępne tutaj: <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Zatrudnienie-a-jezyki-obce-czy-ich-znajomosc-naprawde-jest-konieczna-Tak-Polacy-radza-sobie-na-ryнку-pracy-8572357.html> [DW 13.04.2025].

- P1: Nasza firma posiada program z wewnętrzną sztuczną inteligencją. Pracownicy korzystają z niej przy redagowaniu mejli w językach obcych, tworzenia prezentacji czy przy czytaniu niezrozumiałych dokumentów itp.

Rozwój sztucznej inteligencji ma znaczące skutki dla nauczania języków obcych. Niektóre technologie są już szeroko stosowane w aplikacjach telefonicznych do nauki języków obcych z całego świata, zastępując tym samym platformy oferowane przez pracodawcę, a funkcje takie jak rozpoznawanie mowy czy jej synteza są wręcz podstawowym wymaganiem na rynku pracy. Jednocześnie generatywna sztuczna inteligencja w niektórych obszarach zaczęła zastępować tłumaczenie maszynowe jak *Google Translate* czy *Deepl*. Sztuczna inteligencja nie pomoże jednak pracownikowi na spotkaniu *tête à tête*, w którym często musi zabrać głos. Według naszych respondentów jednym z większych wyzwań dzisiejszych przedsiębiorstw jest nniechęć pracowników do zabierania głosu na dużych spotkaniach. Jeżeli są to spotkania w języku obcym, organizowane w 90% online, „dużo osób zadaje pytania na czacie” (P3). Jeśli uczestnicy są wywołani do odpowiedzi, często odpowiadają: „muszę to zweryfikować, wrócę z odpowiedzią pisemną” (P1). Jest też oczywiście grupa, która posługuje się „bardzo prostym, nie branżowym, a potocznym językiem” (P1). Z naszych rozmów wynika też, że najczęściej zespoły wyznaczają jedną osobę, która czuje się najpewniej mówiąc w języku obcym i jest niejako *porte-parole* grupy.

Wszyscy pracodawcy zaznaczają, że nie zamierzają inwestować w kursy językowe dla swoich pracowników, gdyż dzięki nowym technologiom brak umiejętności językowych nie jest już żadną przeszkodą w poprawnym wykonywaniu pracy. Najważniejszymi umiejętnościami są te z zakresu podejścia do pracy, np. „organizacji pracy własnej, zaangażowania” (P3) oraz „komunikacji i współpracy w zespole” (P1). Pracodawcy wskazują na największe braki u pracowników właśnie w takim zakresie. Oczekują też od pracowników przede wszystkim tych kompetencji, których ci ostatni nie są w stanie rozwinąć dzięki szkoleniom firmowym czy wykorzystaniu sztucznej inteligencji. Według pracodawców dzisiejszy pracownik powinien przede wszystkim posiadać kompleksowy zestaw umiejętności z zakresu technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych, w szczególności dotyczących oprogramowania i zarządzania informacją elektroniczną.

Kursy języka specjalistycznego pracodawcy uznali za w zasadzie niepotrzebne, bo najważniejsze terminy pracownicy znają, interesując się daną dziedziną (są to zapożyczenia angielskie).

- P1: Każda branża ma swój język zawodowy i najczęściej słowa te są używane w języku polskim np. robić backoffice; dowieźć KPI (Kej-Pi-Aj). Wszyscy je znają.

Ich znajomość jest konsekwencją obracania się w danym środowisku. Język specjalistyczny nie powinien jednak stanowić tylko terminologicznego dodatku do języka ogólnego, różni się przecież od niego zasadniczo, a sami pracownicy wyrazili w ankietach potrzebę doskonalenia swoich kompetencji właśnie w tym obszarze.

5. Wnioski

Przeprowadzona analiza umożliwiła sformułowanie następujących wniosków w odniesieniu do postawionych uprzednio pytań badawczych.

- Czy obserwuje się coraz większe zapotrzebowanie na specjalistyczne kształcenie językowe w miejscu pracy?

Wyniki przeprowadzonego badania wskazują na rosnące zapotrzebowanie w zakresie specjalistycznego kształcenia językowego w środowisku zawodowym. Zauważalna jest jednak istotna rozbieżność między oczekiwaniami pracowników a perspektywą ich przełożonych co do kształtu i treści takich kursów. Pracodawcy skłaniają się ku modelowi szkolenia ograniczonego do przyswajania podstawowej terminologii branżowej, uznając, że osoby zatrudnione powinny samodzielnie rozwijać swoje kompetencje językowe. Z kolei pracownicy dostrzegają wyraźne deficyty w sferze umiejętności językowych niezbędnych do efektywnej komunikacji zawodowej, co w ich opinii stanowi barierę dla dalszego rozwoju kompetencji i kwalifikacji. Żadna z grup nie uwzględniła w swoich oczekiwaniach aspektu znajomości języka obcego jako elementu kompetencji międzykulturowych, mimo że w badanych przedsiębiorstwach znaczną część zatrudnionych stanowią obcokrajowcy. Może to wskazywać na niedostateczną świadomość roli języka w budowaniu efektywnej współpracy w międzynarodowym środowisku pracy oraz potrzebę uwzględnienia w programach szkoleniowych nie tylko aspektów terminologicznych, lecz także kulturowych i pragmatycznych.

- Jakie są oczekiwania pracowników wobec szkoleń językowych oferowanych przez pracodawcę?

Rezultaty przeprowadzonego badania nie w pełni potwierdziły hipotezę, że zarówno dla pracowników, jak i pracodawców nauka języka obcego w miejscu pracy stanowi priorytet. Analiza ankiet wskazuje, że choć znajomość języków obcych jest powszechnie uznawana za istotny atut zawodowy – niemal wszyscy respondenci deklarują codzienne wykorzystywanie języka

obcego w pracy – to sama potrzeba organizacji szkoleń językowych nie zajmuje kluczowego miejsca w polityce przedsiębiorstw. Pracownicy podkreślają, że rozwinięcie kompetencji językowych zwiększa ich konkurencyjność na rynku pracy, jednak niekoniecznie wiążą oni ten proces z inicjatywami podejmowanymi w ramach organizacji. Z kolei pracodawcy wykazują ambiwalentne podejście do kształcenia językowego w miejscu pracy. Choć deklarują, że zależy im na wzroście liczby pracowników korzystających z oferowanych kursów, jednocześnie zauważają, że tradycyjne formy nauki języków stopniowo tracą na znaczeniu. W konsekwencji przedsiębiorstwa coraz częściej zastępują klasyczne szkolenia rozwiązaniami cyfrowymi, takimi jak platformy e-learningowe. Tego rodzaju zmiana nie w pełni odpowiada jednak oczekiwaniom pracowników, którzy preferują szkolenia skoncentrowane na praktycznym zastosowaniu języka w środowisku zawodowym. Wskazuje to na rozbieżność między strategiami przyjętymi przez pracodawców a faktycznymi potrzebami osób zatrudnionych, która może wpływać na skuteczność oferowanych programów szkoleniowych.

- Jakie są oczekiwania pracodawców względem kompetencji językowych pracowników?

W kontekście oczekiwań pracodawców wobec kompetencji językowych pracowników zauważalne jest przesunięcie priorytetów w kierunku umiejętności związanych z nowymi technologiami. Choć znajomość języków obcych nadal postrzegana jest jako istotna kompetencja społeczna, niezależnie od branży i stanowiska, to kluczowe znaczenie przypisuje się obecnie gotowości do adaptacji, uczeniu się przez całe życie (ang. *lifelong learning*), a także umiejętnościom z zakresu technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych, w szczególności dotyczącym obsługi oprogramowania oraz zarządzania informacją elektroniczną. Analiza ofert szkoleniowych w warszawskich przedsiębiorstwach wskazuje na systematyczny spadek zainteresowania kursami językowymi organizowanymi przez pracodawców. Spośród 10 dużych firm prywatnych do których się zgłosiliśmy z chęcią przeprowadzenia badania, jedynie 3 nadal oferuje lekcje językowe, podczas gdy w pozostałych 7 (PepsiCo, Havas Media, Mercedes Benz Polska, AstraZeneca, Lionbridge, Hewlett-Packard) programy te zostały wycofane lub zastąpione platformami e-learningowymi w ciągu ostatnich 4–5 lat. Uznaje się bowiem, że osoby ubiegające się o zatrudnienie powinny już na etapie rekrutacji dysponować wymaganymi kompetencjami językowymi bądź wykorzystywać nowoczesne technologie umożliwiające kompensowanie ich braków. W tym kontekście kluczowe wydają się trzy umiejętności: efektywne posługiwanie się translatorami i systemami automatycznej korekty pisowni opartymi na sztucznej inteligencji oraz zdolność do dostarczania wysokiej jakości danych wejściowych do systemów AI, a także krytyczna analiza i ocena wiarygodności generowanych treści.

Podsumowując, dynamiczne zmiany gospodarcze, technologiczne i społeczne wyraźnie wpływają na postrzeganie kompetencji językowych na rynku pracy. Choć w dobie globalizacji i mobilności pracowników znajomość języków obcych powinna odgrywać kluczową rolę, wyniki badania wskazują, że kwestia ta jest złożona. Pracownicy, mimo świadomości znaczenia języków w komunikacji biznesowej, coraz rzadziej korzystają z kursów językowych, co może wynikać zarówno z rozwoju narzędzi AI wspomagających tłumaczenie, jak i z rosnącego nacisku na inne kompetencje, zwłaszcza technologiczne i cyfrowe. Pracodawcy, choć wciąż cenią umiejętności językowe, dostrzegają spadek zainteresowania ich rozwijaniem w ramach firmowych szkoleń i coraz częściej zastępują je platformami e-learningowymi. W obliczu tych zmian kluczowe staje się wypracowanie elastycznych strategii kształcenia, które uwzględnią zarówno potrzeby pracowników, jak i oczekiwania rynku, jednocześnie łącząc tradycyjne podejście do nauki języków z nowoczesnymi narzędziami technologicznymi. W świetle omówionych na początku artykułu koncepcji uczenia się przez całe życie oraz wzajemnego przenikania się edukacji i świata biznesu, wyniki przeprowadzonego badania wskazują na zmieniające się podejście do kompetencji językowych na rynku pracy. Idea ciągłego kształcenia i dostosowywania kwalifikacji do dynamicznych realiów zawodowych pozostaje co prawda kluczowa, rola znajomości języków obcych ulega jednak redefinicji. Malejące zainteresowanie kursami językowymi, mimo powszechnej świadomości ich znaczenia dla komunikacji zawodowej, sugeruje, że w obliczu postępu technologicznego i cyfryzacji umiejętność ta jest coraz częściej zastępowana przez narzędzia automatyzujące tłumaczenie i wspierające komunikację. Pracodawcy, koncentrując się na kompetencjach adaptacyjnych i technologicznych, dostrzegają spadek zapotrzebowania na tradycyjne formy kształcenia językowego, co prowadzi do zmian w strukturze szkoleń i strategiach rekrutacyjnych. Wyniki badania potwierdzają, że choć znajomość języków obcych nadal stanowi istotny element kompetencji zawodowych, jej znaczenie jest obecnie ściśle powiązane z umiejętnością korzystania z nowoczesnych technologii oraz zdolnością do efektywnego funkcjonowania w międzynarodowym i cyfrowym środowisku pracy. W konsekwencji, przyszłe strategie edukacyjne powinny uwzględniać zarówno potrzebę rozwijania umiejętności językowych, jak i integrację narzędzi technologicznych wspomagających ich praktyczne zastosowanie.

BIBLIOGRAFIA

- Europejski system opisu kształcenia językowego*. Wydawnictwa CODN, Warszawa, 2003.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2021), *Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: ścieżki prowadzące do umiejętności i kwalifikacji*. Raport Eurydice Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Kvale S. (2013), *Przeprowadzanie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Martinet A. (1985), *Syntaxe Générale*. Paris: Armand Colin.
- Mikołajczyk K. (2020), *Co to jest lifelong learning? Dlaczego warto uczyć się przez całe życie*. „Serwis Gazeta SGH – Życie uczelni”. Online: <https://gazeta.sgh.waw.pl/?q=po-prostu-ekonomia/lifelong-learning-dlaczego-warto-uczyc-sie-przez-cale-zycie> [DW 10.07.2024].
- Puren Ch. (2007), *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées*, „Cuadernos de filología francesa”. Universidad de Extremadura-Departamento de Filología Románica nr 18, s. 127–143.
- Radecka A. (2024), *Uczenie (się) w ponowoczesności. Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek akademickich języka angielskiego specjalistycznego*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE. doi.org/10.47050/67587365E [DW 08.02.2025].
- Roszko-Wójtowicz E. (2015), *Kształcenie ustawiczne - istota zagadnienia i pomiar w ujęciu europejskim*. „E-mentor”, nr 5(62), s. 65–76. <http://dx.doi.org/10.15219/em62.1214>. [DW 08.02.2025].
- Ryszka M. (2023), *Sztuczna inteligencja jako narzędzie do przełamywania barier językowych w mówieniu po angielsku*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s.19–28.
- Savoie-Zajc L. (2009), *L'entrevue semi-dirigée*, (w:) Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données, Québec: Presses de l'Université du Québec, s. 337–360.
- Silverman D. (2008), *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Sobieraj I. (2012), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał na rynku pracy. Pogranicze*. „Studia Społeczne”, nr 20, s. 161–173.
- Sowa M. (2012), *Kształtowanie kompetencji w nauce języka obcego a profesjonalizacja, czyli co łączy ucznia i profesjonalistę*. „Roczniki Humanistyczne”, t. LX, z. 5, s. 161–177.
- Stępkowski D. (2018), *Ogólna kompetencja pedagogiczna. W poszukiwaniu specyfiki kształcenia ogólnopedagogicznego. Rozważania teoretyczne i raport z badań*. „Kultura i Wychowanie. Półrocznik Pedagogiczny”, nr 1/13, s.76–103.
- Śledziwska K., Włoch R. (2021), *The economics of digital transformation: The disruption of markets, production, consumption, and work*. London: Routledge.

ANEKS

Aneks 1.

Tabela 1. Charakterystyka kwestionariusza ankiety użytego w badaniu przeprowadzonym wśród pracowników przedsiębiorstw: Philips, PHD Media Direction Poland i Starcom (opracowanie własne)

Cele badawcze	Numer pytania:	Rodzaj pytania (otwarte/zamknięte). Możliwe odpowiedzi przy pytaniach zamkniętych:																																								
Obiektywnie zdefiniowane potrzeby	1. Czy uczestniczy Pani/Pan w kursie języka obcego zorganizowanym w Pani/Pana miejscu pracy?	Pytanie zamknięte: TAK/ NIE																																								
	2. Jeżeli TAK, to jaki jest to język	Pytanie otwarte																																								
	3. Na ile, Pani/Pana zdaniem, znajomość języka obcego jest przydatna w wykonywaniu Pani/Pana codziennej pracy?	Pytanie zamknięte: a) wcale nieprzydatny b) niezbyt przydatny c) całkiem przydatny d) bardzo przydatny																																								
	4. Znajomość języka obcego w moim miejscu pracy przydaje się najczęściej w (możliwa więcej niż jedna odpowiedź):	Pytanie zamknięte: <table border="1"><thead><tr><th></th><th>wcale nieprzydatne</th><th>niezbyt przydatne</th><th>całkiem przydatne</th><th>bardzo przydatne</th></tr></thead><tbody><tr><td>czytania ze zrozumieniem</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>śłuchania ze zrozumieniem</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>mówienia</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>pisanie</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>znajomości słownictwa</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Tłumaczenia (nieprofesjonalne)</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>otwartość na różnorodność językową i kulturową</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table>		wcale nieprzydatne	niezbyt przydatne	całkiem przydatne	bardzo przydatne	czytania ze zrozumieniem					śłuchania ze zrozumieniem					mówienia					pisanie					znajomości słownictwa					Tłumaczenia (nieprofesjonalne)					otwartość na różnorodność językową i kulturową				
		wcale nieprzydatne	niezbyt przydatne	całkiem przydatne	bardzo przydatne																																					
	czytania ze zrozumieniem																																									
	śłuchania ze zrozumieniem																																									
	mówienia																																									
pisanie																																										
znajomości słownictwa																																										
Tłumaczenia (nieprofesjonalne)																																										
otwartość na różnorodność językową i kulturową																																										
5. Czy uczestniczy Pani/Pan w spotkaniach biznesowych w języku obcym?	Pytanie zamknięte: a) przynajmniej 1 raz w tygodniu b) przynajmniej 1 raz w miesiącu c) kilka razy w roku d) nigdy																																									
6. Czy podczas tych spotkań zabiera Pani/Pan głos?	Pytanie zamknięte: a) bardzo często b) często c) rzadko d) nigdy																																									
7. Czy podczas spotkań w języku obcym sporządza Pani/Pan notatki?	Pytanie zamknięte: a) bardzo często b) często c) rzadko d) nigdy																																									
8. W jakim języku sporządza Pani/Pan notatki na takich spotkaniach?	Pytanie zamknięte: a) w języku obcym b) w języku ojczystym																																									

Cele badawcze	Numer pytania:	Rodzaj pytania (otwarte/zamknięte). Możliwe odpowiedzi przy pytaniach zamkniętych:
Obiektywnie zdefiniowane potrzeby	9. Czy w Pani/Pana miejscu pracy czyta Pani/Pan dokumenty, które są zredagowane w języku obcym (np. przygotowując się do spotkania)?	Pytanie zamknięte: a) bardzo często b) często c) rzadko d) nigdy
	10. Czy wymagane jest od Pani/Pana redagowanie dokumentów/ korespondencji w języku obcym?	Pytanie zamknięte: a) bardzo często b) często c) rzadko d) nigdy
Charakter komunikacji zawodowej w kontekstach domeny docelowej	11. Rozdźwięk między językiem nauczonym a używanym. Jak bardzo różni się język nauczany na Pani/Pana kursie (albo ten ze szkoły), a język używany w Pani/Pana miejscu pracy?	Pytanie zamknięte: a) w dużym stopniu b) w średnim stopniu c) w niewielkim stopniu d) w ogóle się nie różni
	12. Proszę opisać sytuację (temat rozmowy), w której ostatnio musiała Pani/Pan użyć w pracy języka obcego (kontekst zawodowy lub/i prywatny)	Pytanie otwarte
Czynniki społeczne i kulturowe	13. Czy zdarza się Pani/Panu używać języka obcego w pracy w sytuacjach nieformalnych (obiad, wyjazdy integracyjne itp.)	Pytanie zamknięte: a) bardzo często b) często c) rzadko d) nigdy
	14. Na ile, Pani/Pana zdaniem przydatna jest znajomość kultury i zwyczajów kraju/krajów, z którym Pani/Pana przedsiębiorstwo współpracuje:	Pytanie zamknięte: a) wcale nieprzydatny b) niezbyt przydatny c) całkiem przydatny d) bardzo przydatny
	15. Czy w Pani/Pana miejscu pracy pracują cudzoziemcy? Jeżeli tak, to jaki jest to odsetek?	Pytanie zamknięte: a) < 5% b) +/- 20% c) +/- 50% d) > 50%
Motywacje dla uczestnictwa w kursie	16. Czy zamierza Pani/Pan poświęcać czas na naukę języka obcego poza kursem organizowanym w miejscu pracy	Pytanie zamknięte: a) zdecydowanie tak b) tak c) nie d) zdecydowanie nie

Cele badawcze	Numer pytania:	Rodzaj pytania (otwarte/zamknięte). Możliwe odpowiedzi przy pytaniach zamkniętych:
Motywacje dla uczestnictwa w kursie	17. Na ile, Pani/Pana zdaniem, znajomość języka obcego podniesie Pani/Pana atrakcyjność na rynku pracy?	Pytanie zamknięte: a) w dużym stopniu b) w średnim stopniu c) w niewielkim stopniu d) wcale nie podniesie
	18. Czego spodziewa się Pani/Pan po kursie z języka obcego organizowanym przez pracodawcę? Proszę uzasadnić.	Pytanie otwarte

Aneks 2.

Scenariusz wywiadu pogłębionego z pracodawcami (opracowanie własne).

Pytania pozwalające uzyskać kompleksowy obraz postrzegania kompetencji językowych w środowisku pracy oraz roli, jaką odgrywają one w kontekście pojawienia się nowych technologii opartych na sztucznej inteligencji oraz zmieniających się wymagań rynkowych.

1. Wyzwania związane z używaniem języków obcych w miejscu pracy
 - Jakie największe trudności napotykają Państwa pracownicy w zakresie używania języków obcych w codziennej pracy?
 - Czy zauważają Państwo zmiany w poziomie znajomości języków obcych wśród nowo zatrudnianych pracowników?
2. Zainteresowanie kursami językowymi
 - Jakie są Państwa doświadczenia związane z organizacją kursów językowych dla pracowników?
 - Czy zauważają Państwo spadek zainteresowania tradycyjnymi kursami językowymi wśród pracowników? Jeśli tak, to jakie mogą być tego przyczyny?
 - Jakie formy nauki języków obcych (np. kursy stacjonarne, e-learning, platformy internetowe) cieszą się największym zainteresowaniem wśród pracowników?
3. Rola sztucznej inteligencji w nauce języków
 - W jaki sposób technologie oparte na sztucznej inteligencji wpływają na potrzebę znajomości języków obcych w Państwa firmie?
 - Czy w Państwa przedsiębiorstwie pracownicy korzystają z narzędzi wspomagających, takich jak translatory AI, systemy automatycznej korekty czy generatory treści?
 - Jakie są największe zalety i ograniczenia wykorzystania sztucznej inteligencji w zakresie komunikacji językowej w miejscu pracy?
4. Kompetencje językowe a inne umiejętności zawodowe
 - Jakie kompetencje, poza znajomością języków obcych, są obecnie najważniejsze dla Państwa firmy?
 - Czy Państwa zdaniem pracownicy powinni rozwijać swoje umiejętności językowe, czy też kluczowe są inne kompetencje, np. cyfrowe, analityczne czy interpersonalne?

- Jakie są największe braki kompetencyjne wśród pracowników i czy znajomość języków obcych jest postrzegana jako priorytet w kontekście ich uzupełniania?

5. Kursy języka specjalistycznego

- Czy w Państwa firmie organizowane są kursy języka specjalistycznego dostosowane do danej branży?
- Czy widzą Państwo potrzebę prowadzenia kursów z języka specjalistycznego, czy też pracownicy zdobywają tę wiedzę samodzielnie poprzez praktykę zawodową?
- Jak oceniają Państwo rolę terminologii branżowej w komunikacji zawodowej? Czy jej znajomość jest wystarczająca do efektywnej pracy w międzynarodowym środowisku?

Received: 06.11.2024

Revised: 26.03.2025

Małgorzata Bielicka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0001-5557-6961>

malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Współpraca pomiędzy dwujęzycznym przedszkolem a uniwersytetem jako narzędzie rozwoju wszystkich uczestników kooperacji

**Cooperation between a bilingual kindergarten and a university
as a tool for the development of all the participants involved**

The main aim of this paper is to highlight the significant scientific, research, teaching, and practical potential that arises from collaboration between research institutions and educational establishments. The unusually low number of studies conducted on schoolchildren in Poland, is highlighted and attributed to insufficient collaboration between educational institutions and research entities. The cooperation between the Polish-German Bilingual Kindergarten „Ene due Rabe” and the Institute of Applied Linguistics at Adam Mickiewicz University is introduced. The results of this collaboration are presented in detail, including numerous published academic articles, scientific monographs, conference papers, student internships, as well as workshops for teachers and parents. The final section explains how these forms of cooperation have contributed to the professional development of all parties involved.

Keywords: współpraca instytucjonalna, nauczanie dwujęzyczne, wczesne nauczanie języków obcych, wyniki współpracy

Słowa kluczowe: institutional cooperation, bilingual education, early foreign language learning, results of cooperation



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

1. Wprowadzenie

Głównym celem artykułu jest wskazanie na duży potencjał naukowo-badawczy, dydaktyczny oraz praktyczny, jaki przynosi współpraca pomiędzy jednostką naukowo-badawczą, a placówką dydaktyczną – w tym przypadku dwujęzycznym przedszkolem polsko-niemieckim. Polska należy do nielicznych państw europejskich, które systemowo wprowadziły naukę języków obcych już na poziomie edukacji przedszkolnej (Komisja Europejska/EACEA/Euridice, 2016: 32), co oznacza, że w każdym roku w Polsce języków obcych uczy się około 1,5 miliona uczniów przedszkolnych (GUS: *Edukacja w Roku szkolnym 2023/2024*, 2024: 1). Optymalizacja procesu nauczania tej nowej w systemie edukacyjnym grupy wiekowej wymaga badań empirycznych. Smuk (2023), który zanalizował artykuły dotyczące badań jakościowych wydane w *Neofilologu* w latach 2012–2021 pod kątem zastosowanych w nich metod i technik badawczych, badanych grup, dominujących trendów metodologicznych oraz problematyki, wykazał, że w ciągu 10 lat opublikowano tylko jedno badanie, które odnosiło się do poziomu przedszkolnego. Badań odnoszących się do poziomu szkoły podstawowej oraz gimnazjum było pięć oraz dziesięć takich, w których grupę badawczą stanowili uczniowie i nauczyciele szkół ponadpodstawowych (Smuk, 2023: 19). Tymczasem w tym samym okresie opublikowano aż trzydzieści badań przeprowadzanych na studentach neofilologii i lingwistyki. Tendencja do rezygnacji z badań eksplorujących procesy nauczania i uczenia się języków obcych na terenie przedszkoli i szkół skutkuje brakiem identyfikacji problemów badawczych związanych z nauczaniem uczniów w młodszym wieku. Przyczyny tego stanu rzeczy można tłumaczyć zbyt rzadkimi kontaktami pomiędzy glottodydaktykami a nauczycielami, trudnościami prawno-organizacyjnymi związanymi z przeprowadzaniem badań na terenie placówek edukacyjnych (zgody dyrektorów, nauczycieli oraz rodziców), brakiem środków na finansowanie, co przy konieczności wykazania się efektami pracy naukowej w postaci publikacji naukowych, często prowadzi do szybkich badań na niewielkiej, łatwo dostępnej próbie. Konsekwencją powyższego jest mała liczba eksploracji empirycznych dotyczących nauczania języków obcych w grupie przedszkolnej i wczesnoszkolnej opublikowanych w latach 2012–2024 w Polsce (m.in. Rokita-Jaśkow, 2013; Szulc-Kurpaska, 2013; Olpińska-Szkiełko, Bertelle, 2014; Iluk, 2015a; Muszyński, Campfield, Szpotowicz, 2015; Bielicka, 2017; Wowro, Jakosz, Gładysz, 2019). Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że aspektów nauczania małych dzieci, które powinny być weryfikowane empirycznie, jest wiele. Tylko na poziomie analizy podstawy programowej dla przedszkoli Iluk (2015b: 19–24) identyfikuje kilka zagadnień, które mogłyby być przedmiotem badań. Są to:

- input jako element realnej interakcji,
- sensowność redukcji inputu językowego,
- możliwości rozwijania kompetencji fonologicznej w sytuacji zredukowanego inputu,
- sensowność linearnego wprowadzania i utrwalania obcojęzycznych wyrazów z określonych kręgów tematycznych w izolacji za pomocą obrazków i rekwizytów,
- stosowanie działań mownych ograniczających się do nazywania osób, zwierząt i przedmiotów oraz ich cech lub wykonywanych przez nie czynności,
- priorytetowe traktowanie rozwoju sprawności imitacyjnego mówienia poprzez wielokrotne, mechaniczne powtarzanie krótkich tekstów,
- pozornie zabawowy charakter zajęć, których rzeczywistym celem jest powtarzanie treści nauczania (mechaniczna imitacja) w celu ich utrwalenia,
- zgodność wprowadzanych struktur z *processability theory* Piennemanna,
- poziom aktywowania potencjału kognitywnego dzieci na tradycyjnej lekcji języka obcego.

Przegląd literatury przedmiotowej pozwala natomiast na stwierdzenie, że w Polsce publikuje się stosunkowo dużo monografii i artykułów o charakterze teoretycznym, teoretyczno-praktycznym oraz podręczników przeznaczonych do nauczania języków obcych małych dzieci (np. Pamuła-Behrens, 2012; Szpotowicz, Szulc-Kurpaska, 2012; Olpińska-Szkiełko, 2013; Dakowska, Olpińska-Szkiełko, 2014; Gładysz, 2015, Sowa-Bacia, 2021; zeszyt 1/2015 czasopisma „Języki Obce w Szkole” pod tytułem *Nauczanie języków na poziomie przedszkolnym*). Z pewnością przyczynia się to do optymalizacji procesów nauczania, rozwój dziedziny wymaga jednakże badań empirycznych, co Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 16) ujmują w następujący sposób:

celem nauki jest systematyczny opis rzeczywistości, odpowiadający na pytanie: *Jak jest?*, ale także dostarczenie wyjaśnień danego stanu rzeczy, co odpowiada pytaniu: *Dlaczego jest właśnie tak?* Każde nowe ustalenie rodzi dalsze pytania, a horyzont poznania przesuwa się dalej... I gmach wiedzy ulega kolejnym korektom i rozbudowom.

2. Instytucje współpracujące i rodzaj współpracy

Pierwszym podmiotem realizującym współpracę opisywaną w tym artykule jest Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza (dalej: ILS). ILS to jednostka naukowo-badawcza, w której prowadzone są badania związane z przekładem tekstów ustnych i pisemnych na języki obce, studia porównawcze nad językami i kulturą, a także eksploracje w obszarze wielojęzyczności, komunikacji multimodalnej, międzykulturowej, specjalistycznej oraz nauczania języków obcych. Na studiach pierwszego stopnia prowadzone są w ILS 4 kierunki studiów, natomiast na studiach II stopnia – 3. W ramach kierunku lingwistyka stosowana, studenci wybierają specjalność translatoryczną lub glottodydaktyczną. Po zakończeniu studiów absolwenci specjalności glottodydaktycznej otrzymują, zgodnie ze *Standardem kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela języka niemieckiego oraz angielskiego w szkołach publicznych oraz niepublicznych. W program specjalności glottodydaktycznej ILS wpisanych jest 60 godzin dydaktyki języka obcego na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, które umożliwiają studentom nabycie kompetencji w zakresie prowadzenia zajęć z języka angielskiego i niemieckiego z małymi dziećmi. Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM utrzymuje ścisłe kontakty z kilkoma szkołami z Poznania i województwa wielkopolskiego.

Drugą instytucją tworzącą sieć współpracy jest dwujęzyczne przedszkole polsko-niemieckie „Ene due Rabe”, które powstało w roku 2010. Jest to placówka prywatna otrzymująca dotację państwową. Są w niej dwie różnorodne wiekowo grupy liczące nie więcej niż 18 dzieci. Przedszkole jest instytucją opiekuńczo-wychowawczą realizującą podstawę programową dla dzieci przedszkoli. Jego kadra uznaje konstruktivism jako podstawę teoretyczną procesów nauczania i uczenia się. Dzieci mają możliwość samodzielnego zdobywania bogatych doświadczeń, wyciągania wniosków, rewidowania zdobywanej wiedzy a tym samym konstruowania reprezentacji świata w swoich umysłach. Ważną rolę odgrywają procesy interakcji między wszystkimi podmiotami (dziećmi, nauczycielami, rodzicami, personelem kuchennym, wolontariuszami, pracownikami uniwersyteckimi, studentami). Podstawową metodą pracy jest nauczanie projektowe: w każdym tygodniu pracy realizowany jest projekt tematyczny, którego treści odnoszą się do podstawy programowej i wynikają z zainteresowań dzieci.

Realizacja materiału według podstaw konstruktywistycznych okazała się bardzo korzystna także dla procesów nabywania języka niemieckiego, gdyż treści nauczania wprowadzane są w bogatym różnorodnym kontekście (aktywności motoryczne, muzyczne, taneczne, sportowe, aktywności związane z pieczeniem i gotowaniem), wielokrotnie powtarzane, automatyzowane

i stopniowo produktywnie wykorzystywane przez dzieci. Nauczanie języka w „Ene due Rabe” rozpoczyna się od pierwszego dnia ich pobytu w przedszkolu metodą immersji, zgodnie z zasadą *one person one language*. Podstawą procesów dydaktycznych jest *Ramowy program wychowania dwujęzycznego w przedszkolu* (Olpińska, bez daty). Do najważniejszych celów kognitywnych przyświecających edukacji w tym przedszkolu należy stworzenie kontekstów najbardziej sprzyjających poznawczemu rozwojowi dziecka, wzbudzanie zainteresowania uczeniem się, także języków obcych, rozwój wiedzy odpowiedniej dla wieku rozwojowego dziecka oraz rozwój krytycznego, logicznego myślenia wraz z umiejętnością rozwiązywania problemów. Głównym celem językowym jest przygotowanie dzieci do życia w społeczeństwie wielojęzycznym i wielokulturowym poprzez osiągnięcie wielojęzyczności funkcjonalnej, tzn. umiejętności posługiwania się językiem ojczystym oraz językami obcymi w przyszłym życiu zawodowym i pozazawodowym (w przedszkolu mogą zostać stworzone tylko podstawy dla tego procesu). Poprzez spotkania online z dziećmi z przedszkola niemieckiego, organizację wycieczek, spotkania z wolontariuszami oraz praktykantami z Niemiec, organizację świąt (św. Marcina, Bożego Narodzenia, Wielkanocy) czy poznawanie odmiennych zwyczajów i tradycji jak np. tych związanych z pierwszym dniem pobytu w szkole dzieci niemieckich, w „Ene due Rabe” realizowane są także cele interkulturowe.

Po dwóch latach od utworzenia przedszkola, placówkę zaczęli opuszczać pierwsi uczniowie, którzy nie mieli możliwości kontynuacji nauki języka niemieckiego metodą immersji na terenie Poznania. Powstała więc konieczność utworzenia stosownej placówki immersyjnej na poziomie wczesnoszkolnym. Koncepcja „Świetlicy niemieckiej” narodziła się w 2012 roku w umyśle autorki tego tekstu oraz dyrektorki przedszkola immersyjnego Joanny Bień. Świetlica powstała w ramach projektu „Wielojęzyczność dzieci” realizowanego w Szkole Podstawowej nr 22 im. Tytusa Działyńskiego w Poznaniu, przy współpracy przedszkola „Ene due Rabe”, Instytutu Lingwistyki Stosowanej UAM oraz rodziców uczniów. Celem projektu było umożliwienie dzieciom szkolnym nauki języka niemieckiego oraz angielskiego na terenie szkoły. Nauka angielskiego prowadzona była w sposób tradycyjny, a niemieckiego w „Świetlicy niemieckiej” oraz na 1 lekcji tradycyjnej, oferowanej przez szkołę. Do podstawowych zadań świetlicy należało:

- zapewnienie dzieciom dużej ilości inputu języka niemieckiego (udział niemieckiego wynosił ok. 90 % ekspozycji językowej, a polskiego 10%),
- dopasowanie treści nauczania do treści realizowanych na zajęciach zintegrowanych,
- nauczanie w oparciu o metodę projektów edukacyjnych,

- realizacja zasady „uczenie się poprzez działanie”,
- scaffolding¹,
- akceptacja wypowiedzi uczniów w obu językach.

Trzeba jednak zaznaczyć, że najściślejsze więzy współpracy połączyły ILS i przedszkole „Ene due Rabe” i one właśnie są przedmiotem analizy niniejszego artykułu.

Początki współpracy pomiędzy ILS a przedszkolem datują się od powstania placówki. Wkrótce po jej otwarciu pojawiła się w autorce chęć poznania tej nowej jednostki edukacyjnej. Szybko okazało się, że proces immersyjnego nauczania języka niemieckiego stawia kierownictwo przedszkola oraz nauczycieli przed wieloma pytaniami i problemami, które wymagały głębszej analizy teoretycznej, a także zapoznania się z wynikami światowych badań empirycznych oraz już wypracowanymi rozwiązaniami praktycznymi. U podłoża współpracy leżała więc obustronna chęć optymalizacji procesów nauczania.

Zapoczątkowaną i trwającą do dziś współpracę można opisać za pomocą ram teoretycznych służących charakterystyce wspólnot komunikacyjnych. Za Zabrockim (1970: 3) można bowiem stwierdzić, że ILS i „Ene due Rabe” utworzyły taką wspólnotę, o której autor pisze w następujący sposób: „Zwei Personen, die aus irgendeinem Grunde das Bedürfnis empfinden, gegenseitig Nachrichten auszutauschen, oder dazu gezwungen sind, bilden eine kommunikative Gemeinschaft”².

Niepodważalną przesłanką powstania wspólnoty była potrzeba wymiany wiedzy na temat dwujęzycznego nauczania małych dzieci, konieczność ewaluacji jego wyników oraz pragnienie generowania nowej wiedzy w zakresie dwujęzycznego wychowania w placówkach immersyjnych. W odniesieniu do cech opisywanych przez Zabrockiego (1970: 3–6) wspólnotę tę można scharakteryzować jako konkretną i żywą (*konkrete, lebendige Gemeinschaft*), gdyż potrzeba wymiany informacji istniała po obu stronach i była rzeczywiście realizowana. Czternaście lat współpracy pokazało, że jest to wspólnota trwała (*dauerhafte Gemeinschaft*), a od strony formalnej – poboczna (*Nebengemeinschaft*), gdyż główną (*Hauptgemeinschaft*) tworzą

¹ *Strategia budowania rusztowania* (ang. *scaffolding*) jest strategią wspierania dziecka opartą na założeniach kulturowo-historycznej teorii Wygotskiego. Wiedza dziecka jest konstruowana w społecznym działaniu, w procesie negocjowania znaczeń z innymi. Rusztowanie jest dostosowane do zmieniającego się statusu rozwojowego ucznia. Jego budowanie w kontekście szkolnym wymaga zaangażowania ucznia, heurystycznego planowania, wrażliwej kontroli procesu uczenia się oraz rozwijającej się (auto)refleksji zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Procedura *scaffoldingu* umożliwia dziecku przejście od bycia regulowanym przez innych do samoregulacji (Filipiak, 2015).

² „Dwie osoby, które z jakiegokolwiek powodu odczuwają potrzebę wzajemnej informacji albo są do tego zmuszone, tworzą wspólnotę komunikacyjną” (tłum. autorki).

dla podmiotów współpracy, odpowiednio, pracownicy ILS oraz pracownicy przedszkola (Zabrocki, 1970: 6). W ciągu lat współpracy nawiązane zostały głębokie relacje pomiędzy pracownikami ILS a pracownikami przedszkola. Za Gordonem (2000: 36), można ją więc określić jako wspólnotę wspierającą relacje, gdyż ważne w niej były takie cechy jak: otwartość i przejrzystość, wzajemna troska, wzajemna zależność, wzajemne uwzględnianie potrzeb. Szczególne znaczenie miała otwartość, widoczna po stronie pracowników przedszkola w niekiedy niełatwych dyskusjach służących wypracowaniu zasad funkcjonowania dwujęzyczności na terenie placówki czy we wzajemnym uwzględnianiu potrzeb obu stron, np. w realizacji próśb ILS o praktyki studenckie czy o udział w rozmowach kwalifikacyjnych przy przyjmowaniu nowych pracowników przez dyrekcję przedszkola. Z pewnością wspólnotę tę można również nazwać profesjonalną wspólnotą dydaktyczną (*Professionelle Lerngemeinschaft*), gdyż cechowały ją takie cechy jak: wspólne wartości i wizje, kolektywna odpowiedzialność, postawa refleksyjności, współpraca, pobudzanie procesów uczenia się jednostki oraz grupy, deprywatyzacja praktyki – pozwolenie na obserwację praktyki zawodowej (Kansteiner, Stamann, Rist, 2020: 19).

3. Wyniki współpracy

Wyniki współpracy wychodzą znacznie poza wymiar nauczania w przedszkolach immersyjnych. Wypracowane kontakty pomogły w eksploracji nowych tematów badawczych w kontekstach takich jak nauczanie na tradycyjnej lekcji języka obcego oraz nabywanie języka w sytuacji naturalnej, a uzyskane dzięki współpracy rezultaty badań wykorzystano w innych rejonach Polski (województwo zachodniopomorskie) w czasie realizacji projektu INTERREG (2017–2020) oraz w szkoleniu nauczycieli innych niż język przedmiotów, którzy po wybuchu wojny w Ukrainie podjęli pracę z uczniami–uchodźcami.

3.1. Wyniki współpracy w obszarze nauczania immersyjnego

Wieloletnia współpraca przyniosła też owoce w postaci empirycznych badań faktycznego poziomu kompetencji językowych dzieci na koniec ich pobytu w placówkach (przedszkolu i świetlicy). Z racji niewielkiej liczebności grup opuszczających przedszkole (5–8 dzieci rocznie) badanie było prowadzone przez kilka lat. Ostatecznie przetestowano 42 dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym (ze świetlicy) pod kątem określenia ich poziomu kompetencji gramatycznej. Wyniki tego badania opublikowano w monografii

habilitacyjnej (Bielicka, 2017). Zagadnienia związane z immersją opisane zostały także w 12 artykułach naukowych, które ukazały się w polskich i zagranicznych czasopismach oraz zbiorowych tomach naukowych. Wyniki badań były przedstawiane na kilku konferencjach naukowych m.in. Internationale DeutschlehrerInnentagung Bozen (2014), Internationale DeutschlehrerInnentagung Freiburg (2017), IVG Internationale Vereinigung für Germanistik Palermo (2021), „Understanding Multilingualism, Zrozumieć wielojęzyczność, Mehrsprachigkeit verstehen“ w Warszawie (2018). Interakcje w kontekście immersyjnym stanowiły też temat pracy doktorskiej, która, niestety, nie została ukończona. Zdobyta w wyniku współpracy wiedza przekazywana była studentom w ramach seminariów i zajęć z dydaktyki. Dzięki otwartości przedszkola kilkoro z nich mogło na potrzeby prac dyplomowych prowadzić tam badania dotyczące metody immersji. Przedszkole było również miejscem wizyt studyjnych dla słuchaczy UAM jak i miejscem praktyk dla studentów zagranicznych, także tych odbywających staż w ramach FJS (Freiwilliges Soziales Jahr³), ERASMUS-a czy organizowanych przez Goethe-Institut. Współpracownik ILS poprzez szkolenia wprowadzał praktykantów i praktykantki w podstawy nabywania kompetencji wielojęzycznych, specyfikę metody immersji oraz zasady nauczania immersyjnego. Przekazywanie wiedzy teoretycznej, a z czasem wyników badań empirycznych, było także tematem 3 warsztatów dla pracowników przedszkola oraz 4 spotkań z rodzicami dzieci przedszkolnych oraz wczesnoszkolnych.

W przedszkolu przykłada się dużą wagę do zatrudniania nauczycieli z dużymi umiejętnościami profesjonalnymi. Ich rekrutacja ma trzy etapy: zapoznanie z dokumentami aplikacyjnymi, rozmowa kwalifikacyjna oraz obserwacja przyszłego pracownika w czasie typowych zajęć przedszkolnych. W dwóch pierwszych etapach uczestniczył zawsze współpracownik ILS. Na koniec trzeba wspomnieć, że bardzo ważnym owocem współpracy było stworzenie arkusza oceny rozwoju kompetencji językowej dzieci w przedszkolu dwujęzycznym – materiałów diagnostycznych ułatwiających nauczycielom monitorowanie postępu językowego dzieci (Bielicka, 2019).

3.2. Wyniki współpracy w obszarze badań psycholingwistycznych

Dzięki współpracy pomiędzy przedszkolem a ILS udało się pozyskać do badań psycholingwistycznych kilkoro dzieci, których kontakt z językiem niemieckim

³ Freiwilliges Soziales Jahr – dobrowolny rok socjalny, w ramach którego młodzież niemiecka podejmuje różne prace w instytucjach o charakterze kulturalnym, politycznym, społecznym czy edukacyjnym w celu zdobywania doświadczeń życiowych i odnajdowania indywidualnej ścieżki zawodowej.

nie ograniczał się tylko do przedszkola, ale miał także podłoże rodzinne. Dzieci przedszkolne były częścią większej grupy badawczej. Wyniki eksploracji przedstawiono w dwóch monografiach (Długosz, 2021; Sopata, 2022) oraz artykułach naukowych (Sopata i in., 2021; Sopata, Długosz, 2022).

3.3. Wyniki projektu INTERREG

Wyniki wypracowane w badaniach procesu nabywania kompetencji językowej w warunkach przedszkolnych miały istotny wkład w realizację projektu INTERREG „Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – der Schlüssel zur Kommunikation in der Euroregion Pomerania⁴ (2017–2020). Dawały one podstawę teoretyczno-empiryczną kilku wykładów w ramach forów dydaktycznych organizowanych w Szczecinie oraz Greifswaldzie. Immersja była wiodącym tematem kilku warsztatów dla nauczycieli z Pomorza. Uzyskane w „Ene due Rabe” wyniki przyczyniły się też znacząco do stworzenia koncepcji programów długofalowego dwujęzycznego nauczania od przedszkola do szkół ponadpodstawowych w północnych rejonach nadgranicznych Polski i Niemiec. Równolegle z koncepcją nauczania powstało także wiele digitalnych i analogowych materiałów dydaktycznych dla dzieci i młodzieży (Bielicka, Olpińska-Szkiełko, 2022). Jeśli projekt będzie kontynuowany, przedszkole w Poznaniu ma być miejscem praktyk dla nauczycieli, którzy będą pracować w powstających immersyjnych przedszkolach w Szczecinie.

3.4. Nauczanie uczniów uchodźców

Po inwazji Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku polsko-ukraińską granicę zaczęli przekraczać uchodźcy z Ukrainy. Zgodnie z szacunkami Biura Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (*United Nations High Commissioner for Refugees*, UNHCR) w pierwszych miesiącach wojny przybyło do Polski ponad 3 mln osób, z czego 43,3% stanowiły dzieci do 17 roku życia. Z danych UNICEF wynika, że odsetek dzieci wśród osób przybyłych z Ukrainy do Polski wynosił nawet 50% (Krawczyk, 2022: 355). Niezwykle traumatyczna sytuacja dla dzieci wywołała również wysoki poziom stresu u nauczycieli, gdyż pojawił się przed nimi dodatkowy obowiązek objęcia edukacją uczniów nie posługujących się językiem polskim. Włączając się w pomoc, na bazie wiedzy i doświadczeń z nauczania immersyjnego, pracownik

⁴ <https://niemieckizbliza.pl> [DW 12.04.2025].

ILS przeprowadził z nauczycielami ze szkół podstawowych oraz harcerzami 8 warsztatów na temat: „Jak komunikować się z dziećmi z rodzin ukraińskich? Pierwsza pomoc w aspekcie językowym i dydaktycznym”. Omówiono na nich takie zagadnienia jak: rola naturalnego mechanizmu akwizycyjnego, konieczność dostarczenia uczniom bardzo dobrego jakościowo inputu językowego w bogatym kontekście, interkulturowość.

3.5. Badania nad jakością i ilością inputu

Obserwacja komunikacji w języku obcym pomiędzy nauczycielami a dziećmi przedszkolnymi (Bielicka, 2017) skłoniły autorkę do rozważań dotyczących wykorzystania elementów tej metody w kontekście tradycyjnym, opartym na modelu instruktywnym⁵. Elementem poddanym analizie była jakość i ilość inputu. Przegląd wyników badań naukowych wykazał, że (zarówno na świecie, jak i w Polsce) na tradycyjnej lekcji języków obcych nauczyciele dostarczają zbyt mało inputu w nauczonym języku oraz, że jego jakość jest zbyt niska (Muszyński, Campfield, Szpotowicz, 2015; Badstübner-Kizik, Bielicka, 2023a), dlatego powstała publikacja⁶ książkowa (Badstübner-Kizik, Bielicka, 2023b) zawierająca listy zwrotów i wyrażeń, które są nieodzowne do prowadzenia komunikacji lekcyjnej. Część odnosząca się do etapów nauczania na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest pierwszym w Polsce kompendium zwrotów używanych w komunikacji z małymi dziećmi. Warto tu nadmienić, że głównym źródłem wykorzystywanym w tworzeniu powyższych list była codzienna komunikacja w przedszkolu „Ene due Rabe”.

4. Wnioski

Długoletnia trwała współpraca pomiędzy Instytutem Lingwistyki Stosowanej UAM a przedszkolem „Ene due Rabe” przyniosła wiele owoców dla

⁵ Jak wspomniano na początku, teorię uczenia, na której opiera się metoda immersji, jest konstruktywizm. Bleyhl (2000: 19) zestawia model instruktywny z konstruktywistycznym wymieniając m.in. następujące kontrastowe determinanty: redukcjonizm vs. kompleksowość; uczenie jako proces linearny vs. uczenie jako proces ewolucyjny; sterowane uczenie vs. autonomia ucznia; poznanie jako manipulacja reprezentacji mentalnych vs. poznanie jako fenomen zależny zasadniczo od podmiotu; rozumienie jako przejmowanie (niem. *Übernahme*) informacji vs. rozumienie jako cyrkularny proces działania i poznawania; sekwencjonowanie i koncentracja na formie językowej vs. orientacja skierowana na działanie, usieciowienie, dynamikę.

⁶ Książka jest do pobrania w wolnym dostępie na stronie: <https://wydawnictworys.com/camilla-badstuebner-kizik-malgorzata-bielicka-wyrazenia-i-zwroty-w-nauczaniu-jezyka-niemieckiego.html> [DW 12.04.2025].

wszystkich podmiotów kooperacji. Dzięki badaniom empirycznym kolegium nauczycielskie przedszkola zyskało wiedzę na temat skuteczności prowadzonej nauki języka niemieckiego. Współpraca przyczyniła się także do optymalizacji profesjonalnych kompetencji zawodowych nauczycieli przedszkolnych i wolontariuszy oraz podnoszenia świadomości rodziców co do procesów nauczania i uczenia się języków obcych metodą immersji. Jednocześnie uniwersyteckiej kooperacja umożliwiła prowadzenie badań naukowych oraz kształcenie i profesjonalizację zarówno studentów i praktykantów, jak i pracowników akademickich. Kontakt z przedszkolem pozwalał też odkrywać kolejne ważne obszary badawcze, które generowała realna praca dydaktyczna. Wyniki podejmowanych dla ich zgłębienia eksploracji naukowych są zaś z pożytkiem wykorzystywane w procesie nauczania języków obcych wielu uczniów w Polsce.

BIBLIOGRAFIA

- Badstübner-Kizik C., Bielicka M. (2023a), *Die Fremdsprache Deutsch als Unterrichtssprache im DaF-Unterricht – das Fallbeispiel Polen*. „Neofilolog“, nr 60/2, s. 285–300.
- Badstübner-Kizik C., Bielicka (2023b), *Wyrażenia i zwroty w nauczaniu języka niemieckiego. Język niemiecki jako język komunikacji w kontekście przedszkolnym, szkolnym i pozaszkolnym*. Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Bielicka M. (2017), *Efektywność nauczania języka niemieckiego na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w dwujęzycznych placówkach edukacyjnych w Polsce*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Bielicka M. (2019), *Posener Beobachtungs- und Einschätzungsbogen zur Erfassung des L2-Sprachstandes von Kindern in bilingualen Einrichtungen des Bereicherungsmodells*, (w:) Wowro I., Jakosz M., Gładysz J. (red.), *Geöffnetes Zeitfenster nutzen! Frühes Fremdsprachenlernen – zwischen Theorie und Praxis*. Göttingen: V&R unipress, s. 169–195.
- Bielicka M., Olpińska-Szkiełko M. (2022), *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania. Założenia teoretyczne, cele i wstępne wyniki projektu*. „Neofilolog“, nr 58/1, s.119–132.
- Dakowska M., Olpińska-Szkiełko M. (red.) (2014), *Edukacja dwujęzyczna w przedszkolu i w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej. Online: <https://portal.uw.edu.pl/documents/7732735/0/SN+22+Maria+Dakowska+Magdalena+Olpińska+Edukacja+dwujęzyczna.pdf> [DW 28.10.2024].

- Długosz K. (2021), *Der Altersfaktor beim fortgeschrittenen Zweitspracherwerb: Die Wortstellung bei polnisch-deutsch bilingualen Kindern*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Filipiak E. (2015), *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego* (w:) Filipiak E. (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego*. Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, s. 15–36. Online: https://www.ukw.edu.pl/download/44436/MONOGRAFIA_ACK.pdf [DW 16.10.2024].
- Gładysz J. (2015), *Erzählen von Geschichten. Bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*. Żory: Wydawnictwo EPROFESS.
- Gordon T. (2000), *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: PAX.
- Iluk J. (red.) (2015a), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego. Podstawa programowa – założenia teoretyczne – zasady nauczania – efekty – kompetencje nauczycieli – opinie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk J. (2015b), *Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym w kontekście nowego rozporządzenia Ministra edukacji Narodowej*, (w:) Iluk J. (red.), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego. Podstawa programowa – założenia teoretyczne – zasady nauczania – efekty – kompetencje nauczycieli – opinie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 15–36.
- Kansteiner K., Stamann Ch., Rist M. (2020), *Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften – Analyse ihrer konzeptuellen Herkunft und Möglichkeiten ihrer Systematisierung* (w:) Kansteiner K., Stamann Ch., Bühren K. G., Theurl P. (red.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim: Beltz Juventa, s. 16–36.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2016), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. (Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie – 2017) Raport Eurydice*. Luksemburg: Urząd Unii Europejskiej.
- Muszyński M., Campfield D., Szpotowicz M. (2015), *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Olpińska-Szkiełko M. (2013), *Wychowanie dwujęzyczne (Bilingual Children Education in Kindergarten)*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej. Online: <http://sn.iksi.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/306/2018/09/SN-9-Magdalena-Olpi%C5%84ska-Szkie%C5%82ko-Wychowanie-dwuj%C4%99zyczne-w-przedszkolu.pdf> [DW 16.10.2024]
- Olpińska-Szkiełko M., Bertelle L. (2014), *Zweisprachigkeit und Bilingualer Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rokita-Jaśkow J. (2013), *Foreign language learning at pre-primary level. Parental aspirations and educational practice*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

- Smuk M. (2023), *Badania jakościowe w glottodydaktyce. Analiza ilościowa badań prezentowanych na łamach „Neofilologa” (2012–2021)*. „Neofilolog” nr 61/1, 9–30. doi.org/10.14746/n.2023.61.1.2.
- Sopata A. (2022), *Alter und Input als Hauptfaktoren beim bilingualen Spracherwerb. Artikel und Nullargumente im Deutschen bei zweisprachigen Kindern*. Göttingen: V&R unipress.
- Sopata A., Długosz K. (2022), *The effects of language input on word order in German as a heritage and majority language*. „Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics”, vol. 29, nr 2, 198–228, doi.org/10.1080/10489223.2021.1992409.
- Sopata A., Długosz K., Brehmer B., Gielge R. (2021), *Cross-linguistic influence in simultaneous and early sequential acquisition: Null subjects and null objects in Polish-German bilingualism*. „International Journal of Bilingualism”, vol. 25, nr 3, 687–707, doi.org/10.1177/1367006920988911.
- Sowa-Bacia K. (2021), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu metodą narracyjną. Teoria i praktyka*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2012), *Teaching English: to young learners*. Warszawa: PWN.
- Szulc-Kurpaska M. (2013). *Język nauczyciela na lekcjach języka angielskiego*, (w:) Pawlak M. (red.), *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 361–387.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: AVALON.
- Wowro I., Jakosz M., Gładysz J. (red.) (2019), *Geöffnetes Zeitfenster nutzen! Frühes Fremdsprachenlernen – Zwischen Theorie und Praxis*. Göttingen: V&R unipress.
- Zabrocki L. (1970), *Kommunikative Gemeinschaften und Sprachgemeinschaften*. „Folia Linguistica” Vol. 4, nr 1–2, s. 2–23.

NETOGRAFIA

- Edukacja w Roku szkolnym 2023/2024*, GUS, 2024. Online: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/edukacja-w-roku-szkolnym-20232024-wyniki-wstepne,21,2.html> [DW 14.10.2024].
- Krawczak, A. (2022), *Sytuacja dzieci ukraińskich w Polsce* (w:) M. Sajkowska, M., Szredzińska R. (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. (s. 354–375). Online: https://fdds.pl/_Resources/Persistent/5/e/8/9/5e8940d252b5fdcadd95e8a2d5a2daea07b11e29/Dzieci%20się%20liczą%202022%20-%20Ukraina.pdf [DW 19.09.2024].
- Nauczanie języków na poziomie przedszkolnym*. Języki Obce w Szkole, 2015. Online: https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/yvfldp/jows-01-2015-0.pdf [DW 16.10.2024].
- Olpińska, M. bez daty, *Ramowy program wychowania dwujęzycznego w przedszkolu*. Online: <http://loks.pl/bilingual/program.html> [DW 16.02.2024].

Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela obwieszczony w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. Online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU2024000453/O/D20240453.pdf> [DW 29.10.2024].

Received: 04.11.2024

Revised: 19.03.2025

Agata Wolanin

University of the National Education Commission, Krakow

<https://orcid.org/0000-0002-8513-2154>

agata.wolanin@uken.krakow.pl

In the webs of the Internet: Generation Z and their informal exposure to English

Generation Z, a cohort born into the digital age, benefits from unprecedented access to informal English exposure, facilitating implicit language learning and development. However, research on the extramural English (EE) habits of proficient EFL learners in the Polish context remains limited. To address this gap, this study explored the frequency and nature of EE exposure, the types of input learners engage with, and their self-perceived language competence in the context of the informal learning environment. The study involved 120 participants who completed a questionnaire and a vocabulary size test. Subsequently, 10 participants engaged in a qualitative stage by keeping a language diary for 14 days, documenting their informal English exposure in detail, reflecting on their experiences, and participating in follow-up interviews. The findings align with previous studies, highlighting consistent trends in the type and frequency of EE exposure. Notably, the qualitative data provided insight into a wide range of EE activities and revealed that English has become not only the *lingua franca* of the Internet but also a tool for mediating between other languages. The participants also recognized discrepancies between language input in formal settings and language used in their informal exposure. These findings underscore the importance of integrating EE activities into EFL learning strategies to bridge the gap and introduce more authenticity into the language classroom.



Keywords: formal vs informal setting, extramural English, out-of-school exposure to English

Słowa kluczowe: formalny vs nieformalny wymiar uczenia się, pozaszkolna ekspozycja na język angielski

1. Introduction

The 21st century, often referred to as the digital age, has brought unprecedented access to the Internet, making it a ubiquitous and affordable resource for billions of users worldwide. This democratization of the Internet has transformed not only the means of communication but also language education, particularly in the context of affordances for language learning. English, as the *lingua franca* of the Internet, plays a central role in this transformation. With the estimated majority of online content available in English, users around the globe are exposed to the language in diverse and authentic contexts, often outside formal educational settings. This exposure has the potential to significantly influence language development, providing learners with opportunities for individualized, engaging, and authentic language use (Arndt, Woore, 2018).

The distinction between formal and informal education is particularly pertinent in this context. While formal education often relies on standardized curricula and structured learning environments, informal interactions with English, through gaming, social media, streaming platforms, and other online activities, are characterized by authenticity, personal relevance, and higher engagement. This dynamic can create a disconnect between the English used in classrooms and the English encountered in real-world, digital contexts, often leaving students demotivated and discouraged by the inauthenticity of the language input used in formal education (Sundqvist, Olin-Scheller, 2013: 332).

Since research on informal exposure to language in the Polish educational context is scarce, the aim of this paper is to map the habits and activities the new generation of proficient users of English, born in the 21st century, engage with in their informal setting, and explore their perspective on the perceived impact of this informal exposure on their L2 competence.

2. Informal exposure to language and its role in implicit learning: literature review

In the abundance of a variety of terms used in the literature to describe the informal language learning setting, Benson (2011) identified four distinct

dimensions of what he calls *Language Beyond Classroom*, in an effort to disambiguate and organize key concepts. According to Benson (2011), informal exposure to language is characterized by the following features: (a) it takes place out of class (*location*), (b) it is usually set in a non-formal setting (*formality*), (c) it is carried out without the teacher's instruction (*pedagogy*), and (d) it depends on the learners' autonomy and self-regulation (*locus of control*).

Another umbrella term used to describe all the informal out-of-classroom activities that expose a student to English, and provide them with an opportunity to learn, is *Extramural English* (EE), a term proposed by Sundqvist (2009), which points to all activities with English that take place outside the walls of the school and are unrelated to school(ing) (Sundqvist, 2024: 2). Such EE activities might take various forms and could involve different media or tools. Sundqvist and Uztosun (2023) reported on two international studies in which they validated an EE scale and identified different categories of EE activities. As a result, eight factors emerged from their research.

First, *EE Internalized* embraces all the activities that involve the learner's personal sphere and internal dialogue, such as daydreaming in English. Next, *EE Gaming* represents all the activities connected to playing video-games, in both single- and multiplayer modes. Any activity involving creative endeavours online, such as creating a vlog or recording a podcast can be found in the *EE Digital Creativity* category. *EE Viewing* emphasizes the role of audiovisual input in informal exposure to language.

Another category, *EE Social Interaction* may involve both speaking and writing activities whose aim is to communicate or socialize with an interlocutor/a community. Since listening to music, and all its accompanying activities, is one of the most popular EE activities (e.g., Sundqvist, 2009; Kuppens, 2010; Lindgren, Muñoz, 2013; De Wilde, Eyckmans, 2017), *EE Music* was proposed as a separate category. *EE Reading and Listening* is a broad category connected to activities focusing on those two skills, including reading books, listening to the radio, or reading online. And finally, *EE Niche Activities* represent what Sundqvist and Uztosun (2023: 15) call "extremely context-dependent" and unique endeavours, which cannot be easily identified as belonging to any of the aforementioned EE categories.

It is also important to consider the process of language development as a result of an EE exposure. In contrast to the formal educational context, the informal setting is characterized by naturalistic learning conditions and *implicit* learning, which means that the language is learned without conscious effort, naturally acquired through frequent and meaningful exposure (Laufer, Hulstijn, 2001; Elgort, Warren, 2014). A conducive informal learning

environment contributes to language development through *incidental learning*, defined as the “acquisition which occurs in the absence of a conscious intention to learn, or rather when learners’ attention is focused not on language learning, but on understanding the material they engage with” (Arndt, Woore, 2018 :125). Indeed, incidental learning can also be referred to as *contextual language learning* (De Wilde et al., 2020), which emphasizes the importance of context in the meaning-making process.

The extent and scope of implicit learning in the informal setting are dependent on several factors. First and foremost, it is the frequency and quality of *input* that impacts the language learning process (Sun et al., 2016). It might be assumed that learners exposed to the language in an “input-rich environment” (Muñoz, Cadierno, 2021: 186) would acquire the language more effectively. According to Mayers’ cognitive theory of multimedia learning, owing to the fact that the human brain processes information through two main channels, the most optimal learning occurs when we actively select and synthesize the information from the audiovisual input, activating both channels (Mayer, 2001). Indeed, the popular free-time activities EFL learners are exposed to nowadays, from watching TV series on streaming platforms, to following the lyrics of their favourite song, to merely scrolling through social media, offer highly multimodal input. Yet, mere frequency of exposure to multimodal input is not the only factor, as the process of implicit learning also relies on the *depth of processing* required to decode meaning (Craik, Lockhart, 1972). It was observed that input that requires deep processing is more likely to be encoded in the long-term memory, and the probability of successful recall is much higher (Laufer, Hulstijn, 2001).

Another significant factor in the process of implicit learning due to informal exposure is learner motivation and engagement. Since learners exhibit task-induced involvement (Laufer, Hulstijn, 2001) and there is an inner locus of control (Benson, 2011), i.e. learners choose what they want to engage with, their agency and self-efficacy increase. This also affects the possible language development, especially vocabulary size. Indeed, as Arndt and Woore (2018: 135) observed, “[w]hen engaging with these media in their free time, individuals choose what content to attend to, presumably leading to higher levels of motivation and allowing for individualisation of the vocabulary learned”.

Although there are many studies investigating the impact of the EE exposure on EFL young learners’ language competence (see, e.g., Kuppens, 2010; Sylven, Sundqvist, 2012; Hannibal Jensen, 2017; Muñoz, Cadierno, 2021), research involving teenage and/or young adult EFL learners is scarce. Considering the amount of exposure of young adults, born in the digital era, it might be assumed that they are exposed to English on a daily

basis. Consequently, investigating EE habits of representatives of Generation Z has become one of the research objectives of the study presented below.

3. The study

3.1. Aims and research questions

There are few studies that investigate the exposure to English and the EE habits of the new generation of proficient users of English, i.e. Generation Z. A substantial number of quantitative studies on informal exposure to English offer a generalized picture of trends and tendencies; it is, therefore, imperative to obtain more qualitative data in an effort to get a more nuanced description of the type and context of EE activities the new generation of EFL users is exposed to in their free time. The aim of the present research project was, thus, to bridge this gap and get a deeper insight into the informal exposure to English of young adults in Poland. The aim of the study is threefold: first, to measure the type and frequency of the EE exposure based on a sample of representatives of Generation Z in Poland; second, to take a closer look at the new EE habits of proficient EFL users by confronting the quantitative results with qualitative data obtained through language diaries and interviews with selected participants; and third, to investigate the perspective of proficient users of English on their EE exposure, as well as their beliefs regarding the impact of this exposure on their L2 proficiency.

In order to address the research aim, three research questions were formulated:

- RQ1: What is the type and frequency of the EE exposure of proficient young adult EFL users in Poland?
- RQ2: What is the EE profile of proficient EFL users representing Generation Z and what new EE habits do they engage with?
- RQ3: What is the participants' perspective on the impact of EE on their language proficiency?

3.2. Method, instruments and procedure

A mixed-methods approach was adopted in the study design. The quantitative data was obtained through a questionnaire and a vocabulary size test (Nation, 2012). The questionnaire was designed to inquire about the time

spent on various EE activities, the language preference in engaging with free-time activities, as well as other factors that might have had an influence on the process, such as age of the start in EFL, cultural capital, or the respondents' travelling experience. The questionnaire comprised twelve questions. The first question inquired about the participants' average time spent on EE activities, expressed in the number of hours per week. In the second question the respondents were asked to rate five statements describing their language preference in EE activities on a 5-point Likert scale. Next, there were additional questions inquiring about the participants' cultural capital, expressed by the number of books read and the number of books in their home library, the quality of access to the Internet, their travelling experience, both for leisure and studying, the number of foreign languages spoken and the age they began their formal education in English. Three demographic questions asked about the respondents' age, gender and place of residence. The time for completing the questionnaire ranged between 7 and 10 minutes.

The data collection procedure began in May 2024 with administering the questionnaire and the vocabulary size test to a group of EFL users born after the year 2000, representing a proficiency level oscillating around C1-C1+. Both the questionnaire and the test were administered online. There was a question at the end of the questionnaire which inquired about the respondents' willingness to participate in the later stages of the study; those interested in keeping a language diary and giving an interview were asked to leave their email address. The questionnaire and test results were anonymous, except for those who volunteered to take part in the further stages of the research.

Since informal exposure to English is highly individualized and context-dependent, there was also a need to collect qualitative data to investigate the participants' specific EE habits and the context in which the language is used in their free time. As Reinders and Benson (2017: 7) suggest, language diaries offer an invaluable insight into language use "in the moment", allowing for both introspective and retrospective reflections. The qualitative data was, thus, collected by means of a language diary and follow-up semi-structured interviews. The language diary was designed to collect more contextual information about the type of EE activities, their frequency, content and the type of media used. The diary took the form of a table (see Figure 1 below) with five categories to be completed by the participants:

- a) type of EE activities – to specify any activity they engaged in (e.g., watching a film, listening to a podcast, reading posts, etc.) during the day;

DAY 3. [date: 17 / 06 / 2024]

type of activities	context	type of content	medium	time spent
Listening to music	Free time while commuting to work	Random music	Spotify	20 minutes
My today's English language use	Talking to customers from abroad	Customer service	F2F	15 minutes
	Playing a vocabulary game "Words of Wonders"	Vocabulary building	Online game	10 minutes
	Scrolling through social media	memes	Instagram	10 minutes
	Watching a bit of the newest episode of "House of the dragon"	Fantasy/Action/Drama	Online	20 minutes

My observations: Some words in "Words of Wonders" appear from time to time, but I still do not remember their meaning, e.g., 'rye' – I know it is some kind of grass but I do not even differentiate them in Polish or words like "reed" – it has so many translations ...

Figure 1. An example of a diary entry
Source: own study.

- b) context – to specify the context in which English was used (e.g., at work, at home, outdoors);
- c) type of content – to specify the type of content they engaged in, focusing on the specific topic/theme of the EE activity;
- d) medium – to specify the medium/tool used during the activity (e.g., Instagram, YouTube, mail, book, radio, etc.);
- e) time spent – to specify the amount of time spent on the activity (in minutes/hours).

The participants were encouraged to write down their free comments and observations concerning their language use, the vocabulary they used or anything they paid attention to in a dedicated space below the table with their daily EE exposure. They could also leave this space empty.

The participants were asked to fill in the diary entries daily for 14 days. The diary could be kept in either Polish or English, yet all of the participants decided to complete the diary in English. They could start keeping the diary at their own convenience, yet it was important that once they filled in the first entry, they would keep the diary on a regular basis. The participants were informed about the procedure of keeping a diary and were asked for consent; after receiving their written consent the diary, in digital format with instructions, was sent to the volunteers. The participants were asked to contact the researcher when they were ready with their diary. The next step was to invite them for a follow-up interview.

The aim of the semi-structured interview was to obtain more information about the process of completing the diary, as well as to learn about the participants' beliefs regarding their perceived competence in English and the potential impact of the EE exposure on their language proficiency. The interviews were conducted in Polish. Upon consent, the interviews were recorded and later transcribed. The interviews took between 7 and 15 minutes. At the end of the interview the participants were given a voucher as an expression of gratitude for the time spent on keeping the diaries. The final interview took place in September 2024.

3.3. Data analysis

The questionnaire and test data were subjected to both descriptive and inferential statistical analysis, including Spearman's rho correlation analysis and one-way ANOVA, using the IBM SPSS Statistics 29 software. Emphasis in this article will be placed on the results of the descriptive statistical analysis and the qualitative data.

The open character of the diary allowed for a more detailed description of the exposure to English and for new activities to emerge from the process. Prior to the analysis, all private information was removed from the diary entries and each diary was given a code to ensure data confidentiality. The analysis of the diaries focused on four key areas: the type of EE activities, the time spent on each activity, the context and medium used in a given activity, and individual observations made by the participants. The first round of analysis involved the list of predefined EE activities used in the questionnaire, which was expanded by the new activities that the participants engaged with in the process of self-observation. Next, the total time (in hours) spent on each activity was calculated per day, per week and per 14 days. Additionally, the number of hours of informal exposure was calculated for each participant, per day and in total. Then, each EE activity was assigned to a specific EE category, according to the typology presented in Sunqvist and Uztosun (2023) and the total number of hours spent for each category was also calculated. Both the context of the given EE activities and the observations made by the participants at the end of each entry were analysed following the premises and steps of content analysis (see Krippendorff, 2003; Saldana, 2009), with emerging themes and common threads. As a result, a list of themes that reoccurred in the diary entries was created. Finally, the interview scripts were coded, with emphasis placed on four major code categories: (i) self-perceived L2 competence, (ii) self-perceived language confidence, (iii) the impact of informal exposure on L2 competence, and (iv) insights into the process of keeping a language diary.

3.4. Participants

Since the research aims and questions target a specific group of EFL users, representing the new generation of young adults, purposive sampling was used. The participants had to meet three criteria: they had to be speakers of Polish as their native language, they had to represent Generation Z (born between the years 2000 and 2005) and they had to be proficient users of English on approximately C1+ level. A total of 120 young adults filled out the questionnaire and the vocabulary size test. Participation in the study was voluntary. Out of the 120 respondents, 22 declared their willingness to take part in the qualitative part and left their e-mail address; they were contacted and asked if they would agree to participate in the further stages of research. Consent was collected from 13 participants who agreed to keep the language diary. In the end, 10 participants sent back their completed diaries and participated in the follow-up interviews. More information about the participants who kept the diaries can be found in Table 1 below.

Table 1. Details concerning the participants who completed the language diary

	GENDER	AGE	BACKGROUND	VST RESULT
P1	female	23	from a large city (more than 100,000 inhabitants), with very good access to the Internet at home, spending time abroad more than twice a year, speaking two foreign languages (English and Spanish);	12K
P2	female	24	from a large city (more than 100,000 inhabitants), with very good access to the Internet at home, having read 8 books the previous year, spending time abroad twice a year, speaking two foreign languages (English and Italian)	11K
P3	female	21	from a large city (more than 100,000 inhabitants), with good access to the Internet at home, having read 24 books the previous year, rarely spending time abroad, speaking one foreign language (English)	13K
P4	female	21	from a small town (less than 5,000 inhabitants), with very good access to the Internet at home, having read 11 books the previous year, rarely spending time abroad, speaking one foreign language (English)	7K
P5	female	21	from a small town (less than 5,000 inhabitants), with very good access to the Internet at home, having read 40 books the previous year, rarely spending time abroad, speaking two foreign languages (English & Spanish)	8K
P6	female	22	from a small town (less than 5,000 inhabitants), with good access to the Internet at home, having read 5 books the previous year, spending time abroad more than twice a year, speaking two foreign languages (English & Russian)	9K
P7	female	24	from a small town (less than 5,000 inhabitants), with very good access to the Internet at home, having read 10 books the previous year, rarely spending time abroad, speaking one foreign language (English)	12K
P8	male	24	from a small town (less than 5,000 inhabitants), with good access to the Internet at home, having read 5 books the previous year, rarely spending time abroad, speaking one foreign language (English)	12K

	GENDER	AGE	BACKGROUND	VST RESULT
P9	male	25	from a small town (less than 5,000 inhabitants), with very good access to the Internet at home, having read 13 books the previous year, spending time abroad once a year, speaking two foreign languages (English & Italian)	14K
P10	female	22	from a small city (5,000-20,000 inhabitants), with very good access to the Internet at home, having read 19 books the previous year, spending time abroad twice a year, speaking one foreign language (English)	8K

Source: own study.

4. Results

4.1. Taking a broader perspective – the questionnaire data

The quantitative data analysis revealed that the participants spend the largest amount of their free time listening to music, with an average of almost 20 hours in a week, and using social media, with an average of more than 18 hours weekly (see Table 2 below). Gaming, though pursued by 54% of the respondents, is the third most time-consuming free-time activity (almost 13h/week). The least popular and least frequently pursued activity is watching traditional TV, with 15% of the participants spending less than 2.5 hours a week on average.

Table 2. Time spent on particular informal EE activities on average in a week

INFORMAL EE ACTIVITIES	n	h/WEEK
Listening to music	116	19.90
Using social media	120	18.16
Gaming	65	12.82
Using communicators (e.g., Whatsapp, Messenger)	114	11.64
Watching films/TV series	106	8.93
Watching YouTube	109	8.71
Reading books	101	6
Reading online	117	4.94
Watching TV	18	2.44

Source: own study.

Looking at the extramural exposure to English from the perspective of the broader EE categories (Sundqvist & Uztosun, 2023) where the individual activities are aggravated, EE Viewing dominates the other activities, with more than 40% of the time spent on engaging with the audiovisual content (see Figure 2 below). Music occupies over 20% of the time of an average participant. The third category is EE gaming (14%), followed by EE social interaction (12%) and finally, EE reading and listening (12%). When asked about their language preference when engaging with free-time activities, the majority of the participants (almost 80%) stated they choose content in English, their L2, over content in Polish, their L1.

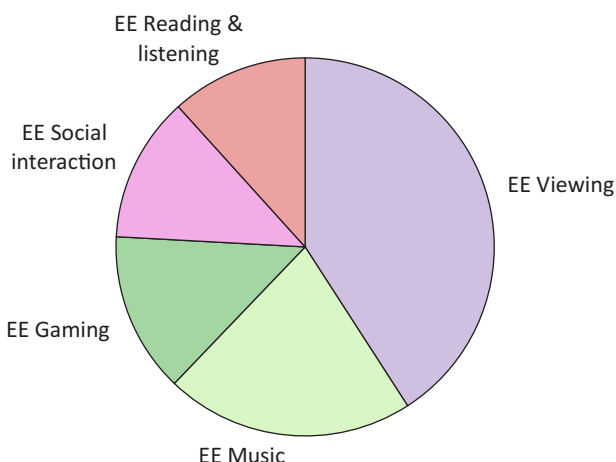


Figure 2. Time spent on average on EE activities – questionnaire results

Source: own study.

As regards the participants' Vocabulary Size Test (VST) results, Figure 3 below illustrates the distribution of points scored by the respondents. The test results were multiplied by 200 and later classified into categories between 1K (1,000) and 20K (20,000), representing the 20 levels of vocabulary size. The participants' final scores ranged between 2K and 18K, with the mean score=10.96, median=11, and SD=2.71. The results of the inferential statistical analysis revealed that it is not the number of hours spent on a given activity, but the type of input that a respondent is exposed to that correlates with their VST scores.¹

¹ The detailed results of the inferential statistical analyses investigating the potential correlations between particular EE activities and the respondents' vocabulary size are presented in a separate article (in review).

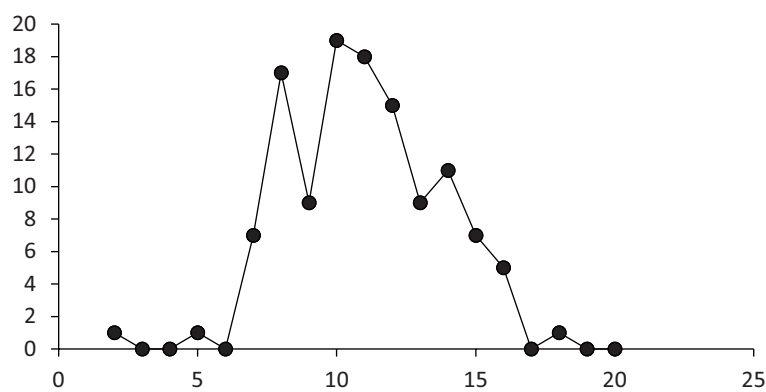


Figure 3. Vocabulary Size Test results – distribution of points

Source: own study.

4.2. A deeper insight into the EE exposure – the language diary data

The quantitative results served only as a backdrop for the qualitative data obtained through the detailed language diary entries kept by 10 participants over the course of 14 days, focusing on even the smallest activities spent in the informal context with exposure to English. The diary data was analysed from three angles: (1) the time spent on EE exposure, (2) the types of EE activities the participants engaged in, and (3) the observations made in the comments section. With regard to the duration of the EE exposure, the total time spent on EE activities ranged between 34.4 hours and 87.4 hours, with a mean score of 52.8 hours. On average, the participants spent approximately 2.7 hours per day on the EE activities.

Exploring the specific EE activities the participants engaged in, Table 3 presents the list of all the activities the participants noted down in their language diaries. Two activities that involved the use of English for professional purposes were removed from the analysis as the main emphasis was placed on the informal context of the EE exposure. The analysis of the diaries reveals that the top eight most common free-time activities represent typical EE activities, but the remaining less popular activities lead to interesting observations. It can be observed that the participants engaged in a wide spectrum of EE activities in their free time, including also EE Niche activities, like singing, working out or learning additional languages with the use of English, which emerged in the analysis. The particular activities that were not considered in the questionnaire are highlighted in Table 3 below in bold.

Table 3. Total time spent on particular free-time activities

Informal EE activities	N	Total¹
Watching films & TV series (streaming platforms)	9	85h24m
Communicating with people	8	70h34m
Scrolling social media	8	60h14m
Reading a book	8	52h52m
Listening to music	5	46h20m
Watching youtube	9	36h10m
Playing computer games	3	21h10m
Reading online	7	19h35m
Writing & notetaking	2	13h
Playing online games	3	12h40m
Listening to the radio/podcasts	3	10h21m
Taking an online course	2	5h40m
Working out (a training video in English on YouTube)	3	3h15m
Listening to an audiobook	1	3h
Singing	1	2h27m
Doing research online	2	2h10
Learning an additional language with English	2	4h
Watching traditional TV	1	2h
Playing board/card games	1	1h40m
Watching sports	1	1h40m

¹ The total number of hours in 14 days spent on the given activity by all the participants.

Source: own study.

Looking at the particular EE categories, the diary data offers a different insight into the EE activities, than the questionnaire results (see Figure 4). Although EE Viewing is still the most popular category, the remaining EE activities differ in distribution. EE Reading and listening appears to take up almost 20% of the participants' free time, whereas in the questionnaire results this category was marked as the least popular. The data also reveals that music can no longer be considered the most popular activity, with only 11% of free-time devoted to this activity. However, what is worth noting is the representation of the EE Niche activities category (6%).

The qualitative thematic analysis of the diary entries, in particular the free comments made by the participants, allowed a more nuanced perspective on the type of EE exposure and its specific context. There are several interesting observations and common threads that could be traced in the

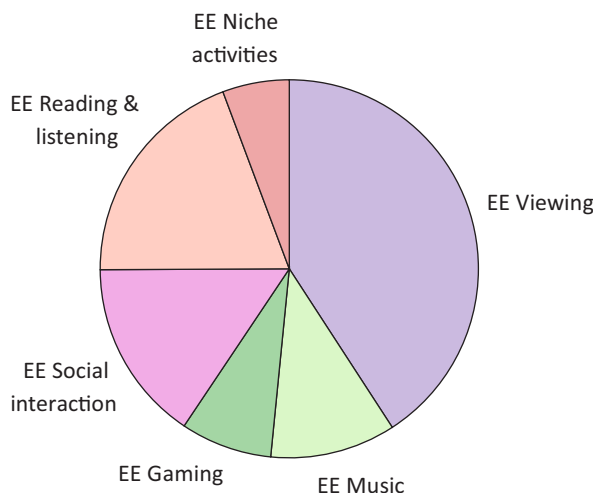


Figure 4. Time spent on average on EE activities – diary results

Source: own study.

diary entries. The first issue worth noting is the use of English as a mediating tool for other foreign languages, which could be observed in four diary entries: two instances of learning Italian with the use of English, e.g., by translating words or grammatical rules [P6 & P9], and two instances of watching TV series in Korean with English subtitles [P2 & P4]. Another commonly recurring theme was putting more trust in English content than in Polish content online. This issue appeared in four diaries: when the participants did some online research to solve mundane, technical problems, such as fixing a printer or fixing problems with pdfs [P1 & P2], and when they did their workout routines [P1, P4 & P6], claiming that the English workout routines on YouTube are better than their Polish equivalents. Moreover, two participants [P5 & P6] made a distinction between listening to music in general and following the lyrics of an artist – the latter often involving intentional listening to an album of a particular artist, such as Taylor Swift or Billie Eilish, in an effort to understand and interpret their lyrics. One of these participants engaged in composing some songs in English herself. The wide range of EE activities that the participants engaged with in their free time exemplifies the input richness and the multimodality of their EE exposure. The format of the language diaries encouraged the participants to note down their own reflections in the self-observation form, which was later elaborated on during the interviews.

4.3. The impact of the EE exposure on the participants' self-perceived L2 competence: interview data

The interviews revealed that the participants view their overall L2 competence in English as either good or very good. They claim they are proficient in English, particularly in reading and listening; yet, they still do not feel confident enough in communicative situations and with spoken language. As regards the *EE Internalized* category, all of the participants admitted they sometimes think in English and occasionally speak to themselves in English when they are alone. Additionally, three interviewees reported having experienced of dreaming in English.

When asked about the possible impact of their informal exposure to English on their L2 competence, the participants made several noteworthy observations. First and foremost, the participants acknowledged the importance of being exposed to everyday language, which introduces them to expressions that could be used in informal settings. This can be best summarized by one participant,

Actually, I've noticed that I use English more often than, honestly, Polish, when it comes to listening to something or even reading (...) and it also gives me a lot when I watch series because I hear different idioms or words related to everyday life, not so 'academic'. [P6]²

The participants also emphasized the frequency of exposure to certain phrases and chunks that they either guess from context or explore further. This was often the case with watching films and TV series – if a given word or phrase reappeared in different contexts, the probability of recalling the word was higher. This can be illustrated by the following observation,

I've definitely learned a lot of vocabulary, and I always noticed that when a word comes up in one series, I don't check it. But when I see it in another, I immediately check it, like I remember that it was from that episode. [P2]

Yet, it was not only vocabulary that the participants noticed being affected by EE exposure. Some participants also considered exposure to the sound of the language to be beneficial in their listening skills and concluded that it allowed them to familiarize themselves with a variety of accents and dialects. As one participant shared,

² All quotes from the interviews were translated from Polish to English by the author.

Especially activities related to watching or listening to something in the background, where the language is just kind of noise. I think that translates into my ability to listen and pick up phrases and words from audio, even if the quality of the recording is questionable. And I think in those casual conversations with friends, I pick up a lot of slang by watching different series, listening to podcasts, and so on. [P7]

All of the participants expressed the belief that informal exposure to English has an impact on their language competence and confidence in using the language. They pointed to the significance of contextual learning and focusing on meaning. One participant also observed the discrepancy between learning in the formal setting and learning in the out-of-school context. He admitted,

I feel like I've learned more in life outside of school, but that's not necessarily a bad thing because it seems more natural to me (...) I have the impression that I opened the dictionary on my phone more often while scrolling through social media than when I was sitting here [at university]. [P8]

To conclude, the new generation of English users positively evaluate their L2 competence and value extramural exposure to English in their free time as an important factor in developing their language skills. It should also be mentioned that all of the interviewees perceived keeping the language diary as an enriching and eye-opening experience.

5. Discussion

Both the frequency and type of EE exposure (RQ1) experienced by the participants are characterized by the general dominance of audiovisual input, i.e. *EE Viewing* (see also Peters et al., 2019), including watching YouTube, or scrolling through social media. However, it is listening to music that appears to be the most time-consuming and popular EE activity, which is corroborated by other findings (see, Sundqvist, 2009; Kuppens, 2010; Lindgren, Muñoz, 2013; De Wilde, Eyckmans, 2017). However, it should be noted that it is the type of exposure, rather than the time spent being exposed to the input, that impacts vocabulary range (see also De Wilde et al., 2020). In essence, the more multimodal the input, the more likely there will be vocabulary gains, which can be explained by the cognitive theory of multimedia learning (Mayer, 2001).

The qualitative data obtained by means of the diaries confirmed the trends observed in the questionnaire data, yet it also allowed for a more

nuanced insight into the EE habits of proficient EFL users (RQ2). The results revealed that the participants spend much of their free time on a wide range of EE activities, predominantly those requiring their receptive skills. They are exposed to English through both old and new media, though the vast majority of the out-of-classroom input is provided by Internet-based activities. The diary results point to the emergence of *EE Niche* activities (Sundqvist, Uzto-sun, 2023), which offer unique ways in which the participants could engage with English in their free time, from doing workouts with an English-speaking instructor online, to playing boardgames with a group of friends. Out of the seven categories of EE activities, the only category missing in the study findings is *EE Digital Creativity*. This might be explained by the limited time of self-observation and the emphasis placed on receptive skills rather than productive skills.

It also needs to be emphasized that the participants admitted to engaging more with English content online, rather than Polish, choosing English as the default language of the internet. More importantly, English also serves an auxiliary function as mediator between other foreign languages, for example, by watching Korean TV series with English subtitles or learning Italian vocabulary through English. It might be concluded that the multimodal input the participants were exposed to offers plurilingual potential. Owing to the inner locus of control (Benson, 2011) in informal exposure to language, the participants exhibited higher levels of motivation and agency, as expressed in the interviews. The focus on meaning, and the freedom of choice in deciding on the type of input contribute to increased self-confidence and perceived self-efficacy in language use, which concurs with the observations made by Arndt and Woore (2018).

Considering the participants' perspective on the impact of the EE exposure on their self-perceived language proficiency (RQ3), it can be concluded that all of the interviewees observed a substantial influence of the informal exposure on their vocabulary range and confidence. They particularly emphasized the relevance of the acquired language and its practical use in everyday situations. In particular, the interviewees' self-evaluation of their receptive skills was positive, yet they assessed their productive skills as insufficient, an observation which would be interesting to explore further in future research projects by confronting their self-reported assessment of their L2 competence with external assessment criteria.

The participants highlighted the role of frequency of occurrence and contextual learning as contributing factors in retaining and recalling new vocabulary items, which supports the claims by Laufer and Hulstijn (2001), and aligns with findings by Elgort and Warren (2014). The participants also appreciated the opportunity to get accustomed to different language accents

and varieties through the audiovisual input. In contrast, the inauthenticity of the input used in their formal education, as compared to their informal exposure, was an issue raised by several students. It seems they recognize the discrepancy between the formal and out-of-classroom setting, also observed by other scholars (see, e.g., Thorne, 2008; Sundqvist, Olin-Scheller, 2013). Finally, almost all participants pointed to the transformative role of keeping a language diary, impacting on the way they attended to the language input they had been exposed to. It might be interesting to further explore the potential of language diaries in raising metalinguistic awareness both inside and outside the language classroom.

6. Concluding remarks

The primary aim of this paper was to explore the range of EE activities and the type of input the new generation of proficient EFL users are exposed to in their free time. These representatives of Generation Z, characterized by extensive engagement with diverse activities across new and traditional media, admit to have benefited from multimodal language exposure. Such exposure provides opportunities for authentic, individualized, and context-rich interactions with the language, which formal education often lacks.

The study is not without limitations. The questionnaire offers a limited insight into the more nuanced EE activities that the participants engaged in in their free time. The data collected by means of the diary and interviews might help in improving the instrument in future research endeavours and provide ideas for more possible EE activities to be included. Another limitation lies in the translingual input of the online content – by scrolling through social media, the users are exposed to content in many languages. It is, thus impossible to measure the exact time spent on a particular activity solely in English. However, the translingual practice exercised in these EE activities might be an interesting research area to investigate.

The findings highlight the potential of integrating multimodal resources into formal education to foster a more seamless transfer of language skills from informal to structured settings. To bridge the gap between informal and formal learning, educational practices must prioritize incorporating authentic materials, promoting real-life language output, and incorporating extramural English (EE) activities into language programmes to enhance engagement and motivation. The use of language diaries to track the frequency and intensity of EE exposure in itself could serve as an interesting way for teachers to encourage their students to capitalize on the language input they are exposed to outside the language classroom.

BIBLIOGRAPHY

- Arndt H.L., Woore R. (2018), *Vocabulary learning from watching YouTube videos and reading blog posts*. "Language Learning & Technology", No 22(1), pp. 124–142.
- Benson P. (2011), *Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field*, (in:) Benson P., Reinders H. (eds.), *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 7–16.
- Craik F.I.M., Lockhart R.S. (1972), *Levels of processing: A framework for memory research*. "Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior", No 11, pp. 671–684.
- De Wilde V., Brysbaert M., Eyckmans J. (2020), *Learning English through out-of-school exposure: How do word-related variables and proficiency influence receptive vocabulary learning?*. "Language Learning", No 70(2), pp. 349–381.
- De Wilde V., Eyckmans, J. (2017), *Game on! Young learners' incidental language learning of English prior to instruction*. "Studies in second language learning and teaching", No 7(4), pp. 673–694.
- Elgort I., Warren P. (2014), *L2 vocabulary learning from reading: explicit and tacit lexical knowledge and the role of learner and item variables*. "Language Learning", No 64(2), pp. 365–414.
- Hannibal Jensen S. (2017), *Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark*. "CALICO Journal", No 34(1), pp. 1–19.
- Krippendorff K. (2003), *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuppens A.H. (2010), *Incidental foreign language acquisition from media exposure*. "Learning, media and technology", No 35(1), pp. 65–85.
- Laufer B., Hulstijn J. (2001), *Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement*. "Applied linguistics", No 22(1), pp. 1–26.
- Mayer R.E. (2001), *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz C., Cadierno T. (2021), *How do differences in exposure affect English language learning? A comparison of teenagers in two learning environments*. "Studies in Second Language Learning and Teaching", No 11(2), pp. 185–212.
- Nation P. (2012), *The Vocabulary Size Test*. Online: <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources/vocabulary-tests/the-vocabulary-size-test/Vocabulary-Size-Test-information-and-specifications.pdf> [Accessed 09.03.2025].
- Niitemaa M. L. (2020), *Informal acquisition of L2 English vocabulary: Exploring the relationship between online out-of-school exposure and words at different frequency levels*. "Nordic Journal of Digital Literacy", No 15(2), pp. 86–105.
- Peters E., Noreillie A. S., Heylen K., Bulté B., Desmet P. (2019), *The impact of instruction and out-of-school exposure to foreign language input on learners' vocabulary knowledge in two languages*. "Language learning", No 69(3), pp. 747–782.
- Reinders H., Benson P. (2017), *Research agenda: Language learning beyond the classroom*. "Language Teaching", No 50(4), pp. 561–578.
- Saldana J. (2009), *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.

- Sun H., Steinkrauss R., Wieling M., De Bot K. (2018), *Individual differences in very young Chinese children's English vocabulary breadth and semantic depth: Internal and external factors*. "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism", No 21(4), pp. 405–425.
- Sundqvist P. (2009), *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. Karlstad University (Doctoral dissertation).
- Sundqvist P. (2024), *Extramural English as an individual difference variable in L2 research: Methodology matters*. "Annual Review of Applied Linguistics", pp. 1–13.
- Sundqvist P., Olin-Scheller C. (2013), *Classroom vs. extramural English: Teachers dealing with demotivation*. "Language and Linguistics Compass", No 7(6), pp. 329–338.
- Sundqvist P., Uztosun M. S. (2023), *Extramural English in Scandinavia and Asia: Scale development, learner engagement, and perceived speaking ability*. "TESOL Quarterly", No 58(4), pp. 1638–1665.
- Sylvén L.K., Sundqvist P. (2012), *Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners*. "ReCALL", No 24(3), pp. 302–321.
- Thorne S.L. (2008), *Transcultural communication in open Internet environments and massively multiplayer online games*, (in:) Magnan S. (ed.), *Mediating discourse online*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 305–327.

Received: 28.11.2024

Revised: 13.03.2025

Aleksandra Wach

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-3341-6347>

waleks@amu.edu.pl

Wiktoria Cholewa

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0009-0005-7962-5760>

wikcho2@st.amu.edu.pl

“There is much more to communication than just language”: Intercultural training for English majors

The article presents the results of a mixed-methods study conducted during an elective proseminar in which the participants ($N = 34$), English majors in the undergraduate program, received intercultural training. The aims of the study were to find out which dimensions of intercultural competence were developed as a result of the training and to investigate the participants' opinions about the usefulness of the course for the development of their intercultural competence. The research data were collected through the Intercultural Sensitivity Scale (Chen, Starosta, 2000) administered before and after the training, and the participants' written evaluations of the course. The quantitative analysis revealed significant increase in three out of five components of the scale: interaction engagement, confidence, and attentiveness. These results were complemented and elaborated upon by the qualitative findings, which uncovered the participants' perceptions about the benefits of the training in enhancing their knowledge about interculturality and communication, various skills, and positive attitudes. They also pinpointed the teaching procedures that helped them develop.



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

Keywords: intercultural training, intercultural language education, intercultural communicative competence, intercultural sensitivity

Słowa kluczowe: trening interkulturowy, interkulturowa edukacja językowa, interkulturowa kompetencja komunikacyjna, wrażliwość interkulturowa

1. Introduction

According to the United Nations' (2020) estimations, the size of the migrant population worldwide exceeded 280 million in 2020, and this number has been steadily growing. The most dynamic increase in these figures, of more than 15 million incoming migrants in the years 2015-2020, has been recorded in Europe. According to the Polish Office for Foreigners (2023), about a million Ukrainian citizens resided in Poland in 2023. The changing sociopolitical situation, together with the rapid development of technology and a globalization of business, commerce, and other spheres of life, has created a need for high levels of intercultural communicative competence (ICC), defined as “the complex skills required for effective and appropriate interaction with individuals from different language and cultural backgrounds” (Fantini, 2020: 53). Fostering ICC has thus been increasingly recognized as an essential objective in education at all levels to prepare young people for the demands of modern life, to encourage them to respond to and embrace diversity, and become informed and aware citizens (OECD, 2019; Kohler, 2020; Council of Europe, 2022). This objective is particularly significant in higher education, which equips students with various skills that aid them in pursuing advanced academic paths and finding their place in the competitive, multicultural job market (Arasaratnam-Smith, 2020; Arasaratnam-Smith and Deardorff, 2023).

The changing reality has had an impact on second and foreign language (L2) education, which has experienced a shift from the cultural to the intercultural orientation (Baker, 2012; Gębał, 2019; Kohler, 2020; Róg, 2016), influenced particularly by Byram's (1997, 2021) conceptualization of ICC. Intercultural language education takes various forms, one of them being intercultural training, understood as learner-centered, usually practice-oriented, workshop-like techniques with the aim of preparing trainees to function in a multicultural society (Gudykunst et al., 1996; Triandis, 2004). While practical recommendations on incorporating intercultural training in L2 teaching have appeared in the literature (Białek, 2017; Janowska, Badzioch, 2016; Wilczyńska et al., 2019), research on its effectiveness, especially in the Polish context, has been scarce. The present study addresses this research gap by posing the following questions:

1. Which areas of intercultural sensitivity did the participants, English majors, develop over the intercultural training?
2. How did the participants evaluate the effectiveness of the course in terms of promoting their ICC?

2. Literature review

2.1. The concept of intercultural communicative competence

The concept of intercultural communicative competence (ICC) is complex, and most ICC models encompass cognitive (knowledge), behavioral (skills), and affective (emotions and attitudes) dimensions. In Byram's (1997, 2021) model, knowledge (*savoirs*) includes the knowledge of self and other, and of individual and societal interaction processes, skills include interpreting and relating (*savoir comprendre*) and discovery and interaction (*savoir apprendre/faire*), while attitudes (*savoir être*) are related to relativizing self and valuing others. The final dimension is critical cultural awareness or political education (*savoir s'engager*), which refers to the ability to evaluate one's own culture and that of others critically. In Deardorff's (2006) process-oriented model, respect, openness, and curiosity serve as the initial attitudes needed to develop further ICC dimensions. These are: knowledge, which comprises self-awareness, deep cultural insights and sociolinguistic awareness, skills of listening and observing, and skills of evaluating, analyzing and interpreting. The right attitudes and appropriate levels of knowledge and skills then lead to internal changes within the learner's mind (internal outcomes), which eventually result in effective behavior and communication in intercultural contexts (external outcomes). The role of attitudes is thus pivotal in acquiring knowledge and skills, and, consequently, in a progression from an individual perspective to successful intercultural communication.

Chen and Starosta's (1996) model also includes the cognitive dimension, which is realized as intercultural awareness, the behavioral dimension, referred to as intercultural adroitness, and the emotional (affective) dimension, which is intercultural sensitivity – the ability to cultivate positive emotions before, during, and after intercultural encounters. Chen and Starosta (1996) see four key personal traits as a basis for cultivating intercultural sensitivity. One of them is self-concept, closely related to self-esteem and affecting how individuals communicate with others. Another trait is open-mindedness, which involves a person's readiness to communicate openly and accept diverse perspectives. A third attribute is having a nonjudgmental

attitude, which means refraining from harboring biases against others during intercultural exchanges. The final trait is social relaxation, which refers to the ability to manage anxiety during intercultural interactions. As Chen and Starosta (1996) concluded, these four characteristics “expedite the process of psychological adaptation by increasing a person’s general psychological well-being, self-satisfaction, and contentment within a new environment” (p. 364). In 2000, the Intercultural Sensitivity Scale (ISS), a tool designed to measure sensitivity in intercultural interaction contexts, was designed. It includes 24 items rated on a 5-point Likert scale, divided into five categories: interaction engagement, respect for cultural differences, interaction enjoyment, interaction confidence, and interaction attentiveness (Chen, Starosta, 2000). This scale was used as a data collection tool in the present study.

2.2. Intercultural training in higher education

Intercultural training is broadly defined as a course in which trainees are engaged in activities with the aim of developing their intercultural competence within cognitive, emotional, and behavioral domains, so that they are better prepared for successful intercultural contact (Triandis, 2004). Such training is predominantly associated with multinational corporate contexts and has only recently been broadened to other fields, including education (Landis, Bhawuk, 2020; Pusch, 2004).

Discussing various options in the design of intercultural training, Gudykunst et al. (1996) distinguish between didactic (oriented toward acquiring knowledge, mainly through lectures, discussions, and critical incidents) and experiential (involving hands-on activities, such as role-play and simulation) approaches. Another distinction concerns culture-specific and culture-general training, where the latter prepares trainees to interact with representatives of any culture by raising their intercultural sensitivity and awareness of the influence of culture on behavior. In a similar vein, Wilczyńska et al. (2019) list three types of training: knowledge-based, consisting in transmitting cultural knowledge and analyzing specific cultural phenomena, interaction-based, best illustrated by role-plays and simulations, in which participants get deeply involved in a cultural situation, and collaboration-based, in which participants work together to achieve particular culture-oriented goals. Białek (2017) discusses the pros and cons of implicit and explicit intercultural training, suggesting that implicit training, integrated with practicing communication skills, may appear to be a more viable option in L2 education. As noted by Karpińska-Musiał and Orchowska (2019),

the educational context and the role of the instructor as an intercultural mediator are crucial factors influencing the type and shape of intercultural training.

Intercultural training activities vary in terms of emphasis, which can be cognitive, affective or behavioral, and in terms of risk levels associated with, for example, self-disclosure, embarrassment or feeling uncomfortable. Therefore, careful sequencing of activities in the course is recommended. Importantly, training sessions should be followed by a debriefing stage to help learners understand the core of the activities and to mitigate potential negative feelings (Paige, Martin, 1996; Gębal, 2019). Kallschmidt et al. (2020), in an overview of assessment options in intercultural training, point to the evaluation of trainees' satisfaction with the course and measurement of aspects of intercultural sensitivity, as this dimension appears to be "[a] particular learning outcome of many cross-cultural training programs" (p. 340). The present study was in line with these considerations.

Previous research into the effectiveness of intercultural training is represented in the literature by small-scale case studies in various educational contexts and disciplines. Kováčová and Eckert's (2010) quasi-experimental research involving 40 students of different faculties from Poland, Czech Republic, Ukraine, and Germany employed a trainee satisfaction scale, trainer observations, a pre-/post-test design using a case study about cross-cultural challenges, and interviews conducted 4-8 months after the training. The results showed a higher rating of didactic training than experiential training in several areas, including the final overall evaluation. Post-test scores uncovered enhanced culture specific knowledge, empathy, as well as the ability to recognize culturally driven misunderstandings, to identify more subtle cross-cultural interaction issues and to attribute misunderstandings to cultural norms in both training conditions, didactic and experiential. The delayed interviews revealed effects of the training in real-life encounters, such as activation of knowledge in intercultural interactions, adjustment strategies, and conscious cultural learning. A similar methodology was employed in Bussel and Krause's (2015) study with a sample of 40 college students in Germany, and training based on critical incidents. The post-test results pointed to increased ability to cognitively and affectively analyze the incidents, to use appropriate problem-solving strategies, and to draw conclusions. Moreover, observations highlighted the benefit of cooperative learning, which facilitated critical reflection on intercultural issues and challenged students' preconceptions through peer interactions. While students improved their perceived intercultural skills, their self-efficacy related to studying or working abroad did not significantly change, suggesting that longer interventions

might be needed for substantial impact on developing their confidence in real-life experience abroad. In Vromans et al. (2023), the intercultural training utilized an online tool featuring cultural packages, value lenses, and critical incidents in a blended learning environment in a management course at a Dutch university. Data in the qualitative study, collected through semi-structured interviews with nine participants, revealed a number of factors that were perceived as promoting the development of participants' ICC, with the teaching methods, including the online tool, a presentation assignment, in-class discussions and small group work being particularly appreciated. Next, in-class intercultural contact through teamwork, multicultural groups, and cultural informants, was considered beneficial. The participants also listed intercultural experiences outside the classroom and a range of motivational factors, such as interest in other cultures, the applicability of learning, relevance for future career and daily life, and feeling comfortable thanks to the positive class atmosphere as factors strengthening their intercultural learning.

Finally, in the context of a language faculty, Siek-Piskozub (2017) traced the ICC development of 59 English majors, future teachers, in an MA seminar devoted to the topic of interculturality in L2 education. Throughout the course, the students engaged in discussions and topic presentations, role-plays and simulations. The data collection tools comprised pre-/post-course drawings of mind-maps illustrating participants' conceptualizations of ICC, pre-/post-course questionnaires measuring participants' awareness of their ICC levels, a course evaluation questionnaire, and the trainer's observations. The findings indicated a growing awareness of the complex nature of intercultural competence and processes involved in cross-cultural communication, and openness toward participating in discussions and sharing their opinions and (sometimes very personal and intimate) experience. The self-evaluations pointed to a certain increase in the domains of knowledge and skills, but not attitudes, with particularly low scores concerning the readiness to relativize their own culture. The researcher's explanation is that a change in attitudes is a long-term process and may be unattainable within a single course.

The present study contributes to existing research on the effects of implementing intercultural training in higher education by focusing specifically on the affective ICC dimension, which has been largely neglected by previous research, in the context of a foreign language faculty.

3. The study

3.1. Participants and context

A total of 34 second-year students at the Faculty of English, Adam Mickiewicz University in Poznań participated in the study. They came from two cohorts, each enrolled in one edition of the proseminar “Intercultural competence in foreign language education” in two subsequent academic years: in 2021-2022 ($n=20$) and 2022-2023 ($n=14$). The participants studied different programs available at the faculty, and only about half of them were in the teaching specialization. Concerning nationality, 33 of the students were Polish, and one was Russian.

The course was an elective, four-credit proseminar for second-year undergraduate students. The class met once a week for 15 weeks (total of 30 hours of instruction) over a single semester. The syllabus covered topics such as: culture definitions and analogies, ICC models, cultural identity, prejudices and stereotypes, intercultural conflict resolution, cultural values, and communication styles. It had a primarily practical orientation and, apart from a few knowledge-providing sessions on some of the topics, mostly included a range of hands-on activities, such as: discussion, role-play, simulation, problem-solving, drawing, critical incidents, and responding to audio-visual materials. The activities were adapted by the teacher from Berardo and Dear-dorff (2012), Council of Europe (2016), Georgescu (2018), and other sources that contain practical ideas for intercultural activities. The notes for trainers provided by the authors of the activities, including their risk levels, were followed, and each session ended with an oral debriefing stage. Another important systematically used technique was an intercultural portfolio, in which the students wrote about their intercultural experiences, describing the situations and providing their reflections on them. The portfolio was kept throughout the semester as homework, and the entries were regularly submitted on Moodle.

3.2. Data collection and analysis

There were two sources of data. Quantitative data came from the pre-/post-training ISS (Chen, Starosta, 2000) filled in by all participants ($N=34$) on Moodle. The selection of the ISS as a data collection tool was guided by an assumption that the relatively brief training was likely to influence the affective dimension of participants’ ICC, conceived as self-perceived heightened engagement and openness in intercultural interactions. Qualitative data were obtained from written reflective evaluations of the course generated as

open-ended answers to the question: “What did I learn during this proseminar?”, which 29 of the participants provided anonymously in pen-and-paper form in the final classes.

The study utilized the original form of the ISS (Chen, Starosta, 2000), which consists of 24 items on a 5-point Likert scale, where 1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = uncertain, 4 = agree, 5 = strongly agree. Its internal consistency was $\alpha = .884$ before, and $\alpha = .823$ after the course. A descriptive statistics analysis was performed for each of the five subcomponents of the scale: interaction engagement, respect for cultural differences, interaction confidence, interaction enjoyment, and interaction attentiveness. Following this, the Wilcoxon Signed Rank Test was run to assess the differences between the pre- and post-course results for each of the subcomponents. IBM SPSS Statistics v. 29 was used for the quantitative data analysis, with the significance level at $p = .05$.

The qualitative data underwent thematic analysis in which five thematic categories related to the benefits of the intercultural training were identified: “teaching procedures”, “knowledge about interculturality”, “knowledge about communication”, “skills”, and “attitudes”.

4. Results

4.1. The Intercultural Sensitivity Scale

Table 1 presents the results of the scale obtained before and after the training within each of the five subcomponents of intercultural sensitivity.

Table 1. Descriptive statistics and Wilcoxon Signed Rank Test results for pre- and post-training ISS ($N = 34$)

ISS subcomponent	Stage	M	SD	Z	Sig.	Effect size
Interaction engagement	Pre	3.99	0.43	-2.675	.007*	$r = -.46$
	Post	4.25	0.36			
Respect for cultural differences	Pre	4.54	0.43	-1.039	.299	$r = -.18$
	Post	4.61	0.35			
Interaction confidence	Pre	3.01	0.80	-2.179	.029*	$r = -.38$
	Post	3.42	0.70			
Interaction enjoyment	Pre	4.01	0.56	-1.552	.121	$r = -.26$
	Post	4.43	0.46			

ISS subcomponent	Stage	M	SD	Z	Sig.	Effect size
Interaction attentiveness	Pre	3.62	0.57	-3,224	.001**	$r = -.55$
	Post	4.08	0.56			

Key to the mean scores: 1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = uncertain, 4 = agree, 5 = strongly agree

Note: * $p < .05$; ** $p \leq .001$

Source: own study.

According to the data in Table 1, a statistically significant increase between the pre- and post-training measurements was found in three ISS components: interaction engagement, interaction confidence, and interaction attentiveness ($p < .05$), with a medium effect size in the case of interaction engagement ($r = -.35$) and interaction confidence ($r = -.38$), and a large effect size in the case of interaction attentiveness ($r = -.55$). In the remaining ISS subcomponents, the differences in the mean scores appeared to be non-significant.

4.2. The participants' evaluations of the course

The thematic analysis revealed 22 codes falling within five categories in the participants' written evaluations of what they had learned in the course. Table 2 presents a summary of the identified categories and the specific codes within them.

Table 2. The categories identified in the participants' evaluations of the course in terms of their ICC development ($N = 29$)

Thematic categories	Codes
Teaching procedures	Variety of activities
	Interesting materials
	Stimulation of critical thinking
	Exchange of opinions
	Student integration
	Intercultural portfolio
Knowledge about interculturality	Definitions and models of culture and ICC
	Cultural lenses in perceiving the world
	Links between culture and values
	Culture-specific knowledge

Thematic categories	Codes
Knowledge about communication	Complexity of intercultural communication
	Influence of culture on communication
	Communication styles
	Avoiding miscommunication
Skills	Noticing cultural differences
	Interpreting behaviors
	Intercultural interactions
Attitudes	Sensitivity to cultural phenomena
	Openness
	Respectfulness
	Consciousness of one's prejudices
	Enhanced curiosity

Source: own study.

The participants referred to the teaching procedures, mainly the activities used, as enhancing their intercultural learning. They pointed to the variety of activities and captivating materials that stimulated their interest in the course content and engaged their critical thinking about culture-related topics. One student wrote, “The activities gave me food for thought”, and another added, “The discussions and role-plays were an eye-opening experience, they made me think in new ways about the topics.” The thought-provoking content was recognized by more students, as summed up in this quote: “I appreciate that the course was more about thinking and reflecting about certain issues than just focusing on getting a grade.” One student liked the video-materials covered in class so much that she sometimes shared them with her family and discussed them further at home. The students also stressed the benefits of pair- and group-work, which was the basic format employed in most activities, such as role-plays, group discussions, problem-solving activities, etc. They stressed the relevance of exchanging opinions with peers in probing the topics in more depth. A related benefit stimulating learning was the sense of community among the classmates that emerged from exploring the engaging, often personalized topics together, as illustrated by this quote: “Not only did I learn a lot, but I have also made new friends.” The activity that was specifically mentioned the most frequently in the evaluations was the intercultural portfolio that the students filled in as a regular homework assignment. It appeared to successfully evoke reflections about cultural phenomena. One student admitted, “Through writing portfolios I reflected on my own views and similarities and differences

between cultures, which is something I previously often overlooked, taking it as an unchangeable fact that I never really thought about.” Another student noted that the portfolio strengthened classroom learning: “The portfolio was a good way to learn and reflect on our own experiences while using the concepts introduced in the course.”

Within the category of knowledge about interculturality, most students acknowledged having learned about the multidimensionality of the concepts of culture and ICC. This is evidenced in the following quotes: “I learned that there are many dimensions of culture, not just what we see” (the student was apparently referring to the iceberg metaphor of culture) and “Before the course, I thought I knew a lot about culture, but I learned so many new concepts and terms (...). The proseminar was an informative and enriching experience.” Importantly, the extended definition of culture as a broad and dynamic social phenomenon was a new discovery to some students: “I learned that cultural characteristics differentiate people in general, even in the same family, not only people from different countries.” The students also wrote about the concept of “cultural lenses”, how it explains one’s perceptions of the world and one’s often biased reactions to otherness. This concept stimulated an interesting in-class discussion and was recalled in the portfolio entries. Referring to this, one student wrote, “I learned that culture shapes how we see things, and sometimes people have a completely different point of view, which is normal.” The topic of values as a cultural phenomenon was also perceived as enriching in terms of knowledge, as admitted by the following quote: “[I learned] that cultures do not only stem from where we are born, but also cultures are shaped by the choices we make in life. (...) There is no single ‘good way’ of living, because there are various values.” Finally, although culture-specific knowledge was not a topic per se in the course, some students mentioned they that had broadened their knowledge about habits, lifestyles, and problems faced by people in other countries, probably because such facts appeared as contextual information in some of the audiovisual materials, role-plays and critical incidents.

The training activities also appeared to be a source of information about communication. A number of the students pointed to the complexity of communication in the intercultural context. The students made the following statements: “There is much more to communication than just language. Even if you know the foreign language very well, you may still be misunderstood” and “I gained a new perspective and higher awareness of the cultural and intercultural elements evident in everyday communication.” The influence of culture on communication was an important finding for other students as well. One of them wrote, “Our cultural background is evident in what [sic] and how we speak.” This is connected to another relevant topic,

that of communication styles. In class, the students detected traces of direct and indirect communication styles and matched them to low-context and high-context cultures, which they found highly interesting, as acknowledged by one student: "I learned that there are different communication styles which reflect some cultural differences. This knowledge is very useful." Some comments were linked to the topic of missed communication and potential conflict that it can cause: "I understood the reasons for problems in intercultural communication, from language barriers to various preconceptions."

Some quotations were related to the students' perceptions about the skills they developed through participating in the activities. Most comments in this category concerned the ability to notice cultural phenomena, for example: "I started to pay more focused attention to cultural differences when watching movies, reading articles, or just browsing the Internet. I notice much more than I used to." Some students wrote about their enhanced skill of interpreting other people's behavior, which can be seen in this quote: "I have developed the ability to interpret people's actions through understanding how culture impacts our life and thinking." This example illustrates how the student uses the knowledge gained in the course to be a more conscious observer. Broadened knowledge also translates into enhanced interaction skills, which was brought up by a number of students. This point is evident in the following quotations: "Now during intercultural interactions I take into account cultural factors, because I am more aware of them"; "I started to pay more attention to my conversations with foreigners, and I draw deeper conclusions from them. I think about the backgrounds of my interlocutors", and "I have learnt to be more gentle and understanding when talking to people from other cultures." The final quote reveals, apart from enhanced interaction skills, a positive attitude toward one's intercultural interlocutors.

A number of quotes expressing positive attitudes toward interculturality and otherness were detected in the evaluations. Sensitivity to cultural phenomena and to differences was frequently mentioned: "I am more sensitive regarding other people's backgrounds and how they behave." This is connected to becoming more open toward others. A student wrote, "I feel like I actually managed to grow in my understanding and accepting [sic] other people." Interestingly, a couple of participants openly acknowledged their own stereotypes and prejudices, stating that the course content helped them critically re-evaluate them. The following quote illustrates this: "I learned that I had some preconceptions and biases about other cultures. (...) I have become more open-minded." Finally, some students expressed their awakened curiosity about the topics of culture and interculturality, and about interesting facts concerning specific cultures, as exemplified by this quote: "What is

most important, I got more interested in other cultures and I try to do my own research on different cultural topics.”

5. Discussion

With reference to the first research question, the data elicited through the ISS (Chen, Starosta, 2000) indicated a significant increase in the measurements taken at the beginning and after the completion of the course within three out of the five areas of the scale: interaction engagement, interaction confidence, and interaction attentiveness. Specifically, interaction engagement embraces elements such as open-mindedness, cautiousness in forming opinions about others, expressing acknowledgment and understanding by giving positive responses and clues in interactions. Interaction confidence denotes being sure of oneself during interactions, knowing what to say and being sociable, and attentiveness is linked to being observant, trying to get enough information, and being sensitive to subtle meanings expressed by the interlocutor (Chen, Starosta, 2000). Apparently, participating in both the didactic and experiential intercultural training activities made the students believe that they developed in these areas. While an increase in the mean scores was observed throughout the scale, in relation to respect for cultural differences and interaction enjoyment it did not reach statistical significance. It needs to be noted, however, that in these two areas the mean scores at both the initial and the final measurements were the highest in the whole scale, perhaps leaving little room for improvement.

In principle, intercultural sensitivity in Chen and Starosta's (1996, 2000) model mainly concerns the readiness to develop positive emotions, based on understanding and appreciation, toward cultural differences. These emotional dispositions, in turn, are likely to promote effective and appropriate behavior in communicative intercultural encounters. This point of view aligns with Deardorff's (2006) premise that the right attitudes, which are the affective dimension in her process model, provide a valid foundation for a subsequent enhancement of one's intercultural knowledge and skills, leading to internal and external outcomes. In the present study, the increase on the ISS can thus be interpreted as a positive and important step in preparing the students for future private, academic, and professional intercultural interactions.

The data generated through the participants' evaluation of the effectiveness of the course in terms of promoting their ICC (research question 2) provide, to a large extent, a qualitative complementation and explanation of the quantitative data from the ISS. However, the thematic categories

that emerged from the data extended well beyond the affective ICC dimension, including the dimensions of knowledge and skills as well. Most of the quotations and codes expressed new or broadened knowledge that the students developed, mainly through the type of didactic activities, such as mini lectures, presentations, videos, and discussions, which confirms the effectiveness of this form of training, also acknowledged in Kováčová and Eckert's (2010) findings. The participants gained culture-general knowledge about the multidimensionality of culture, the concept of interculturality, but also about the nature of interpersonal interaction and communication, which is described by Byram (2021: 46) as “fundamental to successful interaction but not acquired automatically.” The concept of cultural lenses in perceiving the reality around us and the importance of cultural values, discussed at the beginning of the course, were eye-opening discoveries for the students that helped them make sense of certain phenomena explored in later sessions. There were numerous instances of the students' attempts to use their newly acquired knowledge to cognitively analyze the situations encountered in the activities, which was also reported in Bussel and Krause's (2015) study.

Enhanced knowledge about the nature of interactions, various communication styles, and culture-interaction links must also have contributed to the high levels of interaction engagement and attentiveness revealed through the ISS. Moreover, it is likely that it also increased the participants' self-confidence as intercultural speakers.

The knowledge about cultural and intercultural concepts clearly contributed to the perceived development of certain important skills, as the students frequently admitted they paid attention to and noticed cultural phenomena around them, that is, not only when interacting, but also when watching movies and series, and reading or viewing Internet content. It can thus be concluded that they developed the skill of interpreting and relating, “which draws on existing knowledge” and “may be confined to work on documents” (Byram, 2021: 48-49). The other skill from Byram's ICC (1997, 2021) model, that of discovery and interaction, was also evident in the students' quotes. It needs to be stressed that the participants, who were English majors, had ample opportunities to interact with people from other cultures, at least with the native speaker teachers at the faculty; some students also mentioned job-related or regular social contacts with foreigners. Most of them admitted focusing to a greater extent on some cultural nuances deriving from the interlocutor's background as a result of greater awareness of the specificity of intercultural communication. The skills of interpreting and relating and of discovery and interaction also transpired in the portfolio entries, which contained numerous examples of comparing

their own and other cultural phenomena or documents, drawing conclusions from intercultural encounters, interpreting others' behavior and trying to explain their successes and failures when communicating with people of different origins. Sometimes they also recalled serving as mediators between culturally different persons. It could be seen how the course content intertwined with out-of-class experience, and these two supported each other, as in Vromans et al.'s (2023) study.

The qualitative data also provide substantial evidence of the positive attitudes toward otherness and the concept of interculturality. Throughout the course, in all in-class activities and homework assignments, the students displayed high levels of respect for other cultures and diversity, as was also evident in the evaluations and portfolio entries. Aware of the cultural lenses that they wear, the students acquired higher levels of acceptance toward others and a willingness to respect others' motives and behaviors. In terms of the affective dimension of ICC training, the findings differ from the results of Siek-Piskozub's (2017) study, where the participants' attitudes were less impacted by the training. Perhaps this difference can be attributed to the different methodology used, as Siek-Piskozub's (2017) observations also pointed to the students' high engagement in the experiential activities, which can be interpreted as a demonstration of positive attitudes toward the course content.

Finally, the positive feedback on the teaching procedures employed in the course highlights the effectiveness of both didactic and experiential forms of intercultural training. The strength of the didactic techniques was their informativeness and the interest of the content, while the advantages of the experiential activities stemmed from the collaborative format, that is student engagement in groupwork and interaction with peers, in accordance with recommendations of Gudykunst et al. (1996) and Paige and Martin (1996). As in Vromans et al.'s (2023) study, the present participants found the activities highly motivating and thought-provoking, and, even though some admitted not being fond of groupwork, everybody appreciated the opportunities to exchange opinions, and the development of social skills through the group activities. The use of the intercultural portfolio also appeared to be appreciated as stimulating reflections and motivating participants to notice and interpret intercultural traces in their environments. The range of topics captured in the portfolio entries was impressively broad, as illustrated by some of their titles: "American accents", "Nordic shock", "Feria de Sevilla and Polish national holidays", "Korean grill", "My African friend", "A Czech misunderstanding", "Not just a hairstyle?" and many others. The students found keeping the portfolio a rather demanding, but at the same time a highly engaging and valuable task.

6. Limitations and suggestions for further research

Among the limitations of the present study, apart from the relatively small sample, the self-report nature of the data needs to be acknowledged. Both data collection methods employed in the study were based on the students' self-evaluation, either on a scale or in a narrative form, which resulted in a subjective account of their competence development. Moreover, the written evaluations differed in depth and complexity; while some were elaborate and detailed, others were brief and quite shallow. To address these concerns, it is suggested that further research should implement class observation as a more objective way of collecting data, and interviews as a source of more insightful perspectives on the participants' experience. Additionally, the present findings can serve as a foundation for conducting a longitudinal and comprehensive study exploring the attitudinal, cognitive and behavioral dimensions of ICC in a broader and more heterogeneous sample.

7. Conclusions

The findings of the study clearly indicate that implementing intercultural training in foreign language faculties in higher education institutions is both needed and appreciated. The participants reported increasing their knowledge, developing intercultural skills, and assuming positive attitudes toward otherness and diversity. These benefits are of high relevance for ensuring successful mutual understanding in the contemporary globalized world. As one of the students aptly summed up: "I am certain that the course will prove useful in my academic and professional life." Obviously, a semester-long course will not guarantee life-long success, but it seems that it sparked interest in the students and motivated them to pursue further development in the ICC dimensions. The positive results of the study demonstrate that the first step has already been taken. Another student's final comment transpired hope and enthusiasm: "Looking at all that I have learned [in the course], I believe that I have become more aware and understanding as a person." This seems to be a solid foundation for educating fully developed, highly successful "global graduates" who can make the world a better place.

BIBLIOGRAPHY

- Arasaratnam-Smith L. (2020), *Developing global graduates: Essentials and possibilities*. „Research in Comparative & International Education”, No 15(1), pp. 20–26.
- Arasaratnam-Smith L., Deardorff D. (2023), *Developing intercultural competence in higher education: International students' stories and self-reflection*. New York: Routledge.
- Baker W. (2012), *From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT*. „ELT Journal”, No 66(1), pp 62–70.
- Berardo K., Deardorff D. (eds.) (2012), *Building cultural competence: Innovative activities and models*. Sterling: Stylus Publishing.
- Białek M. (2017), *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*. „Języki Obce w Szkole”, No 4, pp. 14–20.
- Bussel V., Krause U.-M. (2015), *Addressing cultural diversity: Effects of a problem-based intercultural learning unit*. „Learning Environments Research”, No 18(3), pp. 1–28.
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M. (2021), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Second Edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen G.-M., Starosta W.J. (1996), *Intercultural communication competence: A synthesis*. „Annals of the International Communication Association”, No 19(1), pp. 353–383.
- Chen G.-M., Starosta W.J. (2000), *The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale*. „Human Communication”, No 3, pp. 1–15.
- Council of Europe. (2016), *Educational pack: All different, all equal*. Second Edition Updated. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2022), *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe.
- Deardorff D. (2006), *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*. „Journal of Studies in International Education”, No 10(3), pp. 241–266.
- Fantini A. (2020), *Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective*. „Research in Comparative & International Education”, No 15(1), pp. 52–61.
- Georgescu M. (ed.) (2018), *T-KIT 4. Intercultural learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Gębał P. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gudykunst W.B., Guzley R.M., Hammer, M.R. (1996), *Designing intercultural training*, (in:) Landis D., Bhagat R.S. (eds.), *Handbook of intercultural training*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 61–80.
- Janowska I., Badzioch M. (2016), *Trening akulturacyjny a rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*. „Neofilolog”, No 46(2), pp. 221–233.

- Kallschmidt A., Mesmer-Magnus J., Viswesvaran C., Deshpande S.P. (2020), *Evaluation of cross-cultural training: A review*, (in:) Landis D., Bhawuk D.P.S. (eds.), *The Cambridge handbook of intercultural training*. Fourth Edition. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 334–353.
- Karpińska-Musiał B., Orchowska I. (2019), *Międzykulturowość jako przestrzeń dla transdyscyplinarnej metaanalizy w glottodydaktyce i pedagogice międzykulturowej – pola wspólnot/niezależności pojęć, paradygmatów i celów kształcenia*. „Neofilolog”, No 52(2), pp. 398–410.
- Kohler M. (2020), *Developing intercultural language learning*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kováčová M., Eckert S. (2010), *Evaluation of cross-cultural training programs for international students from East Europe*, (in:) Dupuy B., Waugh L. (eds.), *Proceedings of the second international conference on the development and assessment of intercultural competence*. Tucson: University of Arizona, pp. 195–219.
- Landis D., Bhawuk D.P.S. (2020), *Introduction and theoretical framework*, (in:) Landis D., Bhawuk D.P.S. (eds.), *The Cambridge handbook of intercultural training*. Fourth Edition. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1–36.
- OECD (2019), *Transformative competencies, the organisation for economic co-operation and development learning compass 2030 concept notes*. Online: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/all-concept-notes/> [Accessed 29.08.2024].
- Office for Foreigners [Urząd do Spraw Cudzoziemców] (2023), *Obywatele Ukrainy w Polsce – aktualne dane migracyjne*. Online: <https://www.gov.pl/web/udsc/obywatele-ukrainy-w-polsce--aktualne-dane-migracyjne2> [Accessed 6.05.2024]
- Paige R.M., Martin J.N. (1996), *Ethics in intercultural training*, (in:) Landis D., Bhagat R.S. (eds.), *Handbook of intercultural training*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 55–60.
- Pusch M. (2004), *Intercultural training in historical perspective*, (in:) Landis D., Bennett J., Bennett M. (eds.), *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 13–36.
- Róg T. (2016), *Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową*. „Neofilolog”, No 47(2), pp. 133–152.
- Siek-Piskozub T. (2017), *On developing ICC: EFL teacher-educator's reflections*. „Scripta Neophilologica Posnaniensia”, No 17, pp. 283–299.
- Triandis H.C. (2004), *Foreword*, (in:) Landis D., Bennett J., Bennett M. (eds.), *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. IX–XII.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2020), *International migrant stock*. Online: <https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock> [Accessed 2.09.2024].
- Vromans P., Korzilius H., Bücker J., de Jong E. (2023), *Intercultural learning in the classroom: Facilitators and challenges of the learning process*. „International Journal of Intercultural Relations”, No 97(101907).

Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Received: 25.11.2024

Revised: 12.04.2025

Anna Jaworska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-3760-9528>

a.jaworska@amu.edu.pl

Karolina Wesołowska

Uniwersytet Szczeciński

<https://orcid.org/0009-0001-7328-0002>

karoweso25@gmail.com

Analyse des éléments de gamification dans les applications d'apprentissage des langues : exploration des préférences et des pratiques des utilisateurs

**Analysis of gamification elements in language learning
applications: exploring user preferences and practices**

Elements of gamification are increasingly being integrated into educational contexts, including language learning applications. While studies highlight benefits such as enhanced motivation and improved learning outcomes, few focus on the specific gamification features that make language learning apps appealing to users. This study analyzes the use of gamification elements in language learning apps and investigates user preferences. The study was divided into two phases. Its first part, a literature review, identified that points, leaderboards, levels, challenges, rewards, and content personalization are the most commonly used gamification features. Duolingo emerged as the most gamified app. The second phase of the study involved a quantitative analysis of survey data collected from 80 university students. Respondents were



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

grouped into daily and occasional users of Duolingo. Data were gathered through a Google Forms survey distributed via student Facebook groups. The responses were analyzed statistically to examine correlations between preferences for gamification elements and motivations for language learning. The results showed that external motivations correlated positively with preferences for rewards and points, particularly among daily users. In contrast, users motivated by self-development preferred challenges. The analysis also revealed stronger correlations between gamification preferences and learning motivations in occasional users.

Keywords: gamification, gamification elements, language learning applications, external and internal motivation

Słowa kluczowe: grywalizacja, elementy gamifikacyjne, aplikacje do nauki języka, motywacja zewnętrzna i wewnętrzna

1. La gamification dans l'éducation

La gamification dans l'éducation consiste à intégrer des éléments de conception de jeux dans le processus d'enseignement et d'apprentissage (Swacha, 2015 ; Kowalczyk, 2024). En d'autres termes, il s'agit d'un « ensemble de techniques et d'éléments de jeu appliqués dans un contexte éducatif pour atteindre un objectif donné » (Witoszek, 2019). Ces éléments visent à soutenir et accroître la motivation et l'engagement des élèves, ce qui est crucial pour un apprentissage efficace.

La gamification vise non seulement à susciter l'intérêt des étudiants, mais aussi à maintenir leur attention et leur activité. Elle est basée sur l'alternance de tension et de relâchement pour mobiliser l'action. Lorsque l'on parle de gamification, il est impossible de ne pas mentionner des motifs tels que le désir d'appartenance, de reconnaissance, celui de dominer ou de gagner des récompenses – ces facteurs encouragent les élèves à s'engager volontairement dans différentes activités (Raczyński, 2022).

En effet, la gamification introduit des éléments de compétition et de coopération, attirant ainsi l'attention des élèves, augmentant leur intérêt pour la matière et les motivant à progresser. Grâce au retour d'information instantané, les étudiants peuvent rapidement mettre en pratique les connaissances apprises, ce qui favorise une meilleure compréhension et mémorisation (Sun, Hsieh, 2018 : 114). Les avantages incluent non seulement une motivation accrue et un apprentissage plus rapide, mais aussi le développement de compétences comme la résolution de problèmes et la coopération en groupe (Kowalczyk, 2024). Dans le cadre de l'apprentissage des

langues, la gamification peut soutenir de manière significative le développement des compétences d'écriture, de lecture et d'expression orale (Flores, 2015 : 50).

Une gamification efficace combine la motivation intrinsèque et extrinsèque. Pour qu'elle fonctionne à long terme, il est crucial de répondre au besoin intrinsèque des apprenants d'atteindre un objectif. Les récompenses, points ou niveaux peuvent initialement suffire à engager les élèves, mais une dépendance excessive à ces éléments peut affaiblir leur motivation intrinsèque (Lepper, 1988). Il est donc essentiel de bien réfléchir à la manière dont la gamification est intégrée dans les programmes d'enseignement (Zichermann, Cunningham, 2011).

Cependant, les théories sur la gamification efficace sont souvent négligées dans la pratique de l'enseignement. La plupart des activités pédagogiques actuelles se concentrent encore sur des récompenses extrinsèques telles que des points, des badges ou des classements, une tendance que l'on retrouve également dans les applications d'apprentissage des langues. Malgré l'accent mis sur les récompenses extrinsèques, ces applications restent très populaires et efficaces en tant qu'outils d'auto-apprentissage, ce qui suggère que leurs mécanismes de gamification sont efficaces pour maintenir l'engagement des utilisateurs.

Ces mécanismes, bien que majoritairement orientés vers la motivation extrinsèque, intègrent un ensemble d'éléments qui influencent le processus d'apprentissage et favorisent une interaction régulière avec l'application. Les éléments de gamification les plus courants dans les applications d'apprentissage des langues comprennent (Flores, 2015 ; Huynh et al., 2018 ; Govender, Arnedo-Moreno, 2020 ; Kowalczyk, 2024) :

- les points – ils suivent les progrès et permettent de débloquent du matériel ou des récompenses supplémentaires (Raczyński, 2022 ; Kowalczyk, 2024) ;
- les récompenses – des badges et des symboles de réussite motivent les étudiants et augmentent leur engagement dans l'apprentissage (Glover et al., 2012) ;
- les classements – ils permettent de comparer les performances, induisant la compétition, ce qui maintient la motivation (Witoszek, 2019) ;
- les défis – ils demandent une réflexion créative et une application pratique des connaissances, et les surmonter permet d'obtenir des privilèges supplémentaires (Dickey, 2005) ;
- les niveaux – la segmentation du matériel en niveaux facilite une progression continue et motive en visualisant les progrès (Dickey, 2005) ;

- la personnalisation du contenu – adapter le contenu aux besoins individuels des apprenants renforce leur intérêt et l'efficacité du processus d'enseignement (Werbach, Hunter, 2012).

Les applications qui utilisent le plus fréquemment les mécanismes susmentionnés sont souvent en tête du classement des téléchargements dans les boutiques Android et Apple. La présente étude s'intéresse tout particulièrement à Duolingo, une application qui, selon de nombreux chercheurs, est l'application d'apprentissage des langues étrangères la plus gamifiée à ce jour (Flores, 2015 ; Huynh et al., 2018 ; Govender, Arnedo-Moreno, 2020 ; Shortt et al., 2021).

2. Objectifs et questions de recherche

Des recherches antérieures ont montré un impact significatif des éléments de gamification sur la motivation d'apprentissage dans l'enseignement général et l'enseignement des langues (Deterding et al, 2011 ; Huang, Soman, 2013 ; Dichev, Dicheva, 2015). Des études, telles que celles de Huang et Hew (2015) ou de Rachels et Rockinson-Szapkiw (2017), ont montré que l'introduction d'éléments de gamification peut modifier efficacement le processus de l'apprentissage dans les groupes de test par rapport aux groupes de contrôle.

La présente étude, basée sur une approche quantitative, vise à identifier la relation entre les préférences pour certains éléments de gamification et les motivations d'apprentissage des langues. Elle pose quatre questions de recherche principales :

- Existe-t-il une relation entre la préférence pour certains éléments de gamification et les motivations spécifiques des étudiants en matière d'apprentissage des langues ?
- Quels éléments de gamification sont préférés par les étudiants intrinsèquement motivés et lesquels par les étudiants extrinsèquement motivés ?
- Quel est l'élément de gamification qui maintient le plus longtemps l'utilisation de l'application ?
- Quels sont les éléments de gamification les plus appréciés dans les activités en classe ?

L'étude se concentrera sur les utilisateurs quotidiens et occasionnels de l'application Duolingo, cherchant à identifier leurs préférences et leurs motivations pour l'apprentissage.

Enfin, elle contribuera à une meilleure compréhension de l'efficacité des éléments de gamification dans l'apprentissage des langues et pourrait

s'avérer utile aux développeurs de programmes ou d'applications éducatives intéressés par le sujet de la gamification.

3. Méthodologie d'étude

La présente étude a été divisée en deux étapes. La première étape a consisté à analyser les applications mobiles d'apprentissage des langues les plus populaires en termes d'éléments de gamification. Cette analyse, sous forme de revue de la littérature, a inclus des critères tels que le nombre d'éléments de gamification abordés et l'identification des applications gamifiées les plus populaires. Les résultats ont révélé que, comme il a été mentionné précédemment, les éléments de gamification les plus couramment utilisés sont les points, les classements, les niveaux, les défis, les récompenses et la personnalisation du contenu (Flores, 2015 ; Huynh et al., 2018 ; Govender, Arnedo-Moreno, 2020 ; Kowalczyk, 2024). Duolingo s'est avéré être l'application s'appuyant le plus sur des éléments de gamification (Flores, 2015 ; Huynh et al., 2018 ; Govender, Arnedo-Moreno, 2020 ; Shortt et al., 2021), la plaçant ainsi au centre de notre étude.

La deuxième partie de l'étude a été réalisée à l'aide d'une enquête en ligne via Google Forms. Les réponses ont été collectées entre le 12 août et le 1er septembre 2024, diffusées dans des groupes d'étudiants polonais sur Facebook. Sur 151 participants, 80 réponses ont été retenues selon des critères d'inclusion : statut d'étudiant ou de doctorant, utilisation d'applications d'apprentissage des langues et fréquence d'utilisation. Les répondants pouvaient indiquer l'application utilisée le plus fréquemment et leur fréquence d'utilisation (tous les jours, tous les quelques jours, une fois par semaine, jusqu'à plusieurs fois par mois, ou occasionnellement).

Les données ont permis de segmenter l'échantillon en deux groupes d'utilisateurs de Duolingo : 50 utilisateurs quotidiens et 30 utilisateurs occasionnels. L'échantillon se composait de 64 femmes et 16 hommes, classés par domaine d'études : philologie (18), sciences (9), sciences humaines (39), sciences médicales (6), informatique (5) et sciences naturelles (3). Ils étaient à différents niveaux de l'enseignement supérieur : licence (30), master (43) et doctorat (7). L'âge moyen des participants était de 23 ans, avec une fourchette de 18 à 33 ans.

L'enquête a inclus des questions sur la motivation extrinsèque et intrinsèque dans l'apprentissage des langues. Les motivations extrinsèques comprenaient le travail, l'école, les relations et les voyages, tandis que les motivations intrinsèques portaient sur le développement personnel, la culture de la langue, l'acquisition de nouvelles compétences et la découverte de films

et livres dans la langue source. Cette classification s'inspire des travaux de Gardner et Lambert (1972) et Brown (1994). Les participants ont évalué leurs motivations et préférences pour les éléments de gamification sur une échelle de Likert à cinq points. Concernant leurs préférences pour ces éléments, ils pouvaient répondre par « oui », « non » ou « indifférent ».

La procédure d'enquête a été conçue pour analyser l'impact des préférences en matière d'éléments de gamification sur la motivation d'apprentissage, en tenant compte des différences entre utilisateurs quotidiens et occasionnels de Duolingo.

3.1. Hypothèses de recherche

Les hypothèses suivantes ont été formulées pour répondre aux questions de recherche :

- Hypothèse 1 : Il existe une relation entre la préférence pour les éléments de gamification et les motivations d'apprentissage des langues. Cette hypothèse s'appuie sur des recherches antérieures, qui montrent que la gamification a un impact positif sur l'engagement et la motivation des apprenants dans le cadre de l'apprentissage des langues (Iaremenco, 2017 ; Liu et al., 2016 ; Perry, 2015) ;
- Hypothèse 2 : Les apprenants de langues ayant des objectifs de motivation extrinsèque préfèrent des éléments de gamification différents de ceux dont les objectifs sont intrinsèques. Cette hypothèse repose sur l'idée que certains éléments, comme les points et les récompenses, tendent à renforcer la motivation extrinsèque (Hanus, Fox, 2015), tandis que d'autres, tels que les défis, attirent ceux qui se concentrent davantage sur le développement personnel (Sailer et al., 2017) ;
- Hypothèse 3 : Il existe des différences dans les motivations d'apprentissage des langues entre les utilisateurs quotidiens et occasionnels d'applications d'apprentissage des langues. Cette hypothèse est justifiée par des recherches montrant que les apprenants intrinsèquement motivés présentent un engagement supérieur par rapport à ceux dont la motivation est principalement extrinsèque (Dincer et al., 2019) ;
- Hypothèse 4 : Les préférences pour les éléments de gamification diffèrent entre les utilisateurs quotidiens et occasionnels. Cette hypothèse s'appuie sur des recherches indiquant que les utilisateurs quotidiens privilégient des éléments favorisant l'engagement, comme les niveaux de réussite, tandis que les utilisateurs occasionnels préfèrent des éléments de récompense, tels que les points et les badges (Dichev, Dicheva, Irwin 2020) ;

- Hypothèse 5 : La personnalisation du contenu est l'élément de gamification le plus apprécié dans les classes scolaires/académiques. Cette hypothèse repose sur des études montrant que l'engagement dans l'apprentissage d'une langue étrangère est renforcé par un contenu pertinent et adapté aux besoins spécifiques des apprenants (Kukulska-Hulme, Shield, 2008 ; Sun, Rueda, 2012).

3.2. Schéma d'analyse statistique des données

Les résultats obtenus dans l'étude ont été analysés statistiquement à l'aide du logiciel IBM SPSS. La distribution normale des variables a été testée à l'aide du test S-W (Shapiro-Wilk), et la linéarité des variables a été vérifiée. Le test de normalité et l'analyse de linéarité ont permis d'établir la nécessité d'appliquer le coefficient de corrélation de Spearman. Le test U de Mann-Whitney a été utilisé pour déterminer les différences. Un niveau de signification de p inférieur à 0,05 a été retenu pour tous les résultats.

4. Résultats de l'étude

Des relations statistiquement significatives ont été constatées entre la préférence pour les éléments de gamification et les motifs d'apprentissage des langues, selon la fréquence d'utilisation de l'application. Pour les utilisateurs quotidiens de Duolingo, une corrélation positive modérée a été observée entre la préférence pour les points et l'apprentissage d'une langue pour un voyage ($p = 0,013$). De plus, il existe une corrélation positive modérée entre la préférence pour les récompenses et l'apprentissage d'une langue pour découvrir sa culture ($p = 0,025$), ainsi qu'entre la préférence pour les défis et l'apprentissage d'une langue pour regarder des films ou lire des livres ($p = 0,020$).

Tableau 1 : Relation entre les éléments de gamification et les motivations d'apprentissage des langues chez les utilisateurs quotidiens de l'application

	Points	Classements	Niveaux	Récompenses	Défis
Voyages					
Coefficient de corrélation	0,348*	0,038	0,171	0,251	0,220
Test bilatéral	0,013	0,791	0,235	0,078	0,125

	Points	Classe- ments	Niveaux	Récom- penses	Défis
N	50	50	50	50	50
Travail					
Coefficient de corrélation	0,251	0,189	-0,244	0,128	0,076
Test bilatéral	0,079	0,188	0,088	0,376	0,602
N	50	50	50	50	50
Passer la matière					
Coefficient de corrélation	0,163	0,035	-0,070	0,201	-0,149
Test bilatéral	0,257	0,807	0,627	0,162	0,301
N	50	50	50	50	50
Relations					
Coefficient de corrélation	0,211	0,222	0,105	0,195	-0,055
Test bilatéral	0,141	0,121	0,470	0,174	0,704
N	50	50	50	50	50
Développement person- nel					
Coefficient de corrélation	0,230	0,154	0,105	0,085	-0,030
Test bilatéral	0,108	0,286	0,469	0,558	0,837
N	50	50	50	50	50
Culture de la langue					
Coefficient de corrélation	0,232	0,180	-0,111	0,316*	0,008
Test bilatéral	0,106	0,211	0,443	0,025	0,957
N	50	50	50	50	50
Compétences					
Coefficient de corrélation	0,046	0,118	0,057	0,010	0,060
Test bilatéral	0,751	0,416	0,696	0,943	0,678
N	50	50	50	50	50
Films/livres					
Coefficient de corrélation	0,024	-0,023	-0,057	0,230	0,328*
Test bilatéral	0,870	0,873	0,693	0,109	0,020
N	50	50	50	50	50

Source : élaboration propre.

Pour les utilisateurs occasionnels de Duolingo, une corrélation positive modérée a été observée entre la préférence pour les défis et l'apprentissage d'une langue à des fins professionnelles ($p = 0,018$) ainsi que

pour acquérir une nouvelle compétence ($p = 0,027$). De plus, une forte corrélation positive existe entre les défis et l'apprentissage pour regarder des films ou lire des livres ($p = 0,004$).

Tableau 2 : Relation entre les éléments de gamification et les motivations d'apprentissage des langues chez les utilisateurs occasionnels d'applications

	Points	Classements	Niveaux	Récompenses	Défis
Voyages					
Coefficient de corrélation	0,187	0,015	-0,007	-0,091	0,056
Test bilatéral	0,323	0,936	0,970	0,632	0,769
N	30	30	30	30	30
Travail					
Coefficient de corrélation	0,061	0,212	-0,120	0,155	0,430*
Test bilatéral	0,749	0,260	0,527	0,414	0,018
N	30	30	30	30	30
Passer la matière					
Coefficient de corrélation	0,242	0,055	0,305	0,318	0,057
Test bilatéral	0,198	0,775	0,102	0,087	0,766
N	30	30	30	30	30
Relations					
Coefficient de corrélation	0,126	0,004	0,019	0,131	0,303
Test bilatéral	0,508	0,983	0,920	0,490	0,104
N	30	30	30	30	30
Développement personnel					
Coefficient de corrélation	0,053	0,089	-0,199	0,011	0,180
Test bilatéral	0,781	0,641	0,292	0,952	0,341
N	30	30	30	30	30
Culture de la langue					
Coefficient de corrélation	-0,108	-0,306	0,020	0,052	0,255
Test bilatéral	0,570	0,100	0,915	0,784	0,173
N	30	30	30	30	30
Compétences					
Coefficient de corrélation	-0,089	0,084	-0,287	0,157	0,402*
Test bilatéral	0,641	0,658	0,125	0,409	0,027
N	30	30	30	30	30

	Points	Classe- ments	Niveaux	Récom- penses	Défis
Films/livres					
Coefficient de corrélation	-0,040	0.018	-0.250	0.169	0,515**
Test bilatéral	0,845	0.924	0.182	0.372	0,004
N	30	30	30	30	30

Source : élaboration propre.

Une légère différence a été notée entre les utilisateurs quotidiens et occasionnels en matière de préférence pour les classements, les premiers affichant une préférence plus marquée ($p = 0,015$).

Tableau 3 : Signification des différences entre les utilisateurs quotidiens et les utilisateurs occasionnels en termes d'éléments de gamification préférés

Variable	Utilisateurs quotidiens $n = 50$	Utilisateurs occasionnels $n = 30$	r	p
Points: $M(SD)$	2,660(0,593)	2,533(0,681)	0.095	0.396
Classements: $M(SD)$	2,280(0,810)	1,800(0,847)	0.271*	0.015
Niveaux: $M(SD)$	2,860(0,495)	2,900(0,403)	0.027	0.811
Récompenses: $M(SD)$	2,720(0,454)	2,433(0,728)	0.192	0.086
Défis: $M(SD)$	2,780(0,545)	2,670(0,606)	0.121	0.278

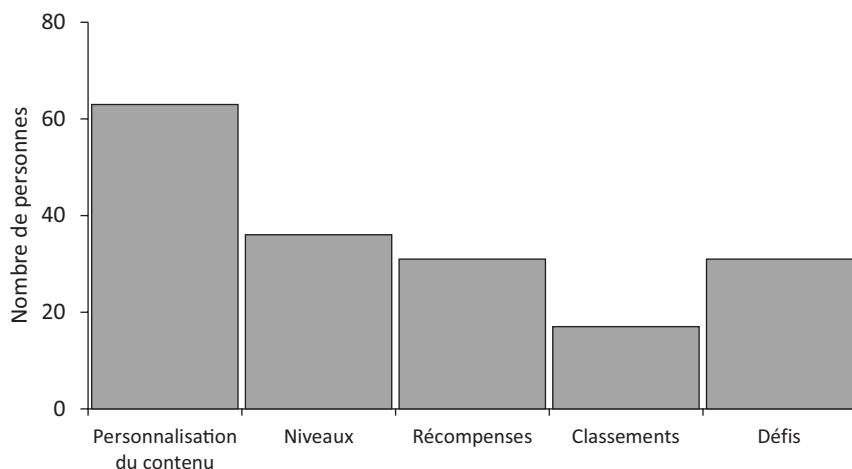
Source : élaboration propre.

Tableau 4 : Importance des différences entre les utilisateurs quotidiens et les utilisateurs occasionnels en termes de motifs d'apprentissage des langues

Variable	Utilisateurs quotidiens $n = 50$	Utilisateurs occasionnels $n = 30$	r	p
Voyages: $M(SD)$	4,140(0,970)	3,900(1,213)	0.079	0.478
Travail: $M(SD)$	3,820(1,272)	3,933(1,172)	0.035	0.754
Passer la matière: $M(SD)$	1,840(1,299)	2,800(1,670)	0.296*	0.008
Relations: $M(SD)$	3,820(1,190)	3,500(1,333)	0.118	0.289
Développement personnel $M(SD)$	4,820(0,438)	4,500(0,777)	0.243*	0.030
Culture de la langue $M(SD)$	4,100(1,129)	3,733(1,172)	0.170	0.127
Compétences: $M(SD)$	4,460(0,676)	4,233(0,898)	0.122	0.275
Films/livres: $M(SD)$	4,080(0,944)	4,067(0,1,230)	0.055	0.626

Source : élaboration propre.

Une légère différence a été observée entre les utilisateurs quotidiens et occasionnels d'applications d'apprentissage des langues concernant les motivations liées à l'école et au développement personnel. Les utilisateurs quotidiens sont plus motivés par le développement personnel ($p = 0,030$) et moins par les motifs scolaires ($p = 0,008$). Le développement personnel a obtenu la moyenne de réponses la plus élevée dans les deux groupes.



Graphique 1. Préférence pour les éléments de gamification dans le cadre de l'enseignement en classe

Source : élaboration propre.

L'élément de gamification le plus apprécié est la personnalisation du contenu (63 répondants), tandis que le moins apprécié est le classement (17 répondants).

5. Limitations de l'étude

Les principales limitations de l'étude incluent la taille réduite du groupe, qui augmente le risque de résultats non significatifs malgré des effets réels. Le déséquilibre dans le genre des répondants a empêché les comparaisons sur les préférences de gamification et les motifs d'apprentissage selon cette variable. L'étude s'est concentrée sur des variables limitées, négligeant des facteurs comme le niveau de langue ou les expériences antérieures. De plus, le manque de contrôle sur les variables externes, comme le contexte dans lequel les participants ont rempli l'enquête, pourrait avoir influencé leurs réponses (réalisation de l'enquête en période estivale, fatigue, environnement, accès à la technologie).

6. Conclusions et implications

L'étude a confirmé toutes les hypothèses de recherche, montrant une relation significative entre les préférences pour les éléments de gamification et les motivations d'apprentissage des langues. Des corrélations indiquent qu'une sélection appropriée d'éléments de gamification peut efficacement servir différents groupes d'apprenants. Par exemple, une corrélation positive entre la préférence pour les points et la motivation liée au voyage chez les utilisateurs quotidiens suggère que ceux motivés par des facteurs extrinsèques bénéficient d'éléments récompensant les progrès immédiats. En revanche, les utilisateurs motivés intrinsèquement préfèrent les défis, corroborant les conclusions d'autres études (Hanus, Fox, 2015 ; Dichev, Dicheva, 2017).

Les modèles de corrélations varient selon le groupe étudié. Les corrélations entre la préférence pour les éléments de gamification et les motifs d'apprentissage sont plus fortes chez les utilisateurs occasionnels que chez les utilisateurs quotidiens. Cela peut indiquer que les éléments de gamification sont davantage liés aux motivations d'apprentissage lorsque celles-ci sont simples, avec un objectif clair, plutôt que des motivations multiples (Dörnyei, Ushioda, 2013).

L'étude a révélé des différences de motivations entre utilisateurs quotidiens et occasionnels. Les utilisateurs quotidiens mettent davantage l'accent sur le développement personnel comme objectif d'apprentissage, tandis que les utilisateurs occasionnels privilégient moins cet aspect et se concentrent davantage sur l'apprentissage dans le but de réussir une matière. Les autres motifs n'ont pas montré de différences significatives selon la fréquence d'utilisation. Cela soutient l'idée que les individus intrinsèquement motivés sont plus systématiques et persistants (Noels et al., 2019 ; Oga-Baldwin, Nakata, 2017 ; Deci, Ryan, 1985).

Les résultats confirment que l'élément de gamification le plus apprécié dans les classes scolaires/académiques est l'adaptation du contenu aux intérêts des apprenants. Les individus sont plus enclins à s'investir dans l'apprentissage lorsque le contenu est pertinent pour eux (Kukulska-Hulme, Shield, 2008 ; Sun, Rueda, 2012). Les réponses des participants montrent clairement leurs attentes vis-à-vis des activités en classe. Bien qu'il soit difficile de satisfaire ces attentes dans un cadre scolaire rigide, cette demande se concrétise progressivement dans le secteur éducatif, notamment avec des cours spécialisés dans des domaines comme l'informatique ou l'économie.

En conclusion, même si les utilisateurs quotidiens de Duolingo diffèrent peu des utilisateurs occasionnels en termes de motivations d'apprentissage et d'éléments de gamification, les relations entre ces préférences varient. Les corrélations observées sont modérées à fortes, soulignant la nature

différenciée de l'apprentissage via l'application selon la fréquence d'utilisation. Les éducateurs et concepteurs d'applications doivent adapter leurs stratégies de motivation au type d'utilisateur. Ceux qui apprennent une langue pour un objectif simple, comme réussir à l'école, peuvent être plus réceptifs aux récompenses. L'introduction de fonctionnalités incitant aux réalisations à court terme peut renforcer leur engagement. À l'inverse, les utilisateurs motivés par des objectifs complexes, tels que le développement personnel, pourraient mieux profiter de défis à long terme qui nécessitent de la régularité. Ainsi, la compréhension des préférences et des motivations des apprenants permet de concevoir des expériences de gamification plus ciblées et engageantes.

Ces résultats soulignent l'importance d'une approche centrée sur l'apprenant, ouvrant la voie à de futures recherches sur l'optimisation de la gamification dans différents contextes éducatifs.

BIBLIOGRAPHIE

- Brown H.D. (1994), *Principles of Language Learning and Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deterding S. et al. (2011), *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification"*, (in:) Proceedings of the 15th International Academic Mind-Trek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9–15. Online: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2181037.2181040> [consulté 23.10.2024].
- Dichev C., Dicheva D. (2015), *Gamification in education: where are we in 2015?*, (in:) World Conference on E-Learning (ELEARN 2015), 1276–1284. Online: https://www.researchgate.net/publication/281649410_Gamification_in_Education_Where_Are_We_in_2015 [consulté 21.02.2025].
- Dichev C., Dicheva D. (2017), *Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review*. „International Journal of Educational Technology in Higher Education”, n° 14, 1–36.
- Dichev C., Dicheva D., Irwin K. (2020), *Gamifying learning for learners*. „International Journal of Educational Technology in Higher Education”, n° 17, 1–14.
- Dickey M.D. (2005), *Engaging by design: How engagement strategies in popular computer and video games can inform instructional design*. „Education Training Research and Development”, n° 2, 67–83.
- Dincer A. et al. (2019), *Self-Determination and Classroom Engagement of EFL Learners: A Mixed-Methods Study of the Self-System Model of Motivational Development*, (in:) SAGE Open. Online: <https://doi.org/10.1177/2158244019853913> [consulté 18.10.2024].
- Dörnyei Z., Ushioda E. (2013), *Teaching and Researching Motivation*. London: Routledge.

- Flores J.F.F. (2015), *Using Gamification to Enhance Second Language Learning*. „Digital Education Review”, n° 27, 32–54.
- Gardner R., Lambert W. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. MA: Newbury House Publishers.
- Glover I. et al. (2012), *A Tale of One City: Intra-institutional Variations in Migrating VLE Platform*. „Research in Learning Technology”, n° 20, 26–38.
- Govender T., Arnedo-Moreno J. (2020), *A survey on gamification elements in mobile language-learning applications*, (in:) Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'20), New York: Association for Computing Machinery, 669–676. Online: https://www.researchgate.net/publication/348698059_A_Survey_on_Gamification_Elements_in_Mobile_Language-Learning_Applications [consulté 18.10.2024].
- Hanus M.D., Fox J. (2015), *Assessing the Effects of Gamification in the Classroom: A Longitudinal Study on Intrinsic Motivation, Social Comparison, Satisfaction, Effort, and Academic Performance*. „Computers & Education”, n° 80, 152–161.
- Huang W.H.-Y., Soman D. (2013), *Gamification of Education. Research Report Series: Behavioural Economics in Action*. Rotman School of Management, University of Toronto.
- Huang B., Hew K.F. (2015), *Do points, badges and leaderboard increase learning and activity: A quasi-experiment on the effects of gamification*, (in:) Proceedings of the 23rd International Conference on Computers in Education, China: Asia-Pacific Society for Computers in Education, 275–280. Online: <https://library.apsce.net/index.php/ICCE/article/view/3213/3089> [consulté 21.02.202].
- Huynh D., Zuo L., Iida H. (2018), *An Assessment of Game Elements in Language-Learning Platform Duolingo*. (in:) 2018 4th International Conference on Computer and Information Sciences (ICCOINS), New York: IEEE, 1–4. Online: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8510568> [consulté 18.10.2024].
- Iaremenco N. (2017), *Enhancing English Language Learners' Motivation Through Online Games*. „Information Technologies and Learning Tools”, n° 3, 126–133.
- Klocke B., Fedorov K. (2021), *The Role of Gamification in Enhancing Learning Motivation: A Study of Preferences and Effectiveness of Different Gamification Elements*, „Journal of Educational Technology & Society”, n° 2, 25–37.
- Kukulska-Hulme A., Shield L. (2008), *An Overview of Mobile Assisted Language Learning: From Content Delivery to Supported Collaboration and Interaction*, „ReCALL”, n° 3, 271–289.
- Lepper M.R. (1988), *Motivational Considerations in the Study of Instruction*, „Cognition and Instruction”, n° 4, 289–309.
- Liu Y., Holden D., Zheng D. (2016), *Analyzing Students' Language Learning Experience in an Augmented Reality Mobile Game: An Exploration of an Emergent Learning Environment*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, n° 228, 369–374.
- Noels K.A. et al. (2019), *Self-Determination and Motivated Engagement in Language Learning*, (in:) Lamb M., Csizér K., Henry A., Ryan S. (éds), The Palgrave

Handbook of Motivation for Language Learning. Palgrave Macmillan, Cham, 95–115.

- Oga-Baldwin W.L.Q., Nakata Y. (2017), *Engagement, Gender, and Motivation: A Predictive Model for Japanese Young Language Learners*, „System”, n° 65, 151–163.
- Perry B. (2015), *Gamifying French Language Learning: A Case Study Examining a Quest-Based, Augmented Reality Mobile Learning-Tool*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, n° 174, 2308–2315.
- Rachels J.R., Rockinson-Szapkiw A.J. (2017), *The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy*, „Computer Assisted Language Learning”, n° 31, 72–89.
- Sailer M. et al. (2017), *How Gamification Motivates: An Experimental Study of the Effects of Specific Game Design Elements on Psychological Need Satisfaction*, „Computers in Human Behavior”, n° 69, 371–380.
- Shortt M. et al. (2021), *Gamification in Mobile-Assisted Language Learning: A Systematic Review of Duolingo Literature from Public Release of 2012 to Early 2020*, „Computer Assisted Language Learning”, n° 4, 517–554.
- Sun J.C.-Y., Rueda R. (2012), *Situational Interest, Computer Self-Efficacy, and Self-Regulation: Their Impact on Student Engagement in Distance Education*, „British Journal of Educational Technology”, n° 2, 191–204.
- Sun J.C.-Y., Hsieh P.-H. (2018), *Application of a Gamified Interactive Response System to Enhance the Intrinsic and Extrinsic Motivation, Student Engagement, and Attention of English Learners*, „Journal of Educational Technology & Society”, n° 3, 104–116.
- Swacha J. (2015), *Gamifikacja e-learningu w kontekście różnicowania typów uczestników*. „Zeszyty Naukowe. Studia Informatica / Uniwersytet Szczeciński”, n° 38, 179–188.
- Werbach K., Hunter D. (2012), *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton School Press.
- Witoszek A. (2019), *Dobór mechanizmów gier do zwiększania zaangażowania i motywacji pracowników*, „Zarządzanie i Finanse”, n°1, 35–47.
- Zichermann G., Cunningham C. (2011), *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.

SITOGRAFIE

- Kowalczyk M. (2024), *Czym jest grywalizacja w edukacji? Zalety wykorzystania gier w edukacji szkolnej*. Online: <https://epedagogika.pl/zarzadzanie-klasa/czym-jest-grywalizacja-w-edukacji-zalety-wykorzystania-gier-w-edukacji-szkolnej-8036.html> [consulté 12.10.2024].
- Raczyński K. (2022), *Grywalizacja w szkole*. Online: <https://cen.edu.pl/Materialy-metodyczne,212/Grywalizacja-w-szkole,2628.html> [consulté 10.10.2024].

Received: 19.09.2024

Revised: 28.03.2025

Katarzyna Karpińska-Szaj

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0001-8735-4466>

kataszaj@amu.edu.pl

Agata Lewandowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-2691-4375>

alewan@amu.edu.pl

Język obcy w różnych modelach kształcenia uczniów g/Głuchych na przykładzie wybranych szkół specjalnych we Francji i w Polsce

Foreign language in various models of education of d/Deaf students on the example of selected special schools in France and Poland

Deaf learners are a very heterogeneous group of language users. In many cases, they are plurilinguals with experiences related to the use of sign language, to hearing and speech rehabilitation, as well as verbal and sign communication in the immediate environment and at school. The model of language education applied in special institutions also has a significant impact on the cognitive development and communicative abilities of d/Deaf children. In this article, based on the results of a pilot study conducted among teachers of English as a foreign language, we analyse the impact of foreign language learning on the cognitive development and plurilingual competence of pupils in three special schools in France and Poland, representing different models of language instruction (including systemic bilingual education). In the analysed cases, learning a foreign language contributes



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

to the development of pupils' plurilingual competences, although this happens in different ways and to different extents.

Keywords: language acquisition and language learning, bilingualism in education of d/Deaf students, plurilingual competence, models of special education

Słowa kluczowe: przyswajanie i uczenie się języka (języków), dwujęzyczność w edukacji uczniów g/Głuchych, kompetencja różnojęzyczna, modele edukacji specjalnej

1. Wstęp

Zadania badawcze glottodydaktyki dotyczące przyswajania i uczenia się języka (języków) przez uczniów z uszkodzeniami słuchu koncentrują się przede wszystkim na rozpoznaniu i ocenie kompetencji językowych na poszczególnych etapach edukacji oraz na planowaniu i organizowaniu na tej podstawie działań dydaktycznych w zakresie nauczania języka obcego. Kontekst edukacyjny, w tym przyjęty model kształcenia językowego (obejmujący także nauczanie języka obcego) w placówkach kształcących uczniów niesłyszących, ma istotny wpływ na ich rozwój poznawczy oraz zdolność komunikacji. Tym samym stanowi on ważny czynnik w uchwyceniu zmiennych wspierających edukację językową głuchych dzieci.

W niniejszym artykule, na podstawie wyników badania pilotażowego przeprowadzonego wśród nauczycieli języka angielskiego jako obcego w trzech placówkach specjalnych reprezentujących różne modele kształcenia językowego, analizujemy kwestie związane z rolą języka obcego w tym procesie. Szczególną uwagę poświęcamy jego wpływowi na rozwój poznawczy i kompetencję różnojęzyczną uczniów g/Głuchych¹, kształcących się w tych jednostkach.

Aby lepiej określić przedmiot badań, najpierw przedstawimy specyfikę różnorodnych profili językowych uczniów niesłyszących oraz dokonamy charakterystyki modeli kształcenia specjalnego, ze szczególnym uwzględnieniem roli języka obcego w rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej w wybranych szkołach.

¹ Termin „głuchy” w odniesieniu do osoby z uszkodzeniami słuchu ma charakter medyczny; określenie „Głuchy” jest natomiast nośnikiem jej/jego tożsamości kulturowej. W artykule nie podejmujemy dyskusji na temat terminologii ani kwestii tożsamości językowej osób niesłyszących. Dla przejrzystości wywodu stosujemy zapis „g/Głuchy” zamiennie z innymi: „niesłyszący”, „osoby z uszkodzeniami słuchu” oraz „głusi”.

2. Różnojęzyczność g/Głuchych a przyswajanie i uczenie się języków

Pod względem medycznym uszkodzenia narządu słuchu obejmują szerokie spektrum zaburzeń słuchu, które Światowa Organizacja Zdrowia klasyfikuje według stopnia ubytku: lekki (20–40 dB), umiarkowany (40–70 dB), znaczny (70–90 dB) i głęboki (powyżej 90 dB), mierzonego w kluczowych zakresach częstotliwości mowy (500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz i 4000 Hz). Zwłaszcza prelingwalne (powstałe przed okresem przyswajania języka, czyli do około trzeciego roku życia; Skarżyński i in. 1997) głębokie uszkodzenia słuchu powodują, że akwizycja języka akustycznego jest znacznie utrudniona, a w niektórych wypadkach niemożliwa. Zważywszy na fakt, że według szacunków około 90-95% dzieci niesłyszących rodzi się w rodzinach słyszących (Krakowiak 2011; Mitchell, Karchmer 2004), kontakt z językiem wizualno-przestrzennym – Polskim Językiem Migowym (PJM) – dostępnym dla dziecka niesłyszącego, jest bardzo rzadko zapewniany od wczesnego dzieciństwa (o ile w ogóle ma miejsce). Większość niesłyszących dzieci słyszących rodziców jest bowiem rehabilitowana w kierunku rozwoju języka fonicznego. Nowoczesne technologie, w tym doskonałej jakości aparaty słuchowe i urządzenia wspomagające słyszenie (np. technologie bezprzewodowe, takie jak pętla induktofoniczna czy system FM, przesyłające dźwięki bezpośrednio do protez słuchowych odbiorcy) oraz implanty ślimakowe, bardzo wydawnie wspomagają wykształcenie językowych kompetencji komunikacyjnych. Rehabilitacja języka i mowy jest przy tym na tyle efektywna, że dziecko integruje się ze środowiskiem słyszących i skutecznie potrafi komunikować się w języku fonicznym, choć odbiór i ocena tej ścieżki postępowania terapeutycznego bywają różne². W środowisku słyszących dzieci spotykają się więc z PJM najczęściej dopiero po okresie wrażliwym dla przyswajania języka (choć zdarza się, że mają z nim kontakt od wczesnego dzieciństwa, np. uczą się go wraz ze słyszącymi rodzicami³, korzystają z pomocy wolontariuszy, uczęszczają do placówki, w której jest używany, mają kontakt z niesłyszącymi rówieśnikami). Kontakt z językiem migowym ma najczęściej miejsce w ośrodkach specjalnych, np. w czasie lekcji (niekoniecznie w trakcie wszystkich, gdyż w niektórych placówkach wciąż priorytetem jest rozwój kompetencji w języku fonicznym) oraz poprzez interakcje z migającymi rówieśnikami czy personelem ośrodka (Krakowiak, 2011).

² Rehabilitacja słuchu i mowy jest procesem bardzo złożonym i nie zawsze przynosi oczekiwane rezultaty. O swoich doświadczeniach związanych z tożsamością językową i obranymi ścieżkami edukacji i rehabilitacji opowiadają osoby głuche w publikacji Anny Goc (2022).

³ Należy jednak pamiętać, że w akwizycji języka istotnym aspektem są spontaniczne interakcje z otoczeniem z zachowaniem autentyczności i afektywności komunikacji. W sytuacji, gdy rodzice dopiero uczą się nowego języka o odmiennej modalności, spontaniczność i autentyzm komunikacji mogą być zaburzone.

W innej sytuacji znajdują się dzieci otoczone językiem migowym od urodzenia. Są to najczęściej dzieci niesłyszących rodziców, identyfikujące się z kulturą Głuchych, dla których podstawowym (czasami jedynym) narzędziem komunikacji jest język migowy, a jego akwizycja przebiega w taki sam sposób jak akwizycja języka akustycznego dzieci słyszących⁴. Rzadziej stosowanym w Polsce sposobem wychowania i edukacji dzieci niesłyszących jest systematyczne (i systemowe) rozwijanie dwujęzyczności migowo-pisanej (ewentualnie pisanej i fonicznej).

Wielość podejść do edukacji oraz osobiste doświadczenia związane z funkcjonowaniem społecznym i komunikacją sprawiają, że języczność osób g/Głuchych jest niezwykle heterogeniczna. Użycie języka (języków) w różnym środowisku i dla różnych potrzeb (komunikacja z głuchymi i ze słyszącymi, relacje rodzinne, używanie języka obcego, posługiwanie się mową, gestem, pismem itd.) składają się na ich bardzo zróżnicowaną osobistą kompetencję różnojęzyczną.

Główną cechą tej kompetencji stanowi zmienność. Jest ona bowiem zależna od biografii językowej danej osoby, a to oznacza, że poszczególne sprawności w różnych językach mogą być opanowane w innym stopniu (ESOKJ, 2003: 116). Jednak, nawet częściowa kompetencja ma swoje znaczenie jako kompetencja funkcjonalna, tj. pozwalająca na realizację konkretnego zadania komunikacyjnego. Wszystko to sprawia, że kompetencja różnojęzyczna (jak i różnokulturowa) ma charakter indywidualny i wyjątkowy dla każdej jednostki (Szymankiewicz, Kucharczyk, 2015). W kształceniu językowym istotną wartością jest rozwijanie umiejętności korzystania ze wszystkich zasobów swojego złożonego, różnojęzycznego repertuaru. Jest to cenne zarówno wtedy, gdy przyswajany jest nowy język (obcy), jak podczas jego użycia w relacjach z innymi ludźmi.

Tom uzupełniający do ESOKJ, opublikowany w roku 2021, dołącza do pakietu języków nowożytnych również języki migowe, uznając tym samym ich autonomię; w tym dokumencie zyskują status języków nauczanych, o dynamice rozwijania komponentów kompetencji komunikacyjnej podobnej językom akustycznym z akcentem na rozumienie, produkcję, interakcję i mediację. Przy opracowywaniu wskaźników biegłości językowej w zakresie kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w przywołanym dokumencie podkreślono,

⁴ Krakowiak (2012) wskazuje, że dla celów rehabilitacji słuchu i mowy ważne jest rozróżnienie między osobami, które nie są w stanie rozumieć mowy za pomocą słuchu nawet przy wsparciu technologicznym, a tymi, które potrafią efektywnie wykorzystywać swoje resztki słuchowe. Autorka wprowadza określenie „słyszący funkcjonalnie” dla osób, które z pomocą technologii wspomagającej mogą efektywnie rozwijać kompetencje w zakresie mowy dźwiękowej; ma to duże znaczenie w kontekście strategii rehabilitacji, w tym doboru odpowiednich metod terapii słuchowej i mowy.

że wiedza i doświadczenie językowe w całości przyczyniają się do budowania kompetencji komunikacyjnych, a celem edukacji językowej nie jest zrównoważone opanowanie przez uczącego się różnych języków, ale raczej rozbudzanie w nim chęci i rozwijanie umiejętności ich skutecznego wykorzystywania w zależności od sytuacji społecznych i komunikacyjnych, w tym także do nawiązywania relacji międzyludzkich. Zadaniem edukacji językowej jest w konsekwencji zaoferowanie wszystkim uczącym się odpowiedniego wsparcia w rozwijaniu zróżnicowanych umiejętności posługiwania się (różnymi) językami, które najlepiej służą ich indywidualnym potrzebom (Martyniuk, 2021). Co istotne zwłaszcza w komunikacji osób niesłyszących i w komunikacji osób słyszących z niesłyszącymi, bariery między językami można pokonywać także przy użyciu różnych języków (migowego i akustycznego) w tej samej sytuacji. Jednym z ważnych celów edukacji językowej jest zatem łączenie języków (ojczystego, obcego, migowego) w indywidualnej ścieżce nauczania/uczenia się poprzez refleksję nad ich użyciem w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych oraz umiejętność przetłaczania kodów (lub nawet ich uzupełniania⁵) w zależności od potrzeb interlokutorów (Karpińska-Szaj, 2024).

3. Modele kształcenia specjalnego dzieci niesłyszących

„To, że głusi podlegają obowiązkowi szkolnemu (i chodzą do szkoły), nie oznacza, że mają dostęp do edukacji” (Januszewicz, Jura, Kowal, 2014: 15). Dostęp ten uzależniony jest bowiem nie tylko od zagwarantowania możliwości kształcenia w różnych typach szkół, lecz od dostępu do samego procesu uczenia się/nauczania, a więc od dostępu do języka.

W ciągle jeszcze mocno zakorzenionej tradycji kształcenia specjalnego uczniów głuchych znajdują się tzw. metody oralistyczne, skoncentrowane na rozwijaniu mowy i czytaniu z ruchu warg. Są one stosowane w edukacji niesłyszących od XIX wieku, a opierają się na założeniu, że osoby niesłyszące powinny dążyć do maksymalnego przyswojenia mowy i języka słyszących: ma to ułatwiać im integrację społeczną. Metody oralistyczne nie zawsze uwzględniają jednak indywidualne potrzeby dziecka, np. preferencję komunikacji wizualnej. Presja na rozwój mowy może także prowadzić do stresu u dzieci, które mają trudności z opanowaniem języka fonicznego (Kotowicz, 2018). Należy też zaznaczyć, że dzieci przyjmowane do szkół specjalnych dla niesłyszących mogą mieć dodatkowo inne niesprawności czy deficyty. W szkołach specjalnych w Polsce, klasy, choć nieliczne, często skupiają dzieci z różnymi

⁵ Przykładem uzupełniania się kodów jest wzmacnianie komunikacji mówionej elementami języka migowego.

niepełnosprawnościami, nie zawsze głuchota jest więc deficytem dominującym (są to na przykład dzieci słabosłyszące, często z dodatkowymi deficytami). Tradycyjnie także w ośrodkach szkolno-wychowawczych używany jest System Językowo-Migowy (SJM). Został on stworzony na podstawie polskiej gramatyki i ma na celu odwzorowanie polskiego języka mówionego przy pomocy znaków migowych. Dla niesłyszących dzieci SJM może być trudniejszy do stosowania w dynamicznych sytuacjach komunikacyjnych, ponieważ wymaga odwzorowywania pełnych zdań zgodnych z gramatyką języka polskiego. Niektórzy nauczyciele, którzy szkolili się w czasach, gdy SJM był standardem, mogą wciąż stosować ten system w pracy z uczniami. Od lat 90. XX wieku, a szczególnie po uznaniu PJM za naturalny język mniejszości językowej w Polsce⁶, nacisk w edukacji uczniów głuchych przesuwają się jednak na PJM.

Nauczanie dwujęzyczne postulowane jest obecnie jako najwłaściwsze podejście w kształceniu językowym niesłyszących (Grosjean, 2001, Grosjean, 2022; Gobet, 2023; Januszewicz, Jura, Kowal, 2014) przede wszystkim dlatego, że pozwala ono uchwycić specyfikę współoddziaływania języków w rozwijaniu ich funkcji reprezentatywnej (budowania pojęć) oraz funkcji komunikacyjnej w najbliższym otoczeniu g/Głuchych. Warto zaznaczyć, że w modelu tym, oprócz funkcjonowania w społeczności Głuchych, chodzi także o wykształcenie umiejętności porozumiewania się ze społecznością słyszącą oraz korzystania z zasobów językowych kultury narodowej. Ponadto dwujęzyczny model edukacji dzieci głuchych sprzyja niwelowaniu różnic językowych, jakie występują w populacji dzieci z uszkodzeniami słuchu uczęszczających do różnych szkół (Czajkowska-Kisil, 2006; Tomaszewski, 2014; Dunaj, 2016). Inicjatywy, takie jak tłumaczenie podręczników na PJM i wprowadzanie materiałów edukacyjnych dostosowanych do potrzeb uczniów głuchych, mają promować PJM i zachęcać do korzystania w tych materiałach nie tylko w szkołach specjalnych, ale także w integracyjnych i ogólnodostępnych, w których są uczniowie z uszkodzeniami słuchu. Zakłada się, że dzieci powinny uczyć się w asyście dwóch nauczycieli: jednego posługującego się językiem fonicznym oraz drugiego – językiem migowym (Tang, 2016; Gobet, 2023). Nauczyciel komunikujący się w języku migowym jest często osobą głuchą. Jak zauważa Kotowicz (2018), G/głusi nauczyciele potrafią w taki sposób sterować uwagą wzrokową ucznia niesłyszącego, że patrzy on na osobę mówiącą/wysyłającą komunikaty w języku migowym lub na wskazany przed nauczyciela obiekt. Ucznia nie rozpraszają nieistotne bodźce, naturalnie ignorowane przez osoby słyszące z racji ich umiejętności skupienia uwagi na przekazie ustnym. Tymczasem słyszący nauczyciele, poprzez nieodpowiednie

⁶ Ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się została ogłoszona w 2011 roku (Dz. U. 2011 nr 209 poz. 1243).

wykorzystanie wzroku, jak również poprzez mowę swojego ciała (np. nadmierną gestykulację) mogą być źle rozumiani. W niektórych krajach (np. we Francji) regulacje prawne nakazują zatrudnienie nauczyciela głuchego, który uczy języka migowego, ale także innych przedmiotów, między innymi właśnie z tego powodu. Niektóre ośrodki specjalne w Polsce aktywnie rozwijają edukację dwujęzyczną, jednak nadal brak jest ogólnokrajowego standardu jej stosowania. Pomimo więc rosnącego zainteresowania tym podejściem, bariery takie jak niedostatek nauczycieli biegle posługujących się PJM, brak jednolitych standardów programowych czy ograniczenia w finansowaniu, utrudniają jego szerokie wdrożenie (Dunaj, 2016).

W kontekście badawczym istotne jest zaobserwowanie transferu międzyjęzykowego dokonywanego przez uczniów kształconych dwujęzycznie – mowa tu o bilingwizmie migowo-fonicznym lub/i migowo-pisanym. Pierwszy rodzaj bilingwizmu (migowo-foniczny) odnosi się przede wszystkim do dwujęzyczności słyszących dzieci głuchych rodziców (CODA z ang. Child of Deaf Adults) (Kotowicz, Wodniecka, Tandos, 2022). W przypadku dzieci głuchych chodzi częściej o dwujęzyczność migowo-pisaną, ocenianą jako najbardziej korzystną dla ich rozwoju poznawczego i językowego. W badaniach nad dwujęzycznością niesłyszących obserwowana jest swoista synergia języków: migowego i pisanej polszczyzny. Znajomość języka bez względu na jego modalność (audytywno-werbalną lub wizualno-przestrzenną) jest bardzo ważna w nauce czytania dzieci głuchych. Według badań opisanych przez Kotowicz, dwujęzyczni g/Głusi nie wyłączają języka migowego podczas czytania; przeciwnie, w czasie odbioru tekstu pisanego oba języki są aktywne (Kotowicz, 2018). Obserwacja ta jest istotna w kształceniu językowym dzieci głuchych, gdyż okazuje się, że nie tylko znajomość języka fonicznego może być podstawą rozwijania sprawności czytania. Jest nią także znajomość języka migowego (Kotowicz, 2018).

4. Kompetencja różnojęzyczna a nauczanie języka obcego w opiniach nauczycieli ośrodków specjalnych w Polsce i we Francji: badanie pilotażowe

4.1. Kontekst i charakter badania

O znaczącym zróżnicowaniu przebiegu i rezultatów nauczania języków obcych osób z głębokimi uszkodzeniami słuchu świadczą badania porównawcze analizujące rozwój poszczególnych składowych kompetencji komunikacyjnej w języku narodowym i w języku obcym. Studia te pokazują, że przy

zawsze indywidualnym, dopasowanym do potencjału językowego i poznawczego uczących się wsparciu, możliwe jest uzyskanie zadowalających rezultatów w zakresie wszystkich sprawności językowych, w tym również sprawności mówienia (np. Domagała-Zyśk, 2013; Domagała-Zyśk, Kontra, 2016; Domagała-Zyśk i in. 2021). Badania skupione na rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej osób niesłyszących analizują natomiast stopień wykorzystania nauki nowego języka dla pogłębiania ogólnych kompetencji językowych i poznawczych ucznia. Chodzi o wypracowanie umiejętności transferowania wiedzy i sprawności na nowe sytuacje komunikacyjne i sytuacje uczenia się w całym repertuarze językowym posiadanym/przyswajanim przez osobę uczącą się. Wykorzystanie indywidualnych zasobów kompetencji językowych i poznawczych do nauki nowego języka, a także określenie wpływu języka obcego na funkcjonowanie w narodowym oraz, w przypadku uczniów kształconych dwujęzycznie – w migowym, staje się możliwe dzięki świadomemu monitorowaniu sposobów rozumienia i wypowiadania się w czasie nauczania/uczenia się nowego języka w szkole (Béguin, 2008; Pinto, El Euch, 2015; Karpińska-Szaj, Lewandowska, 2021; Karpińska-Szaj, 2022). Przedstawione poniżej badanie opinii nauczycieli języka angielskiego jako obcego wpisuje się w ten zakres i stanowi pilotaż szerszych studiów zakładających ustalenie warunków, które umożliwiają optymalne wykorzystanie strategii różnojęzycznych w komunikacji obcojęzycznej osób z uszkodzeniami słuchu. Ich celem będzie wypracowanie podejścia dydaktycznego rozwijającego kompetencję różnojęzyczną podczas nauki języków obcych. Analiza stanowiska nauczycieli jest tym samym częścią większego projektu obejmującego przebadanie funkcjonowania językowego dzieci w placówkach specjalnych w zakresie rozwijania kompetencji różnojęzycznej poprzez naukę języka obcego (angielskiego).

Pilotażem zostały objęte instytucje reprezentujące trzy różniące się koncepcje kształcenia językowego uczniów g/Głuchych: dwa ośrodki szkolno-wychowawcze dla dzieci niesłyszących w Polsce – w Poznaniu i Warszawie – oraz dwujęzyczna szkoła w Poitiers we Francji. Obydwie polskie jednostki są szkołami specjalnymi z internatem, oferującymi kształcenie od najmłodszej grupy wiekowej do poziomu szkoły średniej. Instytut Głuchoniemych w Warszawie aktywnie wdraża PJM jako równoprawny język nauczania obok polskiego i jest uważany za placówkę, w której z powodzeniem wprowadza się nauczanie dwujęzyczne. Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niesłyszących w Poznaniu, tak jak większość ośrodków w Polsce, oferuje wsparcie edukacyjne dzieciom niesłyszącym, słabosłyszącym oraz z afazją. Choć szkoła nie deklaruje wyraźnie prowadzenia edukacji w modelu dwujęzycznym z wykorzystaniem PJM, w jej koncepcji rozwoju ucznia podkreśla się potrzebę wyboru takiego narzędzia komunikacji, który najlepiej wspiera go w zdobywaniu wiedzy i kształtowaniu potrzebnych mu umiejętności (oznacza to elastyczne

podejście w zależności od indywidualnych potrzeb dziecka). W poznańskim ośrodku wykorzystywany jest także SJM. Natomiast szkoła Paul Blet w Poitiers to ogólnodostępna rejonowa szkoła dwujęzyczna, do której przyjmowane są dzieci głuche i słyszące, gdzie oprócz języka francuskiego stosuje się Francuski Język Migowy (la *Langue des Signes Française*, LSF czyli francuski odpowiednik PJM). We francuskiej szkole pracują nauczyciele o wysokich kwalifikacjach zarówno w zakresie LSF, jak i pedagogiki dla osób głuchych, a ważnym elementem jej polityki jest zatrudnianie głuchych specjalistów. Szkoła Paul Blet jest uznawana za wzorcowy przykład dwujęzycznego nauczania dzieci głuchych. Jej podejście różni się od modeli stosowanych w Polsce: z jednej strony kładzie się tam duży nacisk na społeczność i kulturę Głuchych, z drugiej promuje język migowy wśród uczniów słyszących (uczniowie słyszący, choć nie są objęci nauczaniem dwujęzycznym, mogą uczyć się LSF).

4.2. Procedura badawcza

Celem badania jest wstępne oszacowanie podejścia nauczycieli do nauczania języka obcego (angielskiego) w wybranych ośrodkach specjalnych reprezentujących różne modele kształcenia językowego. Interesują nas cele oraz sposoby nauczania języka angielskiego jako obcego dzieci głuchych w kontekście ich rozwoju poznawczego i kompetencji językowych. Sformułowano następujące pytanie badawcze:

- Czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie nauka języka obcego w opiniach nauczycieli wpływa na rozwój poznawczy i kompetencje językowo-komunikacyjne uczniów?

Pytaniu głównemu towarzyszą następujące pytania szczegółowe:

- Jakie środki językowe stosowane są w nauce języka angielskiego jako obcego i czy w trakcie nauki wykorzystywane jest zjawisko pozytywnego transferu międzyjęzykowego?
- Jak nauczyciele oceniają wpływ języka obcego na poczucie własnej wartości swoich uczniów oraz na rozwój ich ogólnych kompetencji poznawczych?
- W jakim stopniu i zakresie wykorzystywane materiały dydaktyczne wpływają na rozwijanie kompetencji różnojęzycznej?

Etap wstępny badania opierał się na pogłębionych wywiadach z kadrą zarządzającą oraz nauczycielami i pedagogami specjalnymi pracującymi w opisanych jednostkach. W wywiadach przeprowadzonych w okresie od marca do maja 2024 roku przedstawili oni działalność swoich placówek i odpowiadali szczegółowo na pytania odnośnie do procedur stosowanych w dydaktyce językowej tam prowadzonej. Na podstawie przeprowadzonych rozmów,

przygotowana została ankieta adresowana do nauczycieli języka angielskiego, której celem było usystematyzowanie pozyskanych w trakcie wywiadów informacji i skupienie uwagi na znaczeniu nauczania języka angielskiego w rozwoju kompetencji językowych i poznawczych dzieci. Ankieta została przeprowadzona online w maju i czerwcu 2024 roku. Kwestionariusz⁷ zawierał pytania odnośnie do obranych strategii nauczania, wyboru materiałów dydaktycznych oraz opinii nauczycieli na temat roli języka angielskiego w biografiach językowych uczniów g/Głuchych. Większość pytań skonstruowano w oparciu o pięciostopniową skalę Likerta, z opcjami odpowiedzi dostosowanymi do poszczególnych pytań. Kwestionariusz został przetłumaczony na język francuski w wersji przeznaczonej dla nauczycieli ze szkoły Paul Blet w Poitiers.

Pod względem liczebności uczniów badane jednostki są niewielkie, więc liczba nauczycieli języka angielskiego tam zatrudnionych nie jest duża: każdą szkołę reprezentowały 2-3 osoby. W efekcie na ankietę odpowiedziało 7 osób, nie należy więc traktować jej jako narzędzia ilościowego, lecz jako usystematyzowany sposób zebrania istotnych dla badania informacji. Nauczyciele określili, na jakim etapie edukacyjnym są klasy, w których prowadzą lekcje języka angielskiego. Są to głównie późniejsze klasy szkoły podstawowej (II etap edukacyjny), choć zebrano też dane od nauczycieli pracujących z najmłodszą grupą wiekową (kl. 1-3) oraz z młodzieżą ze szkół średnich.

4.3. Analiza danych

Uzyskanie odpowiedzi na pierwsze szczegółowe pytanie badawcze wymagało przeanalizowania tego, co napisali nauczyciele na temat środków językowych stosowanych na lekcjach języka angielskiego (pytanie 6 ankiety). Nie jest zaskoczeniem, że najczęstszym wyborem jest pisany język angielski, ale warto zwrócić uwagę na różne jego zastosowania. Służy on jako:

- językowy materiał wyjściowy w postaci tekstów do czytania i dialogów,
- źródło skontekstualizowanych przykładów,
- źródło synonimów i antonimów dla wprowadzanych pojęć,
- wypełnienie poleceń do lekcji wyświetlanych na tablicy interaktywnej w klasie (od niedawna też z możliwością zastosowania technologii przetwarzania mowy na tekst).

Warto przy tym zaznaczyć, że – z niewielkimi wyjątkami – respondenci ankiety nie korzystają z autentycznych materiałów przeznaczonych dla rodzimych użytkowników języka angielskiego, wybierając teksty dydaktyczne.

⁷ Kwestionariusz ankiety w wersji polskojęzycznej zamieszczamy w załączniku.

Nauczyciele z grupy badawczej posługują się w pracy z uczniami głuchymi językiem narodowym (odpowiednio polskim lub francuskim) głównie w formie pisanej, szczególnie na wcześniejszych etapach nauki, kiedy znajomość angielskiego u uczniów nie jest wystarczająco zaawansowana, aby efektywnie wykorzystać czas lekcji. Tłumaczeniem na pisany język polski bądź francuski wspomagają na przykład zapamiętywanie i utrwalanie elementów słownictwa. Tylko jeden z nauczycieli szkoły w Poitiers nigdy nie korzysta z tej formy prezentacji i/lub utrwalania materiału.

Ważnym środkiem komunikacji w trakcie lekcji angielskiego dla uczniów g/Głuchych okazał się język migowy. Częste używanie PJM/LSF zadeklarowali nauczyciele z ośrodków w Warszawie i w Poitiers, uczący ze szkoły w Poznaniu natomiast częściej korzystają z SJM (z wyjątkiem jednej osoby posługującej się PJM). Szkoła w Poitiers wprowadziła natomiast zupełnie innowacyjne rozwiązanie: oprócz francuskiego języka migowego (LSF), tamtejsi nauczyciele wprowadzają do swoich zajęć Amerykański Język Migowy (American Sign Language, ASL) i korzystają z niego jako pomostu pomiędzy podstawowym środkiem komunikacji swoich uczniów (LSF) a angielskim⁸. Wiele materiałów do nauki angielskiego w szkole w Poitiers opartych jest na ASL i opatrzonych objaśnieniami znaków w języku angielskim, co czyni naukę jego wersji pisanej bardziej autentyczną i naturalną dla uczniów. Z uzyskanych odpowiedzi jednoznacznie wynika, że w czasie omawianych lekcji uczniowie i nauczyciele korzystają z przynajmniej trzech dostępnych języków, wykorzystując wielorakie kanały komunikacyjne.

Odnosząc się do drugiego szczegółowego pytania badawczego można stwierdzić, że uczestnicy badania oceniają pozytywnie wpływ nauki języka angielskiego na poczucie własnej wartości swoich uczniów oraz na rozwój ich ogólnych kompetencji poznawczych, np. poszerzanie wiedzy o geografii, kulturze czy historii (pytania 5A i 5B). Zdaniem nauczycieli uczniowie g/Głusi widzą w angielskim szczególnie ważne narzędzie, które, między innymi dzięki Internetowi i różnym formom komunikacji pisemnej, staje się dla nich prawdziwym oknem na świat. Kontakty z dziećmi i młodzieżą z innych krajów są zresztą jedną z form aktywowania znajomości angielskiego u uczniów w ramach wielorakich projektów międzynarodowych prowadzonych przez badane szkoły. Współpraca taka polega zwykle na wzajemnych wizytach, podczas których dzieci nawiązują znajomości w bezpośrednim kontakcie, wykorzystując swe różnojęzyczne umiejętności; następnie relacje te są kontynuowane i rozwijane za pomocą rozmaitych serwisów internetowych,

⁸ Wybór ten ułatwia fakt, że historycznie rzecz ujmując, ASL powstał w Ameryce na początku XIX wieku częściowo w oparciu o wczesną wersję francuskiego języka migowego (Suppala, Clarke, 2014: 7), więc nadal istnieją pewne podobieństwa pomiędzy tymi systemami, choć nie są one w pełni wzajemnie zrozumiałe.

gdzie głównym narzędziem komunikacji staje się właśnie angielski. Projekty tego typu dodatkowo wzmacniają motywację uczniów do jego nauki. Można więc stwierdzić, że w sferze afektywnej, poznawanie angielskiego jako trzeciego ma na uczniów zdecydowanie pozytywny wpływ, co potwierdzają komentarze nauczycieli do omawianego pytania.

Wpływ nauki angielskiego na rozwijanie u uczniów umiejętności wychwytywania podobieństw i/lub różnic pomiędzy językami i rozwijania ich kompetencji uczenia się języków w różnych aspektach (stosowanie reguł gramatycznych, przyswajanie słownictwa, rozumienie i tworzenie wypowiedzi pisemnych i/lub ustnych/w języku migowym – pytanie 5C) to zagadnienia związane z trzecim pytaniem badawczym. Wszyscy respondenci zaobserwowali pozytywne oddziaływanie lekcji angielskiego w tym zakresie, różnili się tylko oceną zasięgu jego wpływu. We wstępnych rozmowach nauczyciele wskazywali na przykład na wspólną refleksję nad kategoriami gramatycznymi języka polskiego pojawiającą się przy okazji omawiania struktur i form angielskiego oraz na analizę etymologiczną nowych słów, co sprzyja rozwijaniu świadomości językowej wynikającej z nauki kolejnego języka. Potwierdza to też komentarz jednego z respondentów ze szkoły w Poitiers :

Les élèves expriment et font référence aux analogies et différences entre les langues étudiées. Ils les mobilisent dans leurs apprentissages nouveaux ⁹.

Co ciekawe, nie ma podobnej zgodności między respondentami co do postępów w rozwijaniu samej umiejętności uczenia się języków (pytanie 5D). Tutaj zdania nauczycieli są bardzo podzielone nawet w ramach tej samej szkoły. Podobnie jest w kwestii efektywności zajęć z angielskiego pod względem przygotowania uczniów niesłyszących do egzaminów kończących dany etap edukacji (np. do egzaminu ósmoklasisty, matury – pytanie 4A) oraz w wyrównywaniu ich szans edukacyjnych i zawodowych: nauczyciele oceniają ją bardzo różnie, choć szkoły w Warszawie i Poitiers efektywność tę oceniają wyżej. To samo dotyczy oceny możliwości rozwinięcia przez uczniów umiejętności komunikacyjnych zdefiniowanych w dokumentach ESOKJ (2003) dla ich etapu edukacji.

Część pytań zawartych w ankiecie poświęcona była kwestiom związanym z materiałami dydaktycznymi, z których korzystają nauczyciele angielskiego na lekcjach z dziećmi g/Głuchymi (pytania 3A-H). Kwestia wyboru podręcznika wykazała spore różnice pomiędzy ośrodkami w Polsce a szkołą we Francji. Nauczyciele polscy w większości korzystają z podręczników, uzupełniając je w różnym stopniu innymi materiałami, podczas gdy ich koledzy

⁹ Uczniowie obserwują analogie i różnice między językami, których się uczą i odnoszą się do nich. Motywuje ich to do dalszej nauki (pl).

i koleżanki z Poitiers wspólnie postanowili w ogóle nie wybierać podręcznika i przygotowują lekcje samodzielnie bądź kompilują je z różnych dostępnych zasobów. Podobną postawę zadeklarowała też jedna nauczycielka (SP VII-VIII i szkoły średniej) z ośrodka w Poznaniu:

Podręczniki nie są dostosowane do potrzeb głuchych, więc nie korzystam z żadnego, kseruję wybrane materiały z kilku podręczników, resztę opracowuję sama.

Interesujący argument za korzystaniem z podręcznika wysunął z kolei jeden z nauczycieli z ośrodka w Warszawie: zaobserwował on, że samodzielnie przygotowane zadania charakteryzują się w jego odbiorze przeważnie niższym poziomem trudności dla uczniów, utrzymując ich w strefie komfortu, podczas gdy zawartość podręcznika zwykle stawia przed nimi coraz wyższe wyzwania. Korzystając z niego, nauczyciel ten dba więc o to, aby uczniowie nieustannie rozwijali swe kompetencje i czynili postępy w nauce. Natomiast sam wybór podręcznika do pracy z uczniami niesłyszącymi opiera się na specyficznych dla tej sytuacji kryteriach: nauczyciele kładą nacisk na aspekty wizualne podręcznika, tj. układ strony, obudowę dydaktyczną książki zawierającą elementy wzrokowe takie jak naklejki, układanki obrazkowo-wyrazowe, plansze graficzne czy materiały multimedialne.

Na pytanie o nauczanie za pomocą materiałów przygotowanych ze wspomaganie sztucznej inteligencji (pytanie 3E), tylko jeden nauczyciel odpowiedział pozytywnie, deklarując przy tym, że korzysta z tego narzędzia bardzo często. Precyzyjnie formułując prompt, czyli dokładnie definiując potrzeby swoich uczniów i zakres tematyczny, gramatyczno-leksykalny oraz format potrzebnego materiału w instrukcjach dla programu AI, otrzymuje się zasób gotowy do użycia w klasie, co jego zdaniem jest zarówno wielkim ułatwieniem w pracy, jak i źródłem interesujących lekcji, bardziej zbliżonych do potrzeb i zainteresowań jego uczniów. Wykaz innych materiałów opartych na technologiach cyfrowych używanych przez nauczycieli nie odbiega od tego, co stosowane jest na lekcjach z dziećmi słyszącymi. Wymieniano więc takie narzędzia jak wideo, zdjęcia, tablice interaktywne oraz aplikacje do przygotowywania materiałów dydaktycznych dostępnych online (np. Wordwall). Stosowane są też tradycyjne, analogowe materiały, np. gry planszowe, karty pracy, tablice suchościeralne („szybkie zapamiętywanie – pisanie na kartach zmywalnych”), czy praca z tekstem piosenki lub wierszem.

Specjalnym działaniem przeznaczonym dla osób porozumiewających się za pomocą języka migowego jest natomiast technika po francusku nazwana *chantsigne*, co można przetłumaczyć jako śpiewanie migowe lub migowe karaoke. Polega ono na odtwarzaniu piosenki i równoczesnym ekspresywnym

wykonywaniu jej tekstu w języku migowym, w miarę możliwości z zachowaniem rytmu muzyki. Działanie to nie tylko wpływa na rozwój kompetencji różnojęzycznych uczniów, ale rozwija ich również poznawczo. Z badania wynika także, że tak jak ich słyszący koledzy i koleżanki, uczniowie g/Głusi aktywowani są na lekcjach do komunikowania się w języku angielskim poprzez pracę w parach lub grupach, z tą tylko różnicą, że porozumiewają się ze sobą pisząc w nim, a nie mówiąc.

4.4. Wnioski

Ze względu na specyfikę nauczania specjalnego każdej ze szkół, pozyskane wyniki badania nie mogą być uznane za reprezentatywne dla szeroko pojętego kształcenia językowego g/Głuchych dzieci w jednostkach specjalnych. Staraliśmy się raczej uchwycić różnice wynikające z przyjętej koncepcji uwzględniającej język migowy, szczególnie w nauczaniu dwujęzycznym. Przedstawione powyżej opinie choć stanowią zbiór indywidualnych obserwacji respondentów odnoszących się do konkretnych kontekstów, są istotne dla wstępnego rozeznania wpływu przyjętego modelu kształcenia językowego na postrzeganie roli nauki nowego języka jako trzeciego w repertuarze różnojęzycznym niesłyszących dzieci.

We wszystkich szkołach pilotażowy etap badań ujawnił duże zróżnicowanie nie tylko pomiędzy uczniami i ich potrzebami, ale również pomiędzy usytuowaniami systemowymi i społecznymi badanych ośrodków oraz możliwościami ich działania. Zarówno w wywiadach, jak i w ankiecie wyraźnie zaznaczyła się wartość poznawcza języka migowego, szczególnie w systemowym nauczaniu dwujęzycznym, jako bazy pojęciowej i komunikacyjnej dla nowego języka wprowadzanego w szkole. Wbrew często spotykanej opinii, angielski nie jest nadmiernym obciążeniem dla uczniów z uszkodzeniami słuchu. Przeciwnie, w opiniach nauczycieli uczniowie g/Głusi uczą się go chętnie i wnoszą z nauki dużo korzyści zarówno językowych/komunikacyjnych, jak i poznawczych oraz społecznych. Uczniowie g/Głusi posługujący się PJM/LSF mają doświadczenie nauki języka polskiego/francuskiego, który ma dla nich również cechy języka obcego, poznawanie angielskiego dostarcza im więc kolejnej okazji praktykowania strategii uczenia się i strategii komunikacyjnych (w tym kompensacyjnych). Język angielski staje się w takiej sytuacji trzecim (drugim obcym) w repertuarze językowym niesłyszących.

Badane szkoły różnią się również podejściem do wykorzystania nauki języka angielskiego w rozwoju poznawczym dzieci. Przenikanie się języków w budowaniu kompetencji komunikacyjnych i bazy pojęciowej zaznaczyło się wyraźnie w nauczaniu dwujęzycznym proponowanym w szkole

francuskiej. Dotyczyło ono powiązania między językami migowymi LSF i ASL. Wpływy międzyjęzykowe zauważyli także nauczyciele z polskich placówek, wskazując na przykład na zainteresowanie dzieci pochodzeniem i znaczeniem słów języków akustycznych w zapisie (obserwacje te mają jednak charakter bardziej incydentalny). Inne zaobserwowane różnice mogą wynikać z osobistych preferencji nauczycieli, dotyczących na przykład doboru materiałów dydaktycznych i sposobów korzystania z technologii informacyjnych. Nowe technologie dostarczają wiele ułatwień w kształceniu językowym (zwłaszcza w zakresie pracy z tekstem), jak się jednak okazało wykorzystywane są one w różnym stopniu i zakresie. Potrzebne są zatem:

- przestrzeń wzajemnego wsparcia i nauczycielskiej wymiany doświadczeń (w zakresie materiałów, pomysłów, scenariuszy lekcji, itp.) dzięki wzajemnym kontaktom (również międzynarodowym);
- szkolenia dla nauczycieli języków obcych nauczających w klasach integracyjnych i w szkołach specjalnych,
- otwarcie na zatrudnianie nauczycieli g/Głuchych lub/i osób posługujących się biegle językiem migowym.

5. Podsumowanie

Zarówno w dwujęzycznym, jak i wielojęzycznym podejściu do rozwijania językowych kompetencji komunikacyjnych niesłyszących uczniów możliwe jest kompensowanie deficytów pojęciowych i komunikacyjnych pod warunkiem rozwijania świadomego monitorowania uczenia się i zachowań językowych z uwzględnieniem transferu między znanymi (przyswajanymi) językami. Warte uwagi jest zatem stosowanie w kształceniu językowym głuchych dzieci takiego modelu edukacji, który zapewnia kontakt z językiem o dostępnej modalności (język migowy), językiem narodowym (w piśmie, a jeśli to możliwe i pożądane, również w mowie) i obcym (językami obcymi). Dane pozyskane ze szkoły dwujęzycznej mogą stanowić punkt wyjścia do analizy i potencjalnego wdrożenia takiego modelu kształcenia.

Badanie różnic między nauczaniem dwujęzycznym a edukacją skoncentrowaną na rozwijaniu kompetencji w języku narodowym pozwala na identyfikację nowych wątków badawczych nad kompetencją różnojęzyczną g/Głuchych. Obiecującym kierunkiem badań nad uczeniem się i komunikacją językową niesłyszących jest też opis działań językowych uczniów, uwzględniający ich indywidualne biografie językowe oraz językoznawczą analizę wypowiedzi pod kątem przełączania i łączenia kodów w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Béguin Ch. (2008), *Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié*. „Revue des sciences de l'éducation”, nr 34/1, s. 47–67.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire (2021). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Czajkowska-Kisil M. (2006), *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce*. „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 265–275.
- Domagała-Zyśk E., Moritz N., Podlewska A. (red.) (2021). *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing learners. Teaching strategies and interventions*. London: Routledge.
- Domagała-Zyśk E., Kontra H. (red.), (2016), *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons – challenges and strategies*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Domagała-Zyśk E. (2013), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dunaj M. (2016), *W stronę edukacji dwujęzycznej głuchych w Polsce. Co wiemy? Czego nie wiemy? Co należy zrobić?* Łódź: PZG.
- Europejski system opisu kształcenia językowego (2003). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gobet S. (2023), *Comment les parents perçoivent la langue des signes?*, (w:) Gobet S., Gaucher Ch. (red.), *Reconnaître la surdité au sein de la famille : l'engagement parental*. Education et société inclusive, nr 96, s. 135–150.
- Goc A. (2022), *Głusza*. Warszawa: Wydawnictwo Dowody na Istnienie.
- Grosjean F. (2001), *The Right of the Deaf Child to Grow Up Bilingual*. „Sign Language Studies”, nr 1(2), s. 110–114. doi.org/10.1353/sls.2001.0003.
- Grosjean F. (2022), *The Mysteries of Bilingualism: Unresolved Issues*. Wiley-Blackwell.
- Januszewicz M., Jura M., Kowal J. (2014), *Każdy ma prawo do nauki. Prawo głuchych do dostępu do języka i edukacji*, (w:) Sak M. (red.), *Edukacja głuchych*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, s. 8–16.
- Karpińska-Szaj K. (2024), *Różnojęzyczność osób z uszkodzeniami słuchu w nauczaniu/uczeniu się języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 123–128. doi.org/10.47050/jows.2024.3.
- Karpińska-Szaj K. (2022), *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywidualizacji w kształceniu językowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karpińska-Szaj K., Lewandowska A. (2021), *Przyswajanie złożoności językowej przez uczniów z deficytami języka i mowy w nauczaniu włączającym*. „Neofilolog”, nr 56/2, s. 259–281. doi.org/10.14746/n.2021.56.2.7.
- Kotowicz J., Wodniecka Z., Tondos K. (2022), *Dwujęzyczność migowo-mówiona słyszących osób mających G/głuchych rodziców (badania ankietowe dotyczące kontaktu polskiego języka migowego i fonicznej polszczyzny)*. „Logopedia”, nr 51(1), s. 101–118. Online: <https://logopedia-ptl.pl/index.php/logopedia/article/view/184> [DW 07.12.2024].

- Kotowicz J. (2018), *Dwujęzyczność migowo-pisana dzieci głuchych. Komunikacja i procesy poznawcze*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Krakowiak K. (2012), *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K. (2011), *Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka*. „Neofilolog”, nr 36, s. 73–90. doi.org/10.14746/n.2011.36.7.
- Martyniuk W. (2021), *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2/28, s. 1–18. doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.12.
- Mitchell, R.E., Karchmer, M.A. (2004). *Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States*. „Sign Language Studies”, nr 4/2, s. 138–163. doi.org/10.1353/sls.2004.0005.
- Pinto M.A., El Euch S. (2015), *La conscience métalinguistique. Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Skarżyński H., Mueller-Malesińska M., Wojnarowska W. (1997). *Klasyfikacje zaburzeń słuchu*. „Audiofonologia”, tom X, s. 49–60.
- Supalla T., Clark P. (2014), *Sign Language Archaeology : Understanding the Historical Roots of American Sign Language*. Washington: Gallaudet University Press. Online: <https://search-1ebsscohost-1com-1qxgsdtbw2108.han.amu.edu.pl/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1179840&lang=pl&site=ehost-live> [DW 14.12.2024].
- Szymankiewicz, K., Kucharczyk, R. 2015. *Kompetencja różnojęzyczna w początkowym kształceniu nauczycieli*. „Neofilolog”, nr 45/1, s. 73–86. doi.org/10.14746/n.2015.45.1.05.
- Tang G. (2016), *Sign Bilingualism in Deaf Education from Deaf Schools to Regular School Settings*, (w:) Garcia O. (red.), *Bilingual and Multilingual Education*. Encyclopedia of Language and Education. Springer International Publishing, s. 1–13.
- Tomaszewski P. (2014), *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci głuchych*, (w:) Sak M. (red.), *Edukacja głuchych*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, s. 17–34.

Załącznik

Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli języka angielskiego jako obcego w szkołach specjalnych dla dzieci g/Głuchych (wersja polskojęzyczna).

Szanowni Państwo,

Zapraszamy do udziału w ankiecie na temat nauczania języka angielskiego jako obcego w szkołach dla uczniów niesłyszących. Ankieta ma na celu wstępne rozpoznanie używanych przez Państwa strategii nauczania, wyboru materiałów dydaktycznych oraz Państwa opinii na temat przydatności języka obcego w biografiach językowych uczniów g/Głuchych. Czas wypełnienia ankiety – ok. 10 minut.

* Wskazuje wymagane pytanie.

1. Na jakim poziomie edukacyjnym prowadzi/prowadził Pan/Pani lekcje języka angielskiego? Ile godzin lekcyjnych w tygodniu z jedną klasą na danym poziomie? Proszę zaznaczyć wszystkie właściwe odpowiedzi.

	1 godz.	2 godz.	3 h	4 godz.	5 godz. lub więcej
kl. I-III SP					
kl. IV-VI SP					
kl. VII-VIII SP					
liceum					
technikum					
szkoła branżowa					
inne					

2. Z jakiego podręcznika Pan/Pani korzysta? Prosimy podać tytuł, poziom i wydawnictwo. Jakie były powody jego wyboru?*(Pytanie otwarte)

3. Czy korzysta Pan/Pani z materiałów uzupełniających? Jeśli tak, to proszę poniżej wskazać z jakich i jak często. Proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź.

A. Materiały wideo*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

B. Gotowe scenariusze lekcji (przeznaczone dla szkół ogólnodostępnych)*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

- C. Materiały dostosowane do potrzeb uczniów niesłyszących lub słabosłyszących*
(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)
- D. Samodzielnie przygotowane materiały na potrzeby swoich uczniów*
(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)
- E. Materiały przygotowane za pomocą sztucznej inteligencji (np. czat GPT)*
(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)
- F. Materiały autentyczne przeznaczone dla rodzimych użytkowników języka angielskiego*
(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)
- G. Materiały autentyczne przeznaczone dla niesłyszących rodzimych użytkowników języka angielskiego (np. materiały w ASL)*
(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)
- H. Inne materiały (prosimy podać jakie)
(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)
4. Jak ocenia Pan/Pani realizację celów nauczania języka angielskiego w Państwa jednostce? Proszę zaznaczyć odpowiedzi według podanej skali.
- A. Przygotowanie do egzaminów końcowych (egzamin ósmoklasisty, matura). *
(Nie zapewnia) 1 2 3 4 5 (Zapewnia w pełni)
- B. Rozwijanie językowych kompetencji komunikacyjnych zgodnie z założeniami ESOKJ dla danego etapu edukacyjnego*
(Nie zapewnia) 1 2 3 4 5 (Zapewnia w pełni)
- C. Wyrównywanie szans edukacyjnych absolwentów (np. większe szanse na znalezienie pracy)*
(Nie zapewnia) 1 2 3 4 5 (Zapewnia w pełni)
- D. Inne (proszę podać jakie)
5. W jakim stopniu Pana/Pani zdaniem nauka języka angielskiego ma wpływ na:
- A. Podnoszenie poczucia własnej wartości ucznia*

(Nie ma wpływu) 1 2 3 4 5 (Ma bardzo duży wpływ)

B. Rozwijanie ogólnych kompetencji poznawczych ucznia (poszerzanie wiedzy o geografii, kulturze, historii ...)*

(Nie ma wpływu) 1 2 3 4 5 (Ma bardzo duży wpływ)

C. Uchwycenie podobieństw i/lub różnic pomiędzy językami których się uczą (stosowanie reguł gramatycznych, przyswajanie słownictwa, rozumienie i tworzenie wypowiedzi pisemnych i/lub ustnych/w języku migowym)*

(Nie ma wpływu) 1 2 3 4 5 (Ma bardzo duży wpływ)

D. Rozwijanie kompetencji uczenia się języków (używanie strategii kompensacyjnych, wchodzenie w interakcję, praca w parach/grupach)*

(Nie ma wpływu) 1 2 3 4 5 (Ma bardzo duży wpływ)

Jeśli to możliwe, prosimy o podanie przykładów zaobserwowanego wpływu.
(Pytanie otwarte)

E. Dodatkowe uwagi lub komentarze (Pytanie otwarte)

6. Jak często wprowadza Pan/Pani nowy materiał stosując:

A. Polski Język Migowy*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

B. System Językowo-Migowy*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

C. American Sign Language*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

D. Obraz*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

E. Tłumaczenie na język polski (pisany)*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

F. Język angielski (np. synonimy, antonimy, dedukcja z kontekstu)*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

G. Wideo*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

H. Tablica interaktywna*

(Nigdy) 1 2 3 4 5 (Na każdej lekcji)

I. Inne techniki (proszę podać jakie i/lub dodać swój komentarz)

Dziękujemy za udział w ankiecie!

Received: 22.12.2024

Revised: 22.03.2025

Julia Klapa

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-7369-374X>

julia.klapa@uek.krakow.pl

Magdalena Łubiarz

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0003-2285-8828>

magdalena.lubiarz@upjp2.edu.pl

Trudności w uczeniu się języków obcych u osób z dysfunkcją słuchu – studium przypadku: uczennica z wszczepionym implantem ślimakowym

**Difficulties in Learning Foreign Languages in Individuals
with Hearing Impairments – A Case Study:
A Student with a Cochlear Implant**

The aim of the article is to present and characterize the difficulties faced by individuals with hearing impairments in learning foreign languages. The basis of the study is an analysis of the foreign language education process, conducted using the example of a high school student with a cochlear implant. The study takes into account the characteristics of communication difficulties experienced by individuals with hearing impairments and their acquisition of foreign language skills. This analysis formed the basis for designing research aimed at collecting data to illustrate the specific challenges in learning foreign languages faced by a person with hearing loss. The research was conducted using a qualitative approach, employing a single case study. The research problems focus on difficulties in learning



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

foreign languages, forms of psychological and pedagogical support, and their evaluation. The study participants include: a third-year high school student, two English language teachers, and one German language teacher. Analysis of the empirical material highlights the difficulties in all language skills reported by the student and observed by the teachers. It also describes the student's educational background and the forms of support systematically provided by the school, as well as those implemented occasionally in response to immediate challenges.

Keywords: special educational needs, profound hearing loss, cochlear implant, language learning for people with hearing loss, speaking, reading, writing and listening difficulties

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, niedosłuch w stopniu znacznym, implant ślimakowy, nauka języków obcych przez osoby z niedosłuchem, trudności w mówieniu, czytaniu, pisaniu i słuchaniu

1. Wprowadzenie

Nauka języków obcych przez osoby niedosłyszające lub niesłyszające nie jest zagadnieniem nowym dla współczesnych badaczy, a opracowania z tego zakresu wnoszą wiele do teorii i praktyki edukacyjnej. W grupie uczniów z niedosłuchem niewielką część stanowią osoby z implantem ślimakowym. Zarówno badacze, jak i nauczyciele–praktycy uważają, że implant ślimakowy działa jako swoista proteza, która całkowicie kompensuje uszkodzenia sensoryczne, umożliwiając efektywne funkcjonowanie, komunikację i naukę. Sytuacja taka prowadzi do ograniczonej liczby badań oraz niedostatku wiedzy w tym obszarze, a także niewielu opisów sprawdzonych praktyk edukacyjnych (Domagała-Zyśk, Kłos-Dacka, Zadrozniak, 2017: 17).

2. Problemy edukacyjne ucznia ze specjalnymi potrzebami wynikającymi z niedosłuchu

Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) określone są jako efekt zaburzeń i dysfunkcji pojawiających się w rozwoju psychomotorycznym. Według przyjętych norm, uczniowie ze SPE to osoby o potwierdzonej grupie objawów zakłócających rozwój i przebieg edukacji. Mają one bezpośredni wpływ na osiągnięcia szkolne, funkcjonowanie społeczne i szeroko pojętą jakość życia. Należy zastrzec, że termin ten nie jest stosowany w odniesieniu do osób dorosłych. Odnosi się jedynie do uczniów; towarzyszy mu opis procedur pomocowych i obligatoryjne informacje o trybie kształcenia uczniów z SPE – ogólnodostęp-

nym, integracyjnym (włączającym) lub specjalnym (Flis, 2011: 26–33; Zaremba, 2014: 15).

Do grupy ze SPE zaliczani są uczniowie:

- niepełnosprawni (niepełnosprawność intelektualna, sensoryczna, motoryczna, sprzężona),
- niedostosowani społecznie oraz zagrożeni niedostosowaniem społecznym,
- z zaburzeniami zachowania i emocji,
- szczególnie uzdolnieni,
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją rozwojową),
- z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych,
- przewlekłe chorzy,
- znajdujący się w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej,
- z niepowodzeniami edukacyjnymi,
- zaniedbani środowiskowo i pozostający w trudnej sytuacji bytowej,
- z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, np. wcześniejszym kształceniem za granicą.

(Zaremba, 2014: 28)

Jako narzędzie pomiaru i opisu SPE przyjęto test *Katalog Specjalnych Potrzeb i Usług* (Zaremba, 2014: 33–68), który bazuje na założeniu, że potrzeby grupy uczniów ze SPE, które wynikają z kontekstu rozwojowego, posiadanych doświadczeń oraz warunków życia oraz socjalizacji, cechuje duża różnorodność i zindywidualizowanie. Katalog zawiera charakterystykę dysfunkcji, rozpoznanie ograniczenia aktywności dokonane na podstawie diagnozy psychologicznej i pedagogicznej czy innej specjalistycznej, charakterystykę otoczenia społecznego oraz jego potencjału wspierającego (Zaremba, 2014: 27–35).

Niepełnosprawność sensoryczna w postaci zaburzeń słuchu kwalifikowana jest jako niedosłuch lekki (ubytek słuchu w granicach 20–40 dB), umiarkowany (41–70 dB), znaczny (71–90 dB), głęboki (powyżej 90 dB), w klasyfikacjach wymieniane są też resztki słuchowe i głuchota (Pruszewicz, 1994: 119–123). Przy niedosłuchu umiarkowanego i znacznego stopnia do odbioru mowy konieczne jest odpowiednie wzmocnienie dźwięków. Jest to warunek niezbędny, ponieważ mowa nie rozwinie się, jeżeli dziecko nie będzie zaopatrzone odpowiednio wcześnie w niezbędny aparat i właściwie rehabilitowane. Rehabilitacja jest realizacją specjalnego programu słuchowo-oralnego, uwzględniającego trening słuchowy, językowy, wczesną naukę czytania i rozwój pojęć (Skarżyński, Mueller-Malesińska, Wojnarowska 1997: 50–56). Dzięki technice i nowoczesnemu podejściu do rehabilitacji

większość dzieci może korzystać z nauki w klasach integracyjnych, pozostałe, zgodnie ze wskazaniami w orzeczeniach kwalifikacyjnych – ze szkolnictwa specjalnego.

Według Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, osoby z niedosłuchem (bez niepełnosprawności sprzężonej) uprawnione do zdawania egzaminów zewnętrznych zgodnie z opracowanymi dla nich procedurami, stanowią około 0,3% ogółu populacji¹. Z danych zawartych w raporcie Komisji Ekspertów ds. Osób Głuchych działającej w Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich wynika, że uczniów z ubytkiem słuchu jest w polskich szkołach około 13–15 tysięcy. Większość z nich to osoby słabo słyszące, które posługują się językiem w ograniczonym zakresie. W wymiarze statystycznym nie jest to duża grupa, jednak każdą z tych osób cechuje indywidualny profil trudności, specyficzne sposoby kompensacji i motywacja do pokonywania barier edukacyjnych². Wymaga ona zatem opracowania indywidualnej ścieżki kształcenia na miarę jej potrzeb i możliwości oraz spersonalizowanej oferty edukacyjnej, która powinna uwzględnić szkolne i pozaszkolne formy wsparcia i pomocy.

Problematyka SPE i kształcenia uczniów z tej grupy jest przedmiotem analiz prowadzonych na gruncie pedagogiki, psychologii oraz glottodydaktyki. W literaturze psychopedagogicznej przeważają opisy symptomów trudności szkolnych i systemowych rozwiązań wspierających, których celem jest wyrównanie szans edukacyjnych (m.in. Janiszewska-Nieścioruk, 2010; Jas, Jarosińska, 2010; Żłobicki, Maj 2012; Olechowska, 2016) oraz rekomendacje w zakresie terapii pedagogicznej (np. Tanajewska, Naprawa, Stawska, 2014). Natomiast w pracach z zakresu językoznawstwa stosowanego podkreśla się, że w edukacji tej grupy szczególną rolę odgrywa kształtowanie kompetencji lingwistycznych (leksykalnych, gramatycznych, semantycznych, fonologicznych, ortoepicznych i ortograficznych), socjolingwistycznych (znajomość relacji społecznych, konwencji wypowiedzi), pragmatycznych i funkcjonalnych (zachowania językowe w interakcjach społecznych)³. Ważna jest też metodyka pracy z uczniami z SPE; skoncentrowana na samodzielnej pracy nad językiem, wzmacnianiem umiejętności samooceny, stosowaniu różnorodnych strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych (Karpińska-Szaj, 2015: 187–190).

¹ https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2024/sprawozdanie/egzamin_osmoklasisty_jezyk_polski_sprawozdanie_2024.pdf [DW 14.08.2024].

² https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Osoby_Gluche_w_Polsce_2020_Wyzwania_i_Rekomendacje.pdf [DW 07.06.2024].

³ Punktem odniesienia dla wymagań jest Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ, 2003), https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [DW 05.09.2024].

Z punktu widzenia praktyki szkolnej niezwykle istotna okazuje się analiza procesu glottodydaktycznego, która uwzględnia wdrożenie odpowiednio zaadaptowanych metod nauczania, właściwej organizacji jednostek dydaktycznych oraz ewaluacji osiągnięć (Jaworska, 2011: 246–250; 2013: 43–50). Mechanizmy wspierające uczących się ze SPE (w tym z niedosłuchem) na lekcjach języka obcego uwzględniają dwa zakresy: psychologiczno-pedagogiczny (rozwijanie autonomii ucznia, budowanie poczucia własnej wartości, niwelowanie napięć emocjonalnych i zwiększanie motywacji) i metodyczny (odpowiedni dobór treści, form i metod pracy). W literaturze przedmiotu rekomendowane są najczęściej następujące modyfikacje: nauczanie polisensoryczne, uczenie się w działaniu, uczenie poprzez zabawę, wielokrotne powtarzanie materiału, uczenie się małymi porcjami, dostosowanie tempa pracy, wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Istotny jest też wybór podręcznika – czytelnego i przejrzystego, nieskomplikowanego graficznie, zawierającego wyróżnienia reguł gramatycznych, o stonowanej kolorystyce (Nijakowska, 2016: 32).

Ważnym aspektem, nierozzerwalnie łączącym się z kwestią SPE, jest kształcenie nauczycieli języków obcych oraz możliwości ich doskonalenia zawodowego, tak by byli w pełni przygotowani do pracy z uczniem wymagającym niestandardowych metod pracy, dostosowanych do indywidualnych potrzeb i możliwości. Nauczyciele szkół publicznych powinni zostać odpowiednio przeszkoleni po to, aby rozumieli sytuację dziecka niedosłyszającego, jego możliwości i ograniczenia. Wysoki poziom kompetencji merytorycznych jest bardzo istotny, ale równie ważna jest konieczność kształtowania tzw. kompetencji miękkich, umożliwiających wykształcenie komfortowych, bezpiecznych dla ucznia relacji, redukcję lęku komunikacyjnego, wzmacnianie motywacji (Komorowska, 2004; Zawadzka-Bartnik, 2010).

3. Metodologiczne założenia badań własnych

Celem badań jest opis i charakterystyka trudności w opanowaniu struktur języka obcego, jakich doświadczają osoby z niedosłuchem częściowo kompensowanym przez wszczepienie implantu ślimakowego na przykładzie uczennicy z takim implantem. Postawiono w nim następujące pytania badawcze:

- Jakie trudności w nauce języków obcych ma uczennica ze specjalnymi potrzebami uwarunkowanymi wadą słuchu?
- Z jakich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej w realizacji procesu edukacyjnego korzysta uczennica?
- Jak uczestnicy procesu edukacyjnego (uczennica i nauczyciele) oceniają trafność doboru form pomocy i ich efektywność?

Podmioty badań to Agata⁴, uczennica klasy III jednego z liceów ogólnokształcących w Krakowie, nauczyciele uczący ją języka angielskiego i niemieckiego, pedagog szkolny i matka uczennicy. W badaniach zastosowano metodę analizy indywidualnego przypadku oraz techniki gromadzenia materiału empirycznego takie jak: wywiad skategoryzowany z uczennicą i nauczycielami języków obcych (języka angielskiego i niemieckiego) oraz analiza dokumentów (dokumentacja psychologiczno-pedagogiczna, dokumentacja szkolna i medyczna). Narzędziem badawczym był kwestionariusz wywiadu zawierający między innymi zestawienie trudności w nauce języków obcych a uwzględniający wszystkie sprawności (czytanie, słuchanie, mówienie, pisanie). Nasilenie symptomów tych trudności badani (uczennica i nauczyciele) oceniali w skali od 1 (niewystępujące, lub występujące sporadycznie) do 5 (intensywne).

Badania prowadzono od maja do lipca 2024, w dogodnych dla wszystkich uczestników okolicznościach, takich jak: czas, miejsce, długość rozmów.

4. Wyniki badań własnych

4.1. Informacje biomedyczne dotyczące przebiegu rozwoju uczennicy

Agata urodziła się w 2007 roku, w dziewiątym miesiącu ciąży. Przebieg ciąży lekarze prowadzący oceniali jako prawidłowy, poród siłami natury odbył się w przewidzianym terminie. Dziewczynka otrzymała 10 punktów w skali Apgar.

Pierwsze badania przesiewowe przeprowadzone po porodzie w Szpitalu Uniwersyteckim w Krakowie zasygnalizowały u dziecka problemy ze słuchem. Badania zostały powtórzone po 3 miesiącach, a kolejne w wieku 6 miesięcy. Kompleksowe badania otolaryngologiczne przeprowadzono w Specjalistycznej Poradni Diagnozy i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu w Krakowie. Stwierdzono obustronny głęboki niedosłuch zmysłowo-nerwowy (powyżej 70 dB). Jest to niedosłuch prelingwalny wrodzony, tzn. zaistniały w okresie prenatalnym i obecny w chwili urodzenia. Agata otrzymała aparaty słuchowe Phonak Extra 411A₂, które nosiła do momentu wszczepienia implantu ślimakowego typu MED-EL. Implant ślimakowy jest elektroniczną protezą ucha wewnętrznego, którego działanie polega na stymulacji elektrycznej zakończeń nerwu słuchowego. Następuje ominięcie uszkodzonych komórek słuchowych ucha wewnętrznego, których funkcja zastępowana jest stymulacją elektryczną. Umożliwia to odbiór bodźców dźwiękowych, w tym mowy (Zgoda i in., 2014: 67).

⁴ Imię zmienione na potrzeby artykułu.

Zabieg wszczepienia implantu ślimakowego do ucha prawego miał miejsce w kwietniu 2008 roku, kiedy dziecko miało 1 rok i trzy miesiące. Wykonano go w Międzynarodowym Centrum Słuchu i Mowy w Kaje-tanach. W maju tego samego roku przeprowadzono aktywację systemu implantu oraz wstępne dopasowanie procesora mowy. Agata korzysta z procesora dźwięku SONNET-EAS. Posługuje się implantem ślimakowym tylko po stronie prawej, na uchu lewym nie nosi aparatu słuchowego (po wszczepieniu implantu dziecko odrzucało noszenie aparatu na uchu nieim-plantowanym).

Dodatkowym urządzeniem służącym do przesyłania dźwięku z różnych źródeł audio do procesora mowy i którym posługuje się Agata na co dzień jest MED-EL AudioLink. Dźwięk do tego urządzenia można dostarczyć różnymi sposobami: za pośrednictwem kabla (złącze typu jack 2,5 mm), pod-łączając np. tablet albo telefon, bezprzewodowo przez Bluetooth (w trakcie rozmów telefonicznych AudioLink działa jak zestaw słuchawkowy) oraz za pomocą wbudowanego w AudioLink mikrofonu, co pomaga w rozumieniu mowy np. w czasie lekcji, na spotkaniach⁵.

We wrześniu 2007 roku Agata zaczęła rehabilitację w trzech krakow-skich ośrodkach: w Specjalistycznej Poradni Diagnostyki i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu, w Małopolskim Centrum Słuchu i Mowy Instytu-tu Fizjologii i Patologii Słuchu oraz w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niesłyszących. Po wszczepieniu implantu ślimakowego dziewczynka nieustannie uczęszczała na zajęcia rehabilitacyjne 4–5 razy w tygodniu do wszystkich wyżej wspomnianych ośrodków. W zajęciach uczestniczyła też matka, co pozwoliło na naukę i utrwalanie mowy w domu. Poza najbliższą rodziną, dodatkową, ogromną pracę z dzieckiem pod kątem rozwoju mowy wykonywali przychodzący do domu wolontariusze.

4.2. Biografia edukacyjna badanej uczennicy

Agata chodziła do jednego z samorządowych przedszkoli prowadzących od-działy integracyjne, gdzie miała dodatkowe zajęcia z nauczycielem wspoma-gającym oraz z logopedą. Edukację kontynuowała w szkole podstawowej z oddziałami integracyjnymi. W ciągu ośmiu lat uczennica uczęszczała na dodatkowe zajęcia z logopedą (1–2 razy w tygodniu) oraz na lekcje rewali-dacyjne (2 godziny tygodniowo). Obecnie Agata jest uczennicą jednego z kra-kowskich liceów. Dwa razy w tygodniu ma dodatkowe zajęcia wzmacniające

⁵ https://www.medel.com/support/product-support/accessories/audiolink/audiolink_ove-rview [DW 03.09.2024].

z pedagogiem, a także dodatkowe lekcje wzmacniające z czterech przedmiotów: matematyki, biologii, języka polskiego, języka angielskiego.

Od początku edukacji przedszkolnej Agata miała kontakt z angielskim – razem z grupą uczestniczyła we wszystkich zabawach językowych. W szkole podstawowej kontynuowała naukę angielskiego, a na egzaminie ósmoklasyści z tego języka otrzymała wersję dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących (bez ćwiczeń słuchowych). Dodatkowo, w klasie siódmej, rozpoczęła naukę niemieckiego w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Obecnie Agata uczy się języka angielskiego razem z klasą (3 godziny w tygodniu) oraz indywidualnie na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (3 godziny tygodniowo). Pomimo możliwości zwolnienia z nauki drugiego języka obcego na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z lutego 2019 roku⁶ uczennica kontynuuje też naukę niemieckiego.

Dziewczynka wykazuje zainteresowania biologią, językiem niemieckim, wychowaniem fizycznym, matematyką, osiągając z nich oceny oscylujące w przedziale 4–5. Nie lubi natomiast historii oraz angielskiego (w przypadku tego języka niechęć do przedmiotu wynika z relacji nauczyciel–uczeń, a także ze zbyt wysokiego poziomu grupy, do której systemowo została przydzielona). Jej zainteresowania pozaszkolne koncentrują się wokół plastyki i sportu. Swoje plany edukacyjne wiąże z kontynuowaniem nauki na poziomie wyższym, na kierunku weterynaria albo fizjoterapia.

4.3. Trudności ujawniające się w nauce języków obcych i sposoby ich łagodzenia

Opanowanie struktur języka obcego jest procesem złożonym, wieloetapowym, wymagającym zarówno systematyczności, jak i odpowiednich metod dydaktycznych. Integralną częścią tego procesu jest zrozumienie podstawowych zasad gramatyki i opanowanie słownictwa. Częste ćwiczenie i powtarzanie nowych konstrukcji leksykalno-gramatycznych pozwala na ich automatyzację, co ułatwia płynne komunikowanie się.

Wyzwaniem dla osób z niedosłuchem uczących się języka obcego jest brak pełnego dostępu do materiałów dźwiękowych, takich jak nagrania i dialogi. Sprawia on, że „osłuchiwanie” się z językiem – jego odmianą mówioną – jest utrudnione. Z tego powodu w nauczaniu konieczne jest kompensowanie tego braku materiałami wizualnymi oraz tekstowymi, a także korzystanie podręczników z rozbudowanymi ćwiczeniami i transkrypcjami nagrań.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku, rozdz. 2, § 6, pkt 1 (Dz. U. poz. 373).

W przypadku dzieci z niedosłuchem kluczową rolę odgrywa wczesna interwencja pedagogiczna, polegająca na stymulacji mowy i języka w zakresie wszystkich sprawności. Nauczyciele pracujący z uczniami z niedosłuchem powinni też posiadać odpowiednie kwalifikacje oraz wiedzę na temat metod pracy z tą grupą uczniów, aby móc skutecznie wspierać ich rozwój językowy.

Poniższe zestawienia precyzują trudności w nauce języków obcych wskazywane przez nauczycieli i badaną uczennicę.

Tabela 1. Nasilone symptomy trudności w nauce języków obcych⁷

Język	Sprawność językowa	Wskazania nauczycieli	Wskazania uczennicy
JĘZYK ANGIELSKI	Czytanie	- wolne tempo, - niechęć do czytania, - trudności w rozumieniu treści w czytaniu cichym, - szeregowanie i selekcja treści, - przyswajanie nowej leksyki	- niechęć do czytania, - trudności w zrozumieniu treści przy jednokrotnym odczytaniu tekstu, - trudności w rozumieniu treści w czytaniu głośnym
	Pisanie	- błędy ortograficzne, - formułowanie dłuższych wypowiedzi, - stosowanie kalk językowych, - opanowanie gramatyki i ortografii, - brak swobody wypowiedzi	- pomyłki nieortograficzne, - zniekształcenia liter, - trudności w opanowaniu gramatyki i ortografii
	Mówienie	- chaotyczne wypowiedzi, gubienie wątku, - brak płynności wypowiedzi, wolne tempo, - brak swobody wypowiedzi, - niechęć do zabierania głosu	niewłaściwy rytm wypowiedzi, melodia, tempo
	Słuchanie	- utrudniona koncentracja przy dłuższych wypowiedziach, - męczliwość, - utrudnione rozumienie tekstów nagranych z tłem dodatkowych bodźców akustycznych, - utrudnione rozumienie dłuższych wypowiedzi lub wypowiedzi o nietypowej konstrukcji, - utrudnione rozumienie wypowiedzi nagranych w szybkim tempie właściwym dla poziomu B1	- utrudnione rozumienie dłuższych wypowiedzi lub wypowiedzi o nietypowej konstrukcji, - utrudnione rozumienie tekstów nagranych z tłem dodatkowych bodźców akustycznych

⁷ Badani przypisali wymienionym trudnościom wartości 4 i 5 w pięciostopniowej skali kwestionariusza ankiety.

Język	Sprawność językowa	Wskazania nauczycieli	Wskazania uczennicy
JĘZYK NIEMIECKI	Czytanie	• utrudnione rozumienie treści tekstu po jednokrotnym czytaniu cichym i głośnym, • niechęć do czytania głośnego	—
	Pisanie	—	—
	Mówienie	• brak swobody wypowiedzi	• niewłaściwy rytm wypowiedzi, melodia, tempo
	Słuchanie	• utrudnione rozumienie tekstów nagranych z tłem dodatkowych bodźców akustycznych, • utrudnione rozumienie wypowiedzi nagranych w szybkim tempie właściwym dla poziomu B1, • utrudnione rozumienie dłuższych wypowiedzi lub wypowiedzi o nietypowej konstrukcji	• utrudnione rozumienie tekstów nagranych z tłem dodatkowych bodźców akustycznych,

Źródło: opracowanie własne.

Z powyższych deklaracji wynika, że uczennica ma wiele różnych trudności występujących we wszystkich opanowywanych sprawnościach językowych. W przypadku czytania nauczyciele i uczennica akcentują trudności w rozumieniu treści oraz niechęć do czytania. Nauczyciele eksponują także problemy z przyswajaniem nowego słownictwa. W przypadku pisania dominuje błędny zapis oraz zniekształcenia grafomotorycznej strony pisma. Nauczyciele ponadto wskazują na stosowanie kalk językowych i brak swobody wypowiedzi. Słuchanie przysparza uczennicy problemów z rozumieniem, koncentracją i kontrolą słuchową. Uczennica wskazuje ponadto na trudność w rozumieniu tekstu o nietypowej konstrukcji i prezentowanego z dodatkowymi bodźcami dźwiękowymi. Mówienie jest w ocenie nauczycieli i uczennicy utrudnione głównie przez obniżoną ekspresję i swobodę wypowiedzi, zakłócenia we właściwej realizacji cech prozodycznych mowy. Uczennica podkreśla też niechęć do zabierania głosu i wypowiadania się. Rodzaj i zakres trudności wskazanych w obydwu językach jest podobny. Zarówno nauczyciele, jak i uczennica deklarują większe problemy w nauce języka angielskiego, mniejsze zaś w języku niemieckim.

W stopniu nienasilonym w obydwu językach trudności pojawiają się głównie w zakresie pisania, słuchania i czytania. Są związane z poprawnym zapisem, rozumieniem, selekcją treści i wolnym tempem pracy.

Tabela 2. Nienasilone symptomy trudności w nauce języków obcych⁸

Język	Sprawność językowa	Wskazania nauczycieli	Wskazania uczennicy
JĘZYK ANGIELSKI	Czytanie	—	• wolne tempo czytania
	Pisanie	• nieprawidłowy zapis liter, • niekształtne pismo,	• pomyłki w nazywaniu liter, • niekształtne pismo
	Mówienie	—	• brak swobody wypowiedzi ustnych
	Słuchanie	—	• utrata koncentracji przy odsłuchu dłuższych materiałów
JĘZYK NIEMIECKI	Czytanie	• wolne tempo, • utrudniona analiza i selekcja informacji	• wolne tempo
	Pisanie	• nieprawidłowy zapis liter, • pomyłki w nazywaniu liter, zwłaszcza niewystępujących w języku polskim, • błędy ortograficzne, • błędny zapis cyfr, liczb, dat	• niekształtne pismo
	Mówienie	• trudności w precyzyjnym wypowiedzianiu się, • gubienie wątku, chaos • utrudnione formułowanie dłuższych wypowiedzi	—
	Słuchanie	• utrudnione zrozumienie wyselekcjonowanych informacji przy standardowym odtworzeniu materiału, • sporadyczne niezrozumienie pojedynczych słów i zwrotów niewpływające na recepcję całości	—

Źródło: opracowanie własne.

Wskazania nauczycieli i uczennicy, zarówno te o nasilonym charakterze (Tabela 1.), jak i te o mniejszym stopniu (Tabela 2.), są w wielu zakresach zbieżne. Świadczy to o dobrym rozpoznaniu trudności przez uczących zarówno na lekcjach, jak i zajęciach indywidualnych. Rozbieżności we wskazaniach mogą wynikać z faktu, że nauczyciele w swojej ocenie bazują głównie na ustalonych przez siebie kryteriach oceny, w mniejszym zakresie analizując

⁸ Badani przypisali wymienionym trudnościom wartości 1–3 w pięciostopniowej skali kwestionariusza ankiety.

trudności razem z uczennicą. Wskazania Agaty są natomiast subiektywne, formułowane przez pryzmat niechęci do nauki języka angielskiego; ma na nie także wpływ specyfika jej relacji interpersonalnych na linii uczeń–nauczyciel.

Trudności w opanowaniu języków obcych można zestawzić z problemami pojawiającymi się na lekcjach języka polskiego, o których informuje uczennica w trakcie wywiadu. W czytaniu kłopot sprawia jej rozumienie treści podczas czytania głośnego i jednokrotnego cichego – to jedyne wskazanie, które zostało opisane jako najbardziej nasilone. Do pozostałych, określonych jako znacznie nasilone, należy zaliczyć (zbiorczo, spośród wszystkich umiejętności): utrudnione rozumienie wypowiedzi dłuższych lub o nietypowej konstrukcji oraz analizę i selekcję informacji przy standardowym odstęchu materiału dźwiękowego. Jako trudności nienasilone badana wymieniła opanowanie nowej leksyki, brak swobody w wypowiedziach ustnych i pisemnych, poprawność ortograficzną oraz gubienie wątku i chaos wypowiedzi ustnych.

Poczucie pewności w posługiwaniu się językiem ojczystym odgrywa dużą rolę w nauce języków obcych przez osoby z implantem ślimakowym. Silne podstawy języka ojczystego stanowią bazę do rozwijania kompetencji w kodach obcych, ponieważ wiele zasad gramatycznych, struktur składniowych czy podstawowego słownictwa łatwiej przyswajać dzięki wcześniejszym doświadczeniom językowym (np. Domagała-Zyśk, Karpińska-Szaj, 2011; Karpińska-Szaj, 2022). Dobre rozumienie języka ojczystego ułatwia także rozwijanie umiejętności analizy i przetwarzania nowych informacji językowych, co efektywnie przyspiesza naukę języków obcych. Osoby z implantem ślimakowym, które dobrze opanowały język ojczysty mają też większą szansę na lepszą percepcję i rozróżnianie dźwięków w obcym, mimo początkowych trudności z identyfikacją foniczną nowego języka. Na zjawiska te zwracają uwagę autorzy zajmujący się problematyką nauki języków obcych uczniów z niedostęchem (np. Kosmalowa, Szuchnik, 2000; Korzon, Plutecka, 2010;) oraz autorzy opracowań medycznych z zakresu audiologii i fonologii (np. Solnica, Pankowska, 2013).

Agata, ucząc się angielskiego i niemieckiego, korzysta z wielu sformalizowanych, systematycznych form pomocy (dodatkowe zajęcia, ustalone kryteria oceniania uwzględniające dysfunkcję słuchu) oraz doraźnych działań wspomagających (pomoc nauczyciela w trakcie lekcji). Zgodne opinie nauczycieli i uczennicy wskazują, że na dodatkowych zajęciach powielane były metody pracy dominujące na lekcjach. Nauczyciele obydwu języków posługiwali się metodą podającą (Petty 2010: 153–171), fundamentem swojej pracy czyniąc podręcznik. Nadrzędnym celem dodatkowych zajęć jest zazwyczaj utrwalanie zakresu umiejętności obcojęzycznych przewidzianych programem

nauczania, stąd też częste odwołania do treści i sposobu pracy podczas lekcji. Uczennica nie uczestniczyła w zajęciach doskonalących techniki uczenia się, w tym także w treningu strategicznym, który pozwalałby na łączenie różnych sposobów uczenia się języków obcych i kompensowanie ograniczeń. Poziom osiągnięć szkolnych z obu języków nauczyciele oceniają jako zadowalający, zaznaczając przy tym, że jest on w znacznym stopniu uwarunkowany uszkodzeniem słuchu Agaty. Koncentrowanie się na merytorycznych aspektach nauki języka skutkuje niechęcią do posługiwania się językami obcymi w pozaszkolnych sytuacjach komunikacyjnych. Dziewczyna raczej unika sytuacji, w których należy mówić po angielsku lub niemiecku. Nie sprzyja to budowaniu pozytywnego obrazu siebie i zaniża jej samoocenę.

5. Wnioski z badań i rekomendacje dla praktyki edukacyjnej

Analiza materiału badawczego dotyczącego nauki języków obcych (angielskiego i niemieckiego) przez uczennicę z wszczepionym implantem ślimakowym upoważnia do wysuwania wniosków odnoszących się jedynie do jednostkowych aspektów nauczania i uczenia się tych języków. Ukazuje przebieg edukacji obcojęzycznej i pojawiające się w jej trakcie ograniczenia i trudności. Stanowi więc swoistą ilustrację procesu nabywania kompetencji obcojęzycznych przebiegającego z ograniczeniami spowodowanymi uszkodzeniem sensorycznym w postaci niedosłuchu.

Na podstawie przeprowadzonej analizy sformułowano następujące wnioski:

- Dysfunkcja słuchu powoduje znaczne trudności w procesie nauczania i uczenia się języków obcych. Trudności ujawniają się we wszystkich sprawnościach językowych. Cechą charakterystyczną jest względna stałość występowania symptomów. Zmienia się natomiast ich nasilenie – część ulega zniwelowaniu (np. trudności w mówieniu), część zaś nasila się (np. trudności w czytaniu i w pisaniu wynikające z długości wypowiedzi, co z kolei, jest skorelowane z poziomem biegłości językowej).
- Opanowanie sprawności językowych przebiega w wolnym tempie, automatyzacja sprawności stanowi trudność.
- Trudnościom językowym towarzyszy niechęć do nauki języków obcych oraz obniżona samoocena własnego potencjału rozwojowego. U uczennicy obserwuje się też niechęć do wchodzenia w interakcje społeczne z obcymi osobami; znacznie lepiej czuje się takich sytuacjach komunikacyjnych, w których rozmówca jest jej rówieśnikiem, a rozmowa przebiega w sprzyjających warunkach.

- W przebiegu biografii edukacyjnej uczennicy należy podkreślić korzystanie ze sformalizowanych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wynikających z orzeczenia o niepełnosprawności oraz z nieformalnych form wsparcia realizowanych przez nauczycieli na lekcjach i w kontaktach pozalekcyjnych. Pomoc ta, choć z powodu ograniczonych możliwości systemowych niedoskonała, niewątpliwie przyczynia się do uzyskania lepszych efektów i obniżenia poziomu stresu.

Rekomendacje odnoszące się do organizacji procesu dydaktycznego oraz propozycji metodycznych są zaś następujące (Petty, 2010: 194–286):

- w pracy z uczniem niedosłyszającym należy zadbać o maksymalne ograniczenie zewnętrznych dźwięków (np. poprzez zamykanie okien w klasie), wytłumione pomieszczenie, pracę z uczniem w kontakcie bezpośrednim;
- w aranżacji sytuacji edukacyjnych wskazane jest redukowanie ćwiczeń ze słuchu, dbałość o dobrą jakość prezentowanych nagrań, wykorzystanie pętli indukcyjnej, stosowanie karty pracy zamiast tradycyjnego podręcznika, wielokrotne powtarzanie danej partii materiału;
- konieczne jest angażowanie innych zmysłów (wzroku, dotyku) stanowiących drogę kompensacji bodźców słuchowych;
- warto też wdrożyć metody aktywne wspierające efektywne przyswajanie wiedzy: werbalne (używanie prostego, klarownego języka, dostosowanie tempa mówienia i odpowiednia artykulacja, powtarzanie kluczowych treści, stosowanie krótkich zdań i pauz dla lepszego zrozumienia), wizualne (wykorzystanie tablic interaktywnych, prezentacji multimedialnych, ilustracji, tworzenie notatek wizualnych – map myśli, diagramów, schematów, wskazywanie tekstu i obrazów podczas mówienia), multisensoryczne łączące różne kanały percepcji, metody indywidualizacji i personalizacji (dostosowanie poziomu trudności materiału, zwiększenie ram czasowych wykonania zadań).

6. Podsumowanie

Przedstawiona w opracowaniu problematyka dotyczy kwestii istotnych dla edukacji inkluzyjnej, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak też szerszym, instytucjonalnym. Prezentowane w nim wyniki badań ukazują znaczniki trudności w nauce języka angielskiego i niemieckiego, akcentując te z nich, które cechują się dużym nasileniem i trwają od wielu lat. W subiektywnej ocenie badanej uczennicy są one powodem gorszych ocen, zaniżają samoocenę,

przyczyniają się do ograniczania kontaktów z obcojęzycznymi rówieśnikami, często też wywołują stres i poczucie niepewności.

Od nauczycieli języków obcych praca z uczennicą z niedosłuchem wymaga daleko idącej indywidualizacji w doborze treści kształcenia i odpowiednich metod glottodydaktycznych. Organizacja kształcenia powinna też uwzględniać potrzebę funkcjonowania w bezpiecznej przestrzeni edukacyjnej, w której uczennica na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych może z sukcesem opanować sprawności językowe na miarę swoich możliwości. To niełatwe zadanie dla szkoły, która z trudem wdraża personalizację kształcenia i dla nauczycieli, którzy w ograniczonym zakresie są gotowi do wnikliwej diagnozy możliwości i sposobów uczenia się języków obcych przez osoby z ograniczeniami sensorycznymi.

Rekomendowane rozwiązania organizacyjne i metodyczne przyczyniają się do podniesienia jakości kształcenia, ale też, co niezwykle istotne w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, mają walor terapeutyczny.

Bibliografia

- Domagała-Zyśk E., Kłos-Dacka A., Zadrozniak M. (2017), *Uczenie się języka obcego przez osoby korzystające z implantów ślimakowych*. „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 17–27.
- Domagała-Zyśk E., Karpińska-Szaj K. (2011), *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Flis R. (2011), *Organizacja edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. „Edukacja i Dialog”, nr 1/2, s. 16–33.
- Jas M., Jarosińska M. (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo MEN.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2010), *Uczeń o specjalnych potrzebach w przestrzeni współczesnego systemu edukacji*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Jaworska M. (2011), *Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w procesie uczenia się i nauczania języków obcych w Polsce*. „Neofilolog”, nr 36, s. 245–254.
- Jaworska M. (2013), *Indywidualizacja procesu nauczania języków obcych a instytucjonalny kontekst edukacyjny*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 8, s. 43–52.
- Karpińska-Szaj K. (2015), *Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej*. „Neofilolog”, nr 45/2, s. 187–201.
- Karpińska-Szaj K. (2022), *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywidualizacji w kształceniu językowym*. Kraków: Impuls.

- Komorowska H. (2004), *Metodyka nauczania języków obcych w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Korzon A., Plutecka K. (2010), *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków: Impuls.
- Kosmalowa J, Szuchnik J. (2000), *Funkcjonowanie szkolne pacjentów implantowanych objętych programem EARS*. „Audiofonologia”, nr XVIII, s. 46–70.
- Nijakowska J. (2016), *Nauczyciel języka obcego wobec specyficznych trudności w uczeniu się*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 32–38.
- Olechowska A. (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Petty G. (2010), *Nowoczesne nauczanie*. Sopot: GWP.
- Pruszevicz, A. (1994), *Zarys audiologii klinicznej*. Poznań: Wydawnictwo AM.
- Skarżyński H., Mueller-Malesińska M., Wojnarowska W. (1997), *Klasyfikacje zaburzeń słuchu*. „Audiofonologia”, tom X, s. 49–60.
- Solnica J., Pankowska A. (2013), *Rehabilitacja słuchowa pacjentów z częściową głuchotą korzystających z implantu ślimakowego – propozycja materiału językowego do zajęć. Doniesienie z praktyki logopedycznej*. „Nowa Audiofonologia”, nr 2(1), s. 63–69.
- Tanajewska A., Naprawa R., Stawska J. (2014), *Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: poradnik dla nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Zaremba L. (2014), *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Warszawa: ORE.
- Zawadzka-Bartnik E. (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zgoda M., Lorens A., Obrycka A., Putkiewicz-Aleksandrowicz J., Skarżyński H. (2014), *Analiza porównawcza osiągnięć szkolnych trzynastoletków korzystających z implantu ślimakowego wszczepionego im przed ukończeniem 3 roku życia i słyszących rówieśników*. „Nowa Audiofonologia”, nr 3(5), s. 66–74.
- Żłobicki W., Maj B. (2012), *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Received: 30.11.2024

Revised: 26.03.2025

Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska

University of Warsaw

<https://orcid.org/0000-0001-6657-8823>

a.andrychowicz@uw.edu.pl

Autism Spectrum Disorder people and bilingualism

The aim of the article is to briefly characterise autism spectrum disorder (ASD) and to draw attention to the fact that a large group of ASD people (both children and adults) are exposed to second/foreign language. The goal is also to emphasise the role of scientific knowledge in the fight against popular beliefs and myths related to the negative influence of bi- and multilingualism on the ASD population. Unfortunately, such beliefs are still quite common, also among professionals. The article is comprised of a brief literature review. The majority of the literature is based on present-day studies on ASD bilinguals, although such research is scarce. Hence the article concludes that bi- or multilingualism of ASD children and adults is unavoidable; there is not enough scientific evidence on different aspects of the multilingualism of ASD people, although it is needed; available research evidence clearly shows that exposure to another language is of great importance to people with ASD as it improves, among others, the quality of their lives; there is no scientific evidence on the negative effects of cognitive load or communication problems for ASD people exposed to second/foreign language. On the contrary, it is shown that multilingualism is beneficial for ASDs.

Keywords: bilingualism, multilingualism, autism, spectrum, disorder, International Classification of Diseases, Asperger's syndrome, language

Słowa kluczowe: dwujęzyczność, wielojęzyczność, autyzm, spektrum, zaburzenie, ICD, zespół Aspergera, język



1. Introduction

It comes as no surprise that bilingualism and multilingualism are not new phenomena and that a lot of research has been conducted on bi- and multilinguals. The world has changed so much that nowadays it is expected an educated person speaks (at least) two languages, excluding their mother tongue. What is more, there is a lot of research that concludes that it is of great cognitive, social and psychological advantage for a person to know and speak foreign/second language(s), as well as to be in the process of learning/acquiring a language(s). The findings suggest that language exposure, as well as building greater openness to languages and to new learning is itself very beneficial. For example, fluent bilinguals always exhibit some level of activation of both languages and interaction between them. On conflict tasks, bilingual children fared better than monolingual ones. Bilinguals have an advantage in working memory, in representation and retrieval. They do better in switching, but also in maintaining attention. They occasionally have an advantage in inhibition, but also in selection, and they have the capacity to process information effectively and adaptively while adjusting to constant changes (Bialystok et al., 2012). The available research suggests that positive consequences of multilingualism are noticed across the lifespan and are related not only to having two languages available for communicative purposes, but also to improving chances for social contact, economic growth, and cross-cultural understanding. Additionally, multilingualism alters the brain and cognition in ways that counteract some of the negative consequences of illness and poverty and build resilience in stressful situations. The active use of two or more languages protects against cognitive decline in old age. This is especially important for healthy aging and for compensating symptoms of dementia, or some consequences of stroke (Kroll, Dussias, 2017).

Bilinguals (multilinguals) are often bicultural (multicultural). Biculturals are those who have been exposed to and have internalized two cultures. People become bicultural when they interact with two or more cultures and must at least partially live with them. As with persons becoming multilingual, this can start in early childhood and last throughout the whole lifetime (Grosjean, 2015). Thus, we have children from a minority culture who encounter a second culture at school, adolescents who are rooted in one culture and study in another, adults who leave their country for a variety of reasons, and even second- and third-generation immigrants who rediscover their native culture after growing up in the majority culture (*ibidem*). It is possible for people to become bilingual and bicultural at any point in their lives. Sometimes both elements develop simultaneously, but it is also

possible for someone to learn two languages first and then become bicultural after a few years. Conversely, it is also possible to begin as a bicultural person and only subsequently become multilingual. It is also possible to be bilingual without being bicultural and bicultural without being bilingual (*ibidem*).

At the same time a societal awareness of individual differences in people is growing. This relates to the increasing number of school children and students with certificates from psychological-pedagogical centers and those who need some additional support and help at school. Their needs result from the child's difference, caused by various deficits or excesses manifested at different stages of development in the somatic, mental and social spheres. Very often these young people belong to the group with special educational needs who require an individualised didactic approach and are in need of inclusive education. This group includes not only children with intellectual, physical disabilities, pupils with lower than average intelligence, children with sensory impairments (vision and hearing), and speech disorders, but also children with specific learning difficulties, children who are distinguished by the way they speak, the language they use, the culture they represent, and also children with outstanding ability (Bogdanowicz et al., 2007).

In the case of bi- or multilingual people the ways to their bi- or multilingualism can be different and these ways are all well documented, described and analysed in the literature. Irrespective of exolingual/exocultural (i.e. when the child's environment is monolingual, but the parents, or the educational system require the child to learn additional languages) or endolingual/endocultural (i.e. when bilingualism/multilingualism results from the child's naturally multilingual environment) conditions of learning or acquiring the language(s), time plays a crucial role. In the case of children this is especially important for young ones who acquire the language at home, in a bilingual family or bilingual society. The child needs the time to set up two (or more) language systems. However, if a child who is raised in a bilingual family/society (i.e. natural immersion) suffers from language disorders, time can be his/her opponent. This may be because of the incorrect and false belief that (simultaneous) bi-/multilingualism may be a reason for delay in language development. As a consequence, the moment of diagnosis of the reason of language disorder can be postponed which might entail negative consequences. One of the groups at such risk are autistic people. It is estimated that up to 25% of children suffering from autism spectrum disorder (ASD) grow up in bilingual environments (Trelles, Castro, 2019) so the problem is very important and relevant.

2. Autism spectrum disorder (ASD)

In its ICD-10 International Classification of Diseases and Health Problems, (1990), The World Health Organisation (WHO) classified, inter alia, childhood autism and Asperger's syndrome as holistic developmental disorders. However, in the new version of this classification, i.e. ICD-11 (2022), which has already been officially introduced by the WHO and is valid in some countries, there is no longer a distinction between childhood autism and Asperger's syndrome. Instead, there is a new category of 'autism spectrum disorders', which has been subdivided into subgroups based on the degree of difficulty in intellectual development and functional speech (*Dobro dziecka z autyzmem w...*: 4). By 2027 ICD-11 will completely replace the current ICD-10 classification.

Autism spectrum disorders are neurodevelopmental disorders and are considered a non-transient hidden disability. This means that people with autism are not distinguished in physical appearance from their typically functioning peers. The disorder lasts throughout a person's life, but with properly managed therapy it is possible to significantly improve the functioning of a child on the autism spectrum and consequently increase their chances of becoming independent in the future (*Dobro dziecka z autyzmem w...*: 9).

Although autism spectrum disorder is a developmental disorder (Baron-Cohen, 2008, Bluestone, 2007, Frith, 2003, 2005), the exact cause of ASD is not known, but neurobiological studies indicate abnormalities in specific brain regions. Genetic factors are also cited as a cause of ASD. Additionally, in about 25% of ASD cases, a variety of risk factors are identified, which may have led to brain damage during prenatal and perinatal periods (Ashwin et al., 2007, Gillberg, Cederlund, 2005, Pisula, 2008). The exact prevalence of ASD is not yet defined.

In Poland, there is no official data on ASD prevalence, though the number of diagnosed individuals is rapidly increasing (<https://synapsis.org.pl/autyzm/czym-jestautyzm/wystepowanie-autyzmu/>). Polish children with mild autism spectrum disorder (in ICD-10 called Asperger's syndrome) diagnosed by a psychiatrist or neurologist can attend public schools, integration schools, or, if necessary, special schools. Suitable education for students with mild ASD is crucial, as they require support in learning and accommodation of their needs and difficulties (Attwood, 2000, Griffin et al., 2006, Pisula, 2008). The diagnosis of ASD involves a comprehensive analysis of social interaction skills, daily functioning, cognitive and psychomotor skills, interests, and repetitive behaviors (Attwood, 1998, Pisula, 2008). Based on previous research on mild autism spectrum disorder (Asperger's syndrome), it can be stated that ASD cannot be cured and does not disappear. However, some

adults learn to better compensate for their deficits, although ASD symptoms remain noticeable (Preißmann, 2012).

Typical problems for individuals with mild autism spectrum disorder include difficulties in social interaction, limited behavior, activities, and interests. They often lack empathy, struggle to understand social situations, abstract language, body language, and non-verbal signs (Bock, Myles, 1999, Pisula, 2008). Their behavior tends to be stereotypical and repetitive, with specific interests and fixations. They prefer routines, as these make them feel safer (Jagielska, 2010, Preißmann, 2012, Świącicka, 2016). ASD is often accompanied by other dysfunctions, such as dyslexia, ADHD, and sensory integration problems. What is more, every individual with ASD has unique characteristics of the disorder. An interesting fact is that visual attention in people with ASD is driven by atypical saliency, particularly in relation to stimuli that are usually considered socially salient, such as faces (Wang et al., 2015). Individuals with ASD tend to think visually. Visual representations help them understand abstract concepts and complex processes. Without visual representation, they may take longer to seek and process information (Grandin, 2006). Moreover, people with ASD are generally more sensitive to light. Therefore, attention should be paid to the colors, types of materials, and lighting used in their environment (Randall, Parker, 1999, Ludlow et al., 2006). Difficulties of people on the autism spectrum may also include communication difficulties (avoidance of relationships, inability to establish contact), social difficulties (they may not understand social norms, or establish relationships with peers, they may be egocentric, show atypical behaviour and reactions), difficulties in the area of emotions and less typical behaviour (attachment to patterns, aversion to change, repetitive, routine behaviour, overreactions to stimuli, etc.) (*Dobro dziecka z autyzmem w...*).

All these difficulties are of significance and should be well understood, because increasing numbers of children are being diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) and more and more children are growing up bilingual in various nations.

3. Bilingualism and ASD

Given the large number of bilinguals and children growing up in multilingual settings, it is reasonable to assume that a sizable percentage of children on the autism spectrum are exposed to many languages (Gilhuber et al., 2023).

It is a well-known fact that there are many criteria to be taken into account when formulating a definition of bilingualism. One of the most

important criterion is the method of 'achieving' it, i.e. early, unconscious second language acquisition (natural immersion) and foreign language learning at school etc. Research on the bilingualism of children with developmental deficits is primarily concerned with the specificity of the acquisition of both languages in a natural immersion situation. Most often, these studies refer to children from mixed families, and natural conditions of language(s) acquisition refer to attending school in the target country and/or being in a second language-speaking environment (i.e. endolingual/endocultural conditions). In the case of successive bilingualism, researchers additionally seek to verify that these children can become speakers of the foreign language without this adversely affecting their level of competence in the first language (Karpińska-Szaj, 2022).

However, it is a prevalent misconception that bilinguals are fluent in two languages. The majority of them really lack equal fluency in their languages. Many of them have an accent in at least one of them, and many of them learned their second language or languages as teenagers or adults. What is more, bilingual people use their languages to achieve diverse goals in various spheres of life. While some bilinguals are unable to read or write in one of their languages, many are more proficient in another (Grosjean, 2012). That means that in the case of bilingualism there may be wide variations in the level of language proficiency, as well as its usage in various spheres of life.

It is good to remember that nowadays bilingualism is viewed as a specific type of multilingualism, which is defined as the capacity to use multiple languages (not perfectly), that there is interaction of these languages in the mind of the user, and that the communicative competence of the user is compromised of the entirety of their linguistic and cultural experience (Otwinowska-Kasztelanic, 2018).

In past decades there existed many false beliefs related to multilingualism and its effect on people, especially those with (neuro)developmental disorders. For example, in several studies that ask parents about the advice they received from practitioners (Kay-Raining Bird et al., 2012, Hampton et al., 2017), it appears that it is frequently believed that the best course of action for autistic children is to preserve a monolingual, majority language environment. Although most practitioners had positive opinions about bilingualism, Howard et al. (2019) discovered that this was not always the case. Many expressed worries that learning a language would not be possible for all autistic students and could have detrimental effects on the learning of children with language delays. The present studies show they were incorrect. For example, today it is known that multilingualism is beneficial at every stage of human life. It is

also known that multilingualism opens babies and children to new language learning more, than with their monolingual peers. Language mixing in bilingual children is nothing to be afraid of as codeswitching is a common feature of bilingual discourse and an example of a cognitive approach that allows listeners to take advantage of multilingual speech characteristics while they are being created (Kroll, Dussias, 2017). Studies on bi- and multilingual children with various developmental deficits do not indicate that the acquisition of two or more languages would impair the development of these children's linguistic competence (Uljarević et al., 2016). Bilingualism does not cause additional difficulties for children with specific language impairment (SLI) (Haman et al., 2018). What is more, nowadays multilinguals are the evidence that language experience shapes the mind and the brain (Kroll et al., 2015). It is important to note that research on the bilingualism of children with disabilities and deficits is mainly concerned with language acquisition in the majority language environment, but findings from observations of interlingual influences in language acquisition allow the formulation of research hypotheses in the area of formalised teaching and learning (Karpińska-Szaj, 2022).

However, research on children with autism who are raised in multilingual (naturally immersive) environments is still lacking. This is the case despite the fact that over half of the world's population is thought to be multilingual. Only two profiles of bilingual autistic people have been described in most research on bilingualism in autism to date: (1) autistic children raised in bilingual environments and a description of the linguistic or cognitive development of the autistic child (simultaneous or early bilingualism of autistic children raised in a bilingual family); and (2) case studies of autistic self-taught polyglots and a description of their development (Digard et al., 2020). Accordingly, the variety of language history profiles widely reported in the non-autistic community is not reflected in the existing literature on autistic bilinguals (Grosjean, 2010).

In the school context (in the case of successive bilingualism), it used to be believed that children on the autism spectrum should not learn foreign languages. It was believed that there was no need to erect another communication barrier because they already had so many. Although there are not many proponents of this strategy nowadays, the literature does not contain many studies demonstrating the benefits of bilingual education for students on the autism spectrum (Bradley, 2019). However, it is currently recognized that students with ASD are as capable as possible of learning a foreign language and can achieve noticeably superior results in this domain, particularly when the teacher considers the unique educational requirements of the student (ibidem).

Unfortunately, in the case of children with developmental disorders there still exist some myths and false beliefs related to their bilingualism (or multilingualism). For instance, due to the belief that studying two languages or through two languages will make learning difficulties worse, dual language instruction in preschool or school is considered inappropriate for children with a range of learning challenges. This way of thinking is frequently used with children who have developmental disorders that involve language learning difficulties (like autism spectrum disorder, Down syndrome, or SLI), as well as children who have academic difficulties that may be related to their sociocultural background (low socioeconomic status, or membership in a minority ethnic group) or poor academic ability (Genesee, 2015). As a result, education professionals and speech-language specialists sometimes suggest parents of children with such challenges to raise their children monolingually at home or at school, and not to expose them to another language. However, the most significant present-day research conclusion is that children with developmental disorders who are (or are becoming) bilingual do not differ significantly from monolingual children with the same disorders. However, it is observed that when these children are compared to those with no such disorders they do demonstrate more language-related difficulties. It seems clear that multilingualism does not put children with developmental disorders at the risk for language difficulties (ibidem).

This is also the case of ASD children, as ASD is a neurodevelopmental disorder and is related to, among others, communication problems. As a consequence, some believe multilingualism puts ASD children at risk of poor language outcomes and other difficulties (Genesee, 2015). However, there is research evidence that bilingualism has no adverse effects on ASD children's language and communication skills (Yu, 2016), in both simultaneous and successive bilingualism.

It is crucial to emphasise that the multilingualism of ASD children and adults is related not only to possible cognitive load and communication limitations, but recently it has also been linked to well-being and social life. There are studies that show the positive role of bilingualism and multilingualism in autistic adults' lives, reflected by an increase of its quality (e.g. Tammet, 2017). Not only is it suggested that bilingualism is harmless to cognitive processes in ASDs, but its positive influence on the social and communication skills of ASDs is pointed out (Digard et al., 2020).

4. Discussion and conclusions

Compared to the neurotypical population, little is known about the language and cognitive impacts of bilingualism in autism (Drysdale et al., 2015, Digard et al., 2020, Davis et al., 2021, Davis et al., 2024). Some opinions, also those repeated by the professionals, are based on false beliefs and myths and have nothing in common with scientific findings. However, they can be very harmful for ASDs and may have negative consequences on the (life) choices made, for example, by parents of ASD children. A comprehensive understanding of the linguistic characteristics of bilingual children with autism spectrum disorder is necessary for clinical therapy in culturally and linguistically diverse societies (Paradis et al., 2021).

The fact is that the occurrence of developmental disorders in bilingual and multilingual children is just as frequent as in monolingual children. It is not true, however, that they are caused by bi- or multilingualism. Much more problematic in this case is the early detection of disorders and developmental disorders, due to the extremely pervasive, damaging and normative threatening myth that bilinguals have slower speech development and children are entitled to atypical behaviour (Haman et al., 2018). Of particular concern is the late diagnosis of autism spectrum disorders. Atypical symptoms, often indicative of profound deficits, are interpreted as ‘typical’ of bicultural children, often associated with emotional difficulties in adapting to a new environment and communication difficulties. Parents are usually advised to wait until the child gets used to the new situation, which drastically reduces the chances of effective therapeutic help. The diagnosis of mild autism (Asperger’s syndrome) is even more difficult, because the symptoms at the early stages of the child’s development do not have to be significantly intensified, often concern the social sphere and are not associated with profound speech disorders (Korendo, 2022).

In practice, there is currently no empirical support for preventing children with developmental difficulties from learning two languages. In order for bilingual children to fully learn both languages, parents and other caregivers need to actively take responsibility for making sure children receive enough exposure to both languages. Although there is little evidence, it also appears likely that multilingual children require consistent, ongoing exposure to both languages in order to fully acquire them. It is probably best to avoid abrupt shifts in exposure and/or irregular exposure (Genesee, 2015). The results of different present-day studies do not indicate that exposure to more than one language has a negative impact on the communication skills of children with autism.

It appears that the bilingualism diversity of the autistic population does not reflect the bilingualism diversity described in the non-autistic population (Digard et al., 2020). Another problem is insufficient amount of data on ASD and bilingualism. Although bilingualism is widespread and growing around the world, there is a dearth of published information to help parents and professionals make decisions on bilingualism for children with autism spectrum disorder (Valicenti-McDermott et al., 2012). When it comes to raising autistic children who speak many languages, parents continue to express a lack of support from professionals and services (Digard et al., 2020) which is a serious problem that should be solved.

To sum up, despite the lack of a formal link between multilingualism and developmental disorders, the diagnostic situation of bilingual children for non-normative development is significantly more difficult than that of monolingual children (Haman et al., 2018). Research on the impact of multilingualism on cognitive and affective development is still ongoing and yields mixed results, but the attention of researchers should also be directed towards children with dysfunctions, due to the myths still being spread about developmental differences observed in multilingual and multicultural situations. The results of these studies should form the basis of the diagnostic assessment of children's development in the case of bilingualism (Korendo, 2022).

Regarding bilingual education, research continuously shows that children who participate in second language immersion-style bilingual programs and speak a majority first language eventually achieve academic success and native language proficiency on par with, or better than those in monolingual programs (Padilla et al., 2013, Schwartz, 2014). Even when the two groups are matched for socioeconomic and intellectual characteristics, there is evidence that students in enriched immersion programs do better on tests in their first language than students in monolingual programs (Genesee, 2015, Holobow et al., 1987). Research also shows that, in the case of successive bilingualism, learning a foreign language (at school etc.) is associated with linguistic and cognitive benefits for people with (neuro)developmental deficits, in that they use the skills they acquire to improve their competence in their mother tongue (see Karpińska-Szaj, 2022; Haman et al., 2018).

Guidelines with strong empirical underpinnings are necessary for parents and practitioners to use as a basis for responding to inquiries on language usage. Overall, bilingualism has not yet been shown to have any negative consequences on language development or traits associated with autism (Prevost, Tuller, 2022).

BIBLIOGRAPHY

- Ashwin Ch., Baron-Cohen S., Wheelwright S., O’Riordan M., Bullmore E.T. (2007), *Differential activation of the amygdala and the ‘social brain’ during fearful face-processing in Asperger Syndrome*. “Neuropsychologia”, 45, pp. 2–14.
- Attwood T. (2000), *Strategies for Improving the Social Integration of Children with Asperger Syndrome*. “Autism”, 4(1), pp. 85–100.
- Attwood T. (1998), *Zespół Aspergera*. Poznań: Zys i S-ka.
- Baron-Cohen S. (2008), *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford: Oxford University Press.
- Bialystok E., Craik F.I., Luk G. (2012), *Bilingualism: consequences for mind and brain*. “Trends in Cognitive Sciences”, 16(4), pp. 240-250.
- Bluestone J. (2007), *The Fabric of Autism. Weaving The Threads Into A Cogent Theory*. Seattle: Handle Institute.
- Bock S., Myles B.S. (1999), *An overview of characteristics of Asperger syndrome*. “Education and Teaching in Mental Retardation and Developmental Disabilities”, 34, pp. 511-520.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., Rożyńska M. (2007), *Uczeń z dysleksją w domu. Poradnik nie tylko dla rodziców*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
- Bradley M. (2019), *Case study: second language acquisition with Asperger syndrome in a university setting*. “Research in Pedagogy”, 9(2), pp. 167-180.
- Davis R., Fletcher-Watson S., Digard B.G. (2021), *Autistic people’s access to bilingualism and additional language learning: identifying the barriers and facilitators for equal opportunities*. “Frontiers in Psychology”, 12, pp. 741182.
- Davis R., Zaki F.B.M., Sargent L. (2024), *Autism and bilingualism: a thematic analysis of practitioner perspectives in the United Kingdom*. “International Journal of Language & Communication Disorders”, 59, pp. 205–222.
- Digard B., Sorace A., Stanfield A., Fletcher-Watson S. (2020), *Bilingualism in autism: Language learning profiles and social experiences*. “Autism”, 24, pp. 13623613 2093784.
- Dobro dziecka z autyzmem w procesie określania sposobu wykonywania władzy rodzicielskiej. Pakiet informacyjny dla profesjonalistów i rodziców* (2022), Fundacja Synapsis. Online: <https://synapsis.org.pl/wp-content/uploads/2022/07/Pakiet-informacyjny-dla-profesjonalistow-i-rodzicow.pdf> [Accessed 15.11.2024].
- Drysdale H., van der Meer L., Kagohara D. (2015), *Children with autism spectrum disorder from bilingual families: a systematic review*. “Review Journal of Autism and Developmental Disorders”, 2(1), pp. 26–38.
- Frith U. (ed.) (2005), *Autyzm i zespół Aspergera*. Warszawa: PZWL Wydawnictwo Lekarskie.
- Frith U. (2003), *Autism: Explaining the Enigma*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Genesee F. (2015), *Myths About Early Childhood Bilingualism*. “Canadian Psychology / Psychologie canadienne”, 56(1), pp. 6–15.

- Gilhuber C.S., Raulston T.J., Galley K. (2023), *Language and communication skills in multilingual children on the autism spectrum: A systematic review*. "Autism", 27(6), pp. 1516-1531.
- Gillberg C., Cederlund M. (2005), *Asperger syndrome: familial and pre- and perinatal factors*. "Journal of Autism and Developmental Disorders", 35, pp. 159-166.
- Grandin T. (2006), *Thinking in pictures. My life with autism*. New York: Vintage.
- Griffin H.C., Griffin L.W., Fitch C.W., Albers V., Gingras H. (2006), *Educational Interventions for Individuals with Asperger Syndrome*. "Intervention in School and Clinic", 41, pp. 150-155.
- Grosjean F. (2015), *Bicultural bilinguals*. "International Journal of Bilingualism", 19(5), pp. 572-586.
- Grosjean, F. (2012), *Bilingualism: A short introduction*, (in:) Grosjean F., Li P. (eds.), *The psycholinguistics of bilingualism*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 5-25.
- Grosjean, F. (2010), *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haman E., Łuniewska M., Maryniak A., Wodniecka Z. (2018), *Specyficzne zaburzenia językowe (SLI) i dwujęzyczność: pozorne związki i realne konsekwencje*, (in:) Czaplewska E. (ed.), *Logopedia międzykulturowa*, Gdańsk: Harmonia Universalis, pp. 150-173.
- Hampton S., Rabagliati H., Sorace A., Fletcher-Watson S. (2017), *Autism and bilingualism: a qualitative interview study of parents' perspectives and experiences*. "Journal of Speech, Language, and Hearing Research", 60, pp. 435-446.
- Holobow N.E., Genesee F., Lambert W.E., Gastright J., Met M. (1987), *Effectiveness of partial French immersion for children from different social class and ethnic backgrounds*. "Applied Psycholinguistics", 8(2), pp. 137-151.
- Howard K.B., Katsos N., Gibson J.L. (2019), *The school experiences of bilingual children on the autism spectrum: An interpretative phenomenological analysis*. "Research in developmental disabilities", 87, pp. 9-20.
- Jagielska G. (2010), *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Karpińska-Szaj K. (2022), *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywidualizacji w kształceniu językowym*. Kraków: Impuls.
- Kay-Raining Bird E., Lamond E., Holden J. (2012), *Survey of bilingualism in autism spectrum disorders*. "International Journal of Language & Communication", 47, pp. 52-64.
- Korendo M. (2022), *Problemy z diagnozą zaburzeń rozwoju dzieci dwujęzycznych*. "Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis", 359, pp. 131-140.
- Kroll J.F., Dussias P.E. (2017), *The Benefits of Multilingualism to the Personal and Professional Development of Residents to The US*. "Foreign Language Annals", 50(2), pp. 248-259.
- Kroll J.F., Dussias P.E., Bice K., Perrotti L. (2015), *Bilingualism, mind, and brain*, (in:) Liberman M., Partee B.H. (eds), "Annual Review of Linguistics", 1, pp. 377-394.

- Ludlow A.K., Wilkins A.J., Heaton P. (2006). *The effect of coloured overlays on reading ability in children with autism*. "Journal of Autism and Developmental Disorders", 36(4), pp. 507–516.
- Otwinowska-Kasztelanica A. (2018), *Wielojęzyczni uczniowie: gdzie jest ich miejsce w polskiej szkole?*. "Języki Obce w Szkole", 3, pp. 39–47.
- Padilla A.M., Fan L., Xu X., Silva D. (2013), *A Mandarin/English Two-way Immersion Program: Language Proficiency and Academic Achievement*. "Foreign Language Annals", 46, pp. 661–679.
- Paradis J., Genesee F., Crago M.B. (2021), *Dual Language Development & Disorders. A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore, London, Sydney: Brookes Publishing.
- Pisula E. (2008), *Dziecko z zespołem Aspergera*, (in:) Cytowska B., Winczura B., Stawarski A. (eds), *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*. Kraków: Impuls, pp. 375–387.
- Preißmann Ch. (2012), *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć. Jak pomagać. Jak prowadzić terapię*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Prevost P., Tuller L. (2022), *Bilingual language development in autism*. "Linguistic Approaches to Bilingualism", 12(1), pp. 1–32.
- Randall P., Parker J. (1999), *Supporting the Families of Children with Autism*. Chichester: Wiley.
- Schwartz M. (2014), *The impact of the First Language First model on vocabulary development among preschool bilingual children*. "Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal", 27(4), pp. 709–732.
- Święcicka J. (2016), *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*. Kraków: Impuls.
- Tammet D. (2017). *Every word is a bird we teach to sing: Encounters with the mysteries & meanings of language*. United Kingdom: Hachette UK.
- Trelles M.P., Castro K. (2019), *Bilingualism in autism spectrum disorder: Finding meaning in translation*. "Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry", 58(11), pp. 1035–1037.
- Uljarević M., Katsos N., Hudry K., Gibson J.L. (2016), *Practitioner Review: Multilingualism and Neurodevelopmental Disorders – an Overview of Recent Research and Discussion of Clinical Implications*. "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 57(11), pp. 1205–1217.
- Valicenti-McDermott M., Tarshis N., Schouls M., Galdston M., Hottinger K., Seijo R., Shulman L., Shinnar S. (2012), *Language Differences Between Monolingual English and Bilingual English-Spanish Young Children With Autism Spectrum Disorders*. "Journal of Child Neurology", 28(7), pp. 945–948.
- Wang S., Jiang M., Morin Duchesne X., Laugeson E.A., Kennedy D.P., Adolphs R., Zhao Q. (2015), *Atypical visual saliency in autism spectrum disorder quantified through model-based eye tracking*. "Neuron", 88(3), pp. 604–616.
- Yu B. (2016), *Code-switching as a communicative resource within routine, bilingual family interactions for a child on the autism spectrum*. "Perspectives of the ASHA Special Interest Groups", 14(1), pp. 17–28.

NETOGRAPHY:

<https://synapsis.org.pl/autyzm/czym-jest-autyzm/wystepowanie-autyzmu/> [Accessed 15.11.2024].

Received: 6.01.2025

Revised: 28.02.2025

Katarzyna Nosidlak

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-8315-2525>

katarzyna.nosidlak@uken.krakow.pl

Wysoko wrażliwy uczeń języka obcego – o potencjalnej roli poziomu wrażliwości przetwarzania sensorycznego w kontekście edukacji językowej

**Characterising the highly sensitive foreign language learner:
The potential role of sensory processing sensitivity in foreign
language education**

High sensitivity, a term introduced into both popular and scientific discourse by American psychologist Elaine Aron in the 1990s, refers to individuals who exhibit a high level of so-called sensory processing sensitivity (SPS). These individuals demonstrate increased responsiveness of the nervous system, engage in deep processing of both external and internal stimuli, and show a tendency for more elaborate information processing. Recognizing the potential influence of heightened sensitivity on educational experiences, this article introduces the concept of the highly sensitive language learner (HSLL) to address how high sensitivity potentially affects foreign language acquisition and use. By analysing existing empirical studies, it identifies domains where individuals with high sensitivity may face unique challenges or derive distinct advantages compared to those with lower levels of sensitivity. Based on this, recommendations for educators and practitioners working with HSLLs are also offered.



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

Keywords: foreign language acquisition, high sensitivity, highly sensitive language learner (HSL), individual learner differences, sensory processing sensitivity (SPS)

Słowa kluczowe: przyswajanie języka obcego, różnice indywidualne, wysoka wrażliwość, wysoko wrażliwy uczeń języka obcego (WWUJO), wrażliwość przetwarzania sensorycznego

1. Wstęp

Zjawisko wzmożonej wrażliwości na bodźce stało się przedmiotem rozważań zarówno naukowców, jak i osób poszukujących odpowiedzi na pytania dotyczące ich własnych reakcji emocjonalnych oraz funkcjonowania w dynamicznym, pełnym stresorów współczesnym świecie (Baryła-Matejczuk, 2023a: 6). Na popularność tego tematu wpłynęła bestsellerowa książka Aron ([1996] 2017a), twórczyni koncepcji wrażliwości przetwarzania sensorycznego, pt. *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza* (ang. *The Highly Sensitive Person: How to thrive when the world overwhelms you*). Van Reyn i in. (2023: 772) podkreślają, że choć zainteresowanie przedstawioną w niej teorią utrzymuje się na wysokim poziomie, rozwój badań naukowych w tym obszarze nie nadąga za jej popularnością w dyskursie publicznym i literaturze popularnonaukowej.

W swojej książce Aron (2017a: 66) zauważa, że *osoby wysoko wrażliwe* (dalej: WWO) wykazują większą zdolność do przyswajania języków obcych. Choć sama autorka pobieżnie odnosi się do tego zagadnienia, a jej twierdzenie wydaje się oparte głównie na obserwacjach klinicznych, jest to niewątpliwie potencjalny obszar badań. Brak bowiem systematycznych analiz empirycznych, które mogłyby potwierdzić tę tezę. Nie wiemy zatem, jak przyswajają języki obce osoby o różnych poziomach wrażliwości sensorycznej. W wypełnianiu tej luki badawczej można się posilić wynikami badań wrażliwości przetwarzania sensorycznego prowadzonymi w ramach psychologii poznawczej, pedagogiki czy neurobiologii (np. Acevedo i in., 2021; Dimulescu i in. 2020), dzięki którym coraz lepiej rozumiemy mechanizmy wpływające potencjalnie również na ten proces.

Interesującą kwestią jest także praktyczne znaczenie takich badań dla obszaru edukacji językowej. Zrozumienie, jak WWO przetwarzają informacje w kontekście językowym oraz jak reagują w sytuacjach przyswajania i użycia języka obcego, może mieć istotne implikacje dla dostosowywania środowiska edukacyjnego i metod nauczania do ich potrzeb. Uwzględnienie tej zmiennej w procesie dydaktycznym pozwoliłoby na bardziej zindywidualizowane podejście, uwzględniające specyficzne wymagania tej grupy uczniów. Z tego

powodu istotne stają się nie tylko same badania nad wrażliwością sensoryczną w kontekście nauczania/uczenia się języków obcych, lecz także refleksja nad tym, w jaki sposób tę wiedzę można zastosować w praktyce pedagogicznej.

Celem niniejszego artykułu jest analiza dostępnych badań, które wskazują na potencjalne powiązania między poziomem wrażliwości przetwarzania sensorycznego a sukcesami oraz trudnościami w przyswajaniu i używaniu języka obcego. Podejmuje się w nim próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy i jak wysoka wrażliwość może wpłynąć na efektywność nauki języków obcych?
- W jakich obszarach procesu uczenia się WWO mogą napotykać szczególne wyzwania lub odnosić sukcesy?

W tekście wprowadzono pojęcie *wysoko wrażliwy uczeń języka obcego* (dalej: WWUJO), które odnosi się do uczących się ze specyficznymi potrzebami oraz możliwościami wynikającymi z wysokiego poziomu wrażliwości przetwarzania sensorycznego, wpływającego na proces opanowywania przez nich języka.

2. Wrażliwość przetwarzania sensorycznego i jej wpływ na funkcjonowanie jednostki w środowisku społecznym

Wrażliwość przetwarzania sensorycznego (ang. *sensory processing sensitivity*; dalej: SPS) jest zdeterminowaną biologicznie cechą temperamentu, która wiąże się z indywidualnym poziomem wrażliwości ośrodkowego układu nerwowego na bodźce (Baryła-Matejczuk, 2024: 62). Koncepcja SPS została opracowana przez Elaine Aron, a pierwszy jej artykuł naukowy na ten temat ukazał się w 1997 roku (Kurczewska i in., 2024: 250).

Baryła-Matejczuk wskazuje (2024: 63), że SPS ma swoje korzenie w metakoncepcji wrażliwości środowiskowej (ang. *environmental sensitivity*). Zakłada ona, że jednostki różnią się pod względem podatności na wpływy środowiskowe, co może mieć dla nich zarówno negatywne, jak i pozytywne konsekwencje (Pluess, 2015: 2). Jak piszą Ferrer-Cascales i in. (2023: 11), pojęcie *środowiska* odnosi się tutaj do różnorodnych

bodźców zewnętrznych i wewnętrznych, a szczególnie do wydarzeń wewnętrznych (np. uczuć, myśli, odczuć związanych z reakcją organizmu, takich jak ból, pragnienie lub głód), odczuć sensorycznych (np. zapachowych, wizualnych, dotykowych, słuchowych), odczuć fizycznych (np. przyjmowania kofeiny, żywności) oraz odczuć społecznych (np. tłum, nastroje innych ludzi, doświadczenia z dzieciństwa).

Pod względem wrażliwości na bodźce środowiskowe badacze wyróżniają trzy grupy: osoby wysoko wrażliwe (ok. 30% populacji), umiarkowanie wrażliwe (ok. 40%) oraz nisko wrażliwe (ok. 30%) (Lionetti i in., 2018: 6)¹. Zróżnicowanie poziomu wrażliwości w populacji znajduje uzasadnienie w perspektywie ewolucyjnej, gdzie SPS jest postrzegana jako cecha adaptacyjna. Jej wysoki poziom przynosi korzyści grupie, gdy występuje u mniejszości jej członków, umożliwiając identyfikację subtelnych zmian w otoczeniu i odpowiednie reagowanie na potencjalne zagrożenia lub okazy (Acevedo, 2020: 8–9).

Indywidualne różnice w podatności jednostek na wpływy środowiskowe oraz sposób, w jaki te różnice kształtują ich funkcjonowanie i rozwój, ilustruje metafora zaproponowana przez Lionetti i współpracowników (2018). W metaforze tej osoby o niskiej wrażliwości przetwarzania sensorycznego są porównywane do *mniszków lekarskich* (ang. *dandelions*) – odpornych na trudności i dobrze przystosowujących się do niemal każdego otoczenia. Osoby umiarkowanie wrażliwe tworzą z kolei grupę *tulipanów* (ang. *tulips*) – bardziej elastycznych i po adaptacji zdolnych do funkcjonowania w różnorodnych warunkach. Natomiast jednostki o wysokiej wrażliwości są porównywane do *orchidei* (ang. *orchids*) – roślin, którym do przetrwania i rozwoju potrzebne są szczególnie, delikatnie zrównoważone warunki. Z jednej strony wrażliwość *orchidei* sprawia, że są one bardziej podatne na negatywny wpływ niesprzyającego otoczenia, który może powodować u nich trudności adaptacyjne i obniżyć jakość ich funkcjonowania; z drugiej jednak, w środowisku dostosowanym do ich potrzeb jednostki te mają szansę rozkwitnąć w wyjątkowy sposób, osiągając ponadprzeciętne sukcesy zarówno w sferze osobistej, jak i edukacyjnej czy zawodowej (Acevedo, 2020: 4–5).

Specyficzne i wysokie wymagania dla skutecznego rozwoju i funkcjonowania WWO wynikają z czterech kluczowych cech zidentyfikowanych przez Aron (2017a: 29–35) i określanych akronimem DOES od następujących angielskich terminów:

- **depth of processing** (głębokość przetwarzania),
- **overstimulation** (przestymulowanie),
- **emotional reactivity** (reaktywność emocjonalna),
- **sensitivity to subtleties** (wyczuwanie subtelności).

Głębokość przetwarzania dotyczy zdolności do bardziej dogłębnego i wielowymiarowego przetwarzania informacji, które obejmuje analizę szczegółów, uwzględnienie kontekstu oraz refleksyjne podejście do odbieranych bodźców (Aron i in., 2012: 6; Baryła-Matejczuk i in., 2020: 53). Badania nad

¹ Podobne proporcje obserwuje się także w populacjach zwierzęcych (Wolf i in., 2008: 15825), co sugeruje, że mechanizm ten ma głębokie korzenie ewolucyjne i może pełnić uniwersalną funkcję adaptacyjną.

funkcjonowaniem mózgu WWO, wykorzystujące funkcjonalne obrazowanie metodą rezonansu magnetycznego (Jagiellowicz i in., 2011: 38), wskazują, że wysoki poziom SPS jest związany ze znacząco większą aktywnością w obszarach odpowiedzialnych za zaawansowane przetwarzanie wzrokowe, takich jak prawa część przedmurza, lewy obszar potyliczno-skroniowy, obustronne obszary skroniowe, przyśrodkowe i tylne obszary ciemieniowe, a także prawa półkula mózdzku. Acevedo wraz ze swoim zespołem badawczym (2014) odkryła, że w mózgach WWO obszar zwany wyspą także wykazuje się zwiększoną aktywnością. Region ten odpowiada za integrację informacji dotyczących stanów wewnętrznych, emocji, położenia ciała oraz zdarzeń zewnętrznych. W późniejszym badaniu Acevedo i innych (2021: 1) wykazano z kolei zwiększoną łączność mózgową w stanie spoczynku (ang. *resting-state brain connectivity*) w obrębie brzusznej i grzbietowej sieci uwagi oraz sieci limbicznej u osób z wyższym poziomem SPS. Zaobserwowano m.in. silniejszą łączność między hipokampem a przedklinkiem (związanym z pamięcią), słabszą natomiast zarówno między ciałem migdałowatym a istotą szarą okołowodociągową (związaną z lękiem), jak i między hipokampem a wyspą (związaną z nawykowym przetwarzaniem informacji). SPS wyraźnie wiąże się więc z procesami neuronalnymi odpowiedzialnymi za kontrolę uwagi, konsolidację pamięci, równowagę fizjologiczną i refleksyjne myślenie, a to wspiera teorie uznające *głębłą przetwarzania* za centralną cechę WWO.

Kolejną cechą wyróżnioną w modelu Aron (2017a: 31) jest *podatność na przestymulowanie*, będąca kosztem, jaki WWO zdają się ponosić za zdolność do intensywnego i dogłębnego przetwarzania zarówno bodźców zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Jako że osoby te cechuje wyższa wrażliwość na różnorodne bodźce, intensywność lub chaotyczność doświadczeń sprawia, że doznają uczucia przytłoczenia i przestymulowania. Badanie Gerstenberga (2012: 496) dowiodło też, że intensywne oddziaływanie bodźców wiąże się ze zwiększonym poziomem stresu doświadczanym przez WWO. Dlatego też często preferują one samotność, stronią od tłumów i skuteczniej realizują swój potencjał w spokojnych i cichych środowiskach (Acevedo, 2020: xiii).

Kolejnym elementem modelu (Aron, 2017a: 32) jest niski *próg reaktywności emocjonalnej*. Pojęcie to odnosi się do indywidualnego progu wrażliwości, określającego łatwość, z jaką bodźce wywołują u danej osoby reakcję emocjonalną, do intensywności tej reakcji i czasu potrzebnego na powrót do stanu wyjściowego po jej ustąpieniu (Davidson, 1998; Becerra, Campitelli, 2013: 162). WWO bardzo łatwo reagują na bodźce emocjonalne, nawet subtelne lub takie, które dla innych osób mogą pozostać niezauważalne. Jak udowodniła Jagiellowicz i współpracownicy (2014: 185), ich emocje są zazwyczaj silne i głębokie, co oznacza wysoką intensywność reakcji zarówno na pozytywne, jak i na negatywne doświadczenia. WWO potrzebują też więcej

czasu, aby powrócić do stanu wyjściowego po intensywnym przeżyciu emocjonalnym. Z *reaktywnością emocjonalną* Aron (2017a: 32) wiąże również ich zwiększoną empatię. Badania pokazują, że WWO z łatwością odczytują stany emocjonalne innych (Acevedo i in., 2014: 580), co może ich jednak doprowadzić do szybkiego wyczerpania emocjonalnego w trudnych sytuacjach.

Ostatnia z nadrzędnych cech przypisywanych przez Aron (2017a: 35) WWO to zwiększona *zdolność do dostrzegania subtelnych bodźców* w otoczeniu, która wynika z zaawansowanych procesów przetwarzania informacji sensorycznej, jakie są ich udziałem. Wspomniane już wcześniej badanie Jagiellowicz i in. (2011: 38) wykazało większą aktywację w prawej półkuli mózgu u osób z wysokim poziomem SPS podczas wykrywania subtelnych zmian w bodźcach wzrokowych, co może świadczyć o ich zwiększonych zdolnościach percepcyjnych. Dzięki tym zdolnościom WWO mogą bardzo szybko reagować na zmiany, ale jednocześnie, jak już zasygnalizowano, są też bardziej podatne na przeciążenie sensoryczne w środowiskach o wysokim natężeniu bodźców. Zwiększona aktywność obszarów mózgu związanych z przetwarzaniem emocji i empatią, takich jak wyspa i obszary kory czołowej, sugeruje, że WWO nie tylko dostrzegają bodźce z większą precyzją, ale także silniej angażują się emocjonalnie w ich interpretację (Acevedo i in., 2014: 5). Ich reakcje mogą być więc nie tylko bardziej złożone, ale także głębsze, potencjalnie wpływając na ich funkcjonowanie społeczne i emocjonalne.

Jest wysoce prawdopodobne, że wspomniane cechy przydają wysoko wrażliwym jednostkom wyjątkowych zdolności, ale jednocześnie sprawiają, że muszą one bardziej troszczyć się o równowagę i częściej poszukiwać wsparcia w radzeniu sobie z wyzwaniami codziennego życia. Jak podkreślają badacze (np. Acevedo, 2020: 2; Baryła-Matejczuk i in., 2020: 56), wysoka wrażliwość nie jest zaburzeniem, nie jest też obecnie diagnozowana przez specjalistów w formalny sposób. Może się ona jednak wiązać z pewnymi ograniczeniami, które wpływają na funkcjonowanie WWO w różnych sferach życia.

W kontekście analizy społecznych uwarunkowań funkcjonowania WWO warto przywołać badanie Ueno i współpracowników przeprowadzone w 2019 roku w Japonii, którego celem była analiza zmian zachodzących u osób dorosłych w zakresie cech charakterystycznych dla WWO. Skupiono się w nim przede wszystkim na trzech aspektach:

- niskim progu sensorycznym, czyli wysokiej podatności na nadmierne pobudzenie wywołane przez bodźce zewnętrzne;
- łatwości pobudzenia, rozumianej jako skłonność do odczuwania przeciążenia wynikającego z kumulacji bodźców zewnętrznych i wewnętrznych,

- wrażliwości estetycznej, oznaczającej zwiększoną podatność na doznania estetyczne, takie jak sztuka, muzyka czy piękno otaczającego świata (Ueno i in., 2019).

Analiza zgromadzonych danych wykazała, że zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn niski próg sensoryczny oraz łatwość pobudzenia z wiekiem maleją, podczas gdy wrażliwość estetyczna z latami wzrasta w sposób liniowy. Oznacza to, że osoby wysoko wrażliwe stopniowo stają się mniej podatne na nadmierne pobudzenie i przeciążenie wywołane czynnikami zewnętrznymi, jednocześnie rozwijając coraz większą zdolność do dostrzegania oraz doceniania walorów estetycznych w przyrodzie, sztuce i codziennym otoczeniu.

3. Potencjalny wpływ wysokiej wrażliwości na funkcjonowanie w środowisku klasy językowej oraz na przyswajanie i użycie języka obcego

Jak zasygnalizowano powyżej, poziom SPS może znacząco wpływać na procesy poznawcze i emocjonalne. Czyni go to więc potencjalnie istotnym czynnikiem kształtującym sposób, w jaki WWO opanowują język i jak go używają. W świetle przytoczonych wyników badań logiczne wydaje się założenie, że cechy charakterystyczne dla WWO mogą zarówno wspierać, jak i utrudniać rozwój i aktywację kompetencji językowych w zależności od warunków środowiskowych i podejścia edukacyjnego.

Cechy WWO manifestują się w czterech obszarach funkcjonowania człowieka: (1) fizycznej; (2) emocjonalnej; (3) interpersonalnej oraz (4) poznawczej (Baryła-Matejczuk, 2023b).

3.1. Sfera fizyczna

Baryła-Matejczuk (2023b), opierając się na wynikach badań przeprowadzonych w grupach fokusowych wśród uczniów o wysokim poziomie SPS, wskazuje, że tacy uczniowie mają trudności w funkcjonowaniu w środowiskach charakteryzujących się obecnością intensywnych bodźców zewnętrznych. Głośne dźwięki, rzucający się w oczy wystrój klasy, niewygodne meble czy nawet migoczące światło mogą obniżać ich zdolność koncentracji oraz negatywnie wpływać na samopoczucie. Podobne wnioski wyciągnęła Nosidlak (2024: 470) w badaniu przeprowadzonym w starszej grupie respondentów – 103 studentów filologii angielskiej. Analiza tematyczna pisemnych wywiadów wykazała, że w sytuacjach testu językowego szczególnie odczuwali oni negatywny wpływ czynników zakłócających o charakterze sensorycznym.

Uczniowie wysoko wrażliwi szybciej się też męczą, odczuwają znudzenie czy fizyczne skutki zdenerwowania (Baryła-Matejczuk i in., 2020: 54). WWO często wykazują również bardziej wyraźne fizjologiczne reakcje na stres (np. bóle brzucha, głowy) (Baryła-Matejczuk, 2023b). Aron (2017a: 193–195) sugeruje, że nasilone reakcje fizjologiczne mogą negatywnie wpływać na wydajność w sytuacjach wysokiego napięcia emocjonalnego, np. podczas oceny sprawności językowych lub publicznych wystąpień w obcym języku. W ekstremalnych przypadkach mogą one nawet powodować blokadę językową lub fobię społeczną (Aron, 2017a: 21; Hofmann, Bitran, 2006: 944).

3.2. Sfera emocjonalna i interpersonalna

Empatia, jak wskazuje Chen (2013: 2269), stanowi jeden z kluczowych elementów skutecznej komunikacji:

W praktyce empatia oznacza, że nadawca i odbiorca uczestniczący w akcie komunikacji potrafią wykrywać i identyfikować swoje aktualne stany emocjonalne oraz odpowiednio na nie reagować. Pierwsza część tej definicji – „wykrywać i identyfikować aktualne stany emocjonalne” – opisuje proces percepcji, który stanowi podstawę do wyboru właściwych reakcji. Wynika z tego, że empatia wymaga, aby osoby biorące udział w interakcji rozumiały, jak druga strona postrzega sytuację oraz jakie są jej stany emocjonalne. Co więcej, empatia charakteryzuje się orientacją na „ty”, co umożliwia udaną interakcję, w przeciwieństwie do orientacji na „ja”, która może uniemożliwiać pozytywną komunikację (Chen, 2013: 2269, tłum. wł.).

Można więc założyć, że dzięki zwiększonej reaktywności emocjonalnej i empatii (Acevedo, 2020: 1–3), WWO mają potencjał wykazania się skuteczniejszą interpretacją emocji rozmówcy, również w komunikacji w języku obcym, co sprzyja wzajemnemu zrozumieniu. Co więcej, jak pisze Aron (2017b), z uwagi na swoją emocjonalność „[w]rażliwe dzieci, (...) bardziej się wszystkim interesują, jeszcze baczniej wszystko obserwują i skuteczniej się tego uczą”. Emocje sprzyjają bowiem efektywnemu zapamiętywaniu (Aron, 2017b), dzięki któremu łatwiej o sukces w nauce języka:

Reaktywność emocjonalna jest również blisko związana z głębokością przetwarzania, ponieważ nasze emocje mówią nam, na co powinniśmy zwrócić uwagę, na podstawie czego mamy się uczyć i co zapamiętać, jeśli to potrzebne. Bez emocji jako czynników motywujących nic nie zostałoby na tyle przetworzone, byśmy zdołali to zapamiętać (Baumeister, Vohs, DeWall i Zhang,

2007). To między innymi dlatego łatwiej jest uczyć się języka obcego tam, gdzie ludzie się nim posługują (Aron, 2017b).

Zdolność WWO do intensywnego odbierania i reagowania na emocje może też jednak potencjalnie prowadzić do nadmiernego skupienia się na samopoczuciu rozmówców, nauczycieli czy innych uczniów, a to może zaburzać właściwe sterowanie uwagą w procesie dydaktycznym (Aron, 2017b; Baryła-Matejczuk i in., 2020: 54–55). W kontekście komunikacyjnym nadmierna koncentracja na emocjonalnym wydźwięku rozmowy zwiększa też ryzyko nadinterpretacji oraz błędnego odczytywania sygnałów wynikających z różnic kulturowych (Chen, 2013: 2272). Może to prowadzić do przesadnego przemawiania się potencjalnymi nieporozumieniami oraz obawy przed „utrata twarzą”, co w kontekście edukacji językowej stanowi szczególne obciążenie dla osób dorosłych (Trawiński, 2005: 43). Wysoko wrażliwe dzieci z kolei często wykazują większą nieśmiałość oraz tendencję do hamowania (ang. *inhibition*) własnych zachowań (Baryła-Matejczuk i in., 2020: 56).

Opisany przez Aron (2017a: 193–195) przypadek wysoko wrażliwej Pauli pokazuje, że intensywne odczuwanie negatywnych emocji, takich jak lęk przed oceną czy niepewność w sytuacjach komunikacyjnych, może wydatnie ograniczać swobodę posługiwania się językiem – nawet ojczystym – zwłaszcza w warunkach społecznej ekspozycji. Nadmierne zaangażowanie emocjonalne WWO często skutkuje bowiem podwyższonym poziomem stresu, szczególnie w trakcie realizacji zadań wiążących się z ryzykiem negatywnej oceny.

WWO wykazują również skłonność do perfekcjonizmu oraz stawiania sobie wysokich wymagań (Baryła-Matejczuk i in., 2020: 55). Psychologowie łączą perfekcjonizm z sumiennością (ang. *conscientiousness*) (np. Stoeber i in., 2009: 363; Biedroń, 2011: 471); cecha ta wiązana jest z pozytywnie postrzeganymi w edukacji przymiotami, takimi jak systematyczność, zorganizowanie, odpowiedzialność, niezawodność, wytrwałość i zdyscyplinowanie (Biedroń, 2011: 482). Najzdolniejsi uczący się języka obcego charakteryzują się jednak umiarkowanym poziomem sumienności (Biedroń, 2011: 482). Perfekcjonistyczne tendencje korelują natomiast z niższymi osiągnięciami akademickimi w nauce języka (Pishghadam i Akhondpoor, 2011: 1798). Negatywnie wpływają też na skłonność do podejmowania ryzyka, a to utrudnia proces opanowywania języka (Akbay i Delibalta, 2020: 1).

Ogólnie rzecz biorąc, podejmowanie ryzyka czyni proces nauki drugiego języka bardziej efektywnym. Uczniowie, którzy decydują się na ryzyko, wykazują skłonność do eksperymentowania z językiem, formułowania większej liczby hipotez i ich natychmiastowej weryfikacji, co przyspiesza proces budowania

systemu drugiego języka w ich umysłach. Ponadto osoby podejmujące ryzyko częściej angażują się w akty komunikacyjne, które dostarczają im danych językowych i wspierają rozwój umiejętności komunikacyjnych (Trawiński, 2005: 43, tłum. wł.).

WWO często odczuwają lęk i niepewność w nowych, nieznanach sytuacjach lub w środowiskach pozbawionych wyraźnych struktur i zasad. Zjawisko to może wiązać się z niższym poziomem tolerancji niepewności (ang. *tolerance of ambiguity*) (Meyer i in., 2005: 641). Tolerancja niepewności stanowi jedną z kluczowych różnic indywidualnych wpływających na przyswajanie języka obcego. Jak zauważa Trawiński (2005: 44), jej wyższy poziom sprzyja uczeniu się języków, ponieważ niepewność i niewiadoma są nieodłącznym elementem tego procesu.

Nadmierna emocjonalność wpływa również na sferę interpersonalną. Z jednej strony WWO z łatwością odczytują komunikaty niewerbalne, co stanowi istotną pomoc w komunikacji w języku obcym (Allen, 1999: 469); z drugiej jednak, wyjątkowo negatywnie odbierają sytuacje konfliktowe, które mogą prowadzić do obniżenia ich samopoczucia oraz trudności z koncentracją zarówno w trakcie lekcji, jak i po ich zakończeniu (Baryła-Matejczuk i in., 2020: 54–55). Powolna adaptacja, unikanie wystąpień publicznych oraz niechęć do pracy w grupach z nieznanymi dodatkowo ograniczają zaangażowanie WWO w zadania wymagające współpracy i interakcji społecznych (Baryła-Matejczuk i in., 2020: 54–55). Wycofywanie z aktywności, unikanie komunikacji, ogranicza zaś możliwości aktywnej produkcji języka (Pannell i in., 2017: 126), a to zgodnie z hipotezą produkcji językowej (ang. *Output Hypothesis*) zaproponowaną przez Swain (1985), negatywnie wpływa na rozwój umiejętności mówienia.

3.3. Sfera poznawcza

W obszarze poznawczym WWO wyróżniają się zdolnością do głębokiej analizy informacji oraz do zauważania szczegółów. Z badań wynika (np. Acevedo i in., 2014; Schaefer, 2022), że u WWO nieco inna jest struktura mózgu oraz sposób jego funkcjonowania, szczególnie w obszarach związanych z uwagą, planowaniem i świadomością metapoznawczą. WWO mają więc skłonność do dokładniejszego analizowania napływających bodźców, co może potencjalnie sprzyjać głębszemu przetwarzaniu informacji językowych. Charakterystyczna dla nich umiejętność zadawania głębokich pytań oraz posługiwania się wyrafinowanym słownictwem (Baryła-Matejczuk i in., 2020: 53–54) może dodatkowo wspierać rozwój językowy uczniów wysoko wrażliwych, umożli-

liwiając im formułowanie bardziej precyzyjnych wypowiedzi i wyrażanie złożonych myśli. Dokładność i analityczność wpływają też na umiejętność krytycznego myślenia (Permana i in. 2019: 1), zwiększają zdolność do odczytywania niuansów językowych i zapewniają lepsze rozumienie zasad organizacji języka, co stanowi istotny atut w procesie nauki (np. Khodos, Hunt, 2022: 153). Uczniowie ci mogą mieć jednak trudności z zadaniami wymagającymi szybkiego wyboru jednej z kilku odpowiedzi, np. w testach wielokrotnego wyboru, gdyż z uwagi na pogłębione przetwarzanie poświęcają więcej czasu na analizę wszystkich opcji.

Można założyć, że dzięki swojej wnikliwości (Acevedo, 2020: 1; Jagiello-wicz i in., 2011; Aron i in. 2012), WWO będą zauważać subtelności użycia języka, takie jak jego idiomatyczna warstwa czy kontekst kulturowy, co znacząco wspiera rozwój językowy. Acevedo (2020: xiii) zauważa również, że WWO postrzegają obrazy i dźwięki świata w sposób wzmocniony. Potencjalnie zdolności te mogłyby więc przełożyć się na umiejętności wychwytywania subtelnych różnic w wymowie, intonacji i rytmie języka obcego. Jak podkreśla Zhang (2022: 184), uważność (ang. *noticing*) jest kluczowym poziomem świadomości w doskonaleniu znajomości języka obcego.

Zdaniem Baryły-Matejczuk i współpracowników (2022: 53), WWO są również bardziej świadome długoterminowych konsekwencji swoich działań i wyborów, co może wiązać się z ich większą wytrwałością i motywacją w działaniu. Długoterminowa orientacja łączona jest również z ogólnie lepszymi wynikami edukacyjnymi (Figlio i in., 2019: 272). Ponadto, WWO charakteryzuje tendencja do autorefleksji i umiejętność wyciągania wniosków z własnych doświadczeń (Baryła-Matejczuk i in., 2022: 54), które również wspierają proces przyswajania języka (Zoni Upton, Hirano, 2024; David, Kochappan, 2006).

WWO wyrastające w sprzyjających środowiskach zazwyczaj charakteryzują się także umiejętnością samoregulacji (Acevedo, 2020: 21), która wpisuje się w zdolności opisane w ramach teorii samoregulowanego uczenia się (ang. *Self-Regulated Learning, SRL*) (Upton, 2024). Zoni Upton i Hirano wskazują (2024), że samoregulacja wiąże się ze zdolnością do samodzielnego generowania myśli, uczuć i działań, które są świadomie ukierunkowane na osiągnięcie założonych celów. Uczniowie potrafiący się samoregulować cechują się więc świadomością swoich mocnych stron i ograniczeń, która umożliwia im proaktywne angażowanie się w proces nauki. Dzięki temu skuteczniej wyznaczają sobie osobiste cele oraz stosują odpowiednie strategie służące ich realizacji. Rola samoregulacji jest więc niezmiernie istotna w nauce języka obcego (Huang, 2022: 1).

Podsumowując, WWO zdają się posiadać liczne cechy przypisywane tzw. dobrym uczniom języka obcego (analityczność, wzmożona uwaga,

samoregulacja, planowanie, bogata wyobraźnia itp.) (Cater, 2016; Wang i in., 2023). Grupa ta często charakteryzuje się jednak zbyt wysoką emocjonalnością i skłonnością do głębokiego przetwarzania informacji, które mogą prowadzić do przeciążenia poznawczego, szczególnie w stresujących lub dynamicznych sytuacjach, takich jak egzaminy ustne czy grupowe konwersacje (Nosidlak, 2024: 470). Nadmierne zaangażowanie emocjonalne oraz lęk przed oceną mogą potencjalnie ograniczać ich pewność siebie i gotowość do podejmowania ryzyka językowego.

Należy jednak pamiętać, że osoby określane mianem wysoko wrażliwych, stanowią heterogeniczną grupę, która charakteryzuje się m.in. różnymi doświadczeniami życiowymi czy też profilami osobowościowymi (Bürger i in., 2024). W konsekwencji należy założyć, że nie wszystkie jednostki o wysokiej wrażliwości będą w jednakowym stopniu przejawiać wspomniane trudności lub predyspozycje. Indywidualne różnice mogą więc sprawiać, że u niektórych WWO ich wrażliwość stanie się atutem wspierającym proces przyswajania języka, podczas gdy u innych będzie wymagać odpowiedniego wsparcia dydaktycznego i strategii adaptacyjnych.

4. Wskazówki dotyczące pracy z WWUJO

W dostępnej literaturze psychologowie formułują ogólne zalecenia dotyczące pracy z uczniem wysoko wrażliwym (np. Tranter, 2019; Baryła-Matejczuk i in., 2020; Baryła-Matejczuk, 2024). Opierając się na tych wskazówkach oraz ogólnej charakterystyce WWO, można więc sformułować zalecenia dla nauczycieli języków obcych, które mogłyby wspierać uczniów z wysokim poziomem przetwarzania sensorycznego w pełniejszym wykorzystaniu ich potencjału. Choć zaprezentowane zależności często wynikają z badań prowadzonych poza kontekstem glottodydaktycznym, mogą stanowić inspirujący punkt wyjścia zarówno dla badaczy, jak i moderatorów procesu dydaktycznego.

Uwzględnienie specyficznych cech *wysoko wrażliwych uczniów języka obcego* (WWUJO) w procesie dydaktycznym może znacząco zwiększyć efektywność ich nauki oraz zadowolenie z udziału w zajęciach. Kluczowym elementem jest stworzenie przyjaznego środowiska fizycznego, które minimalizuje wpływ zakłócających bodźców zewnętrznych (Baryła-Matejczuk, Artymiak, 2021: 33). Wystrój klasy powinien być stonowany, a intensywne stresory, takie jak głośne dźwięki, migoczące światła czy zbyt jaskrawe kolory, eliminowane lub mocno ograniczane (Fabiani, 2021: 61). Komfortowe warunki pracy, takie jak wygodne miejsca siedzące oraz przestrzeń sprzyjająca skupieniu, szczególnie podczas testów i zadań wymagających głębokiego skupienia (Nosidlak, 2024: 486–487), mogą dodatkowo poprawić samopoczucie

uczniów i wpłynąć na ich osiągnięcia². W kontekście zadań polegających na słuchaniu ze zrozumieniem warto upewnić się, czy nagrania są wysokiej jakości, a także czy pomieszczenie jest odpowiednio wyciszone, a wpływ dźwięków zewnętrznych ograniczony do minimum.

Danhoff (2021) w swoim poradniku dotyczącym wspierania wysoko wrażliwych dzieci w klasie szkolnej sugeruje, że duże znaczenie ma odpowiednie tempo prowadzenia zajęć – unikanie presji czasu oraz zapewnienie możliwości zadawania pytań i powrotu do omawianych treści w razie potrzeby. Ważne jest także wprowadzenie zrównoważonego harmonogramu, obejmującego krótkie przerwy pozwalające uczniom na regenerację, zwłaszcza w trakcie intensywnych zadań wymagających dużego zaangażowania poznawczego.

Tranter (2019), Baryła-Matejczuk i Artymiak (2021: 33) sygnalizują, że choć wysoko wrażliwi uczniowie lubią rutynę i przewidywalność, cenią sobie także możliwość autonomicznego wyboru. W kontekście zajęć językowych można więc, obok zadań zamkniętych, stawiać otwarte pytania, pozwalające na kreatywne wyrażenie myśli i osobistą interpretację. Nauczyciel stosujący tego rodzaju podejście będzie nie tylko wspierał rozwój umiejętności językowych uczniów, ale także zwiększał ich motywację oraz angażował na poziomie emocjonalnym.

Wsparcie emocjonalne stanowi istotny element pracy z WWUJO (Baryła-Matejczuk, Artymiak, 2021: 41–42; Danhoff, 2021), niektóre badania potwierdzają bowiem, „że poziom SPS jest znacząco związany z niską samooceną i poczuciem wstydu” (Ferrer-Cascales i in., 2021: 15). Dlatego, aby zredukować lęk przed oceną, dobrym wyborem w pracy z WWUJO wydają się formy oceny wspierającej, skoncentrowanej na postępach, a nie na błędach. Podobnie jak w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ważne jest również budowanie pozytywnego klimatu emocjonalnego poprzez rozwijanie empatii w grupie, promowanie otwartości oraz szacunku wobec różnorodności emocjonalnej (Szczepkowska, 2019). W przypadku zajęć językowych można te treści wpleść do dyskusji klasowych, zaproponować projekty zgłębiające te tematy oraz wprowadzić zadania symulacyjne, które pozwolą uczniom na bezpieczne ćwiczenie sytuacji stresujących, takich jak rozmowy w obcym języku. Nauczyciele powinni też wspierać rozwój pewności siebie uczniów, zachęcając ich do podejmowania małych kroków w trudnych obszarach, takich jak wystąpienia publiczne oraz doceniać ich wysiłki i postępy, a nie skupiać się jedynie na końcowych osiągnięciach.

² Można rozważyć wykorzystanie stoperów podczas tego rodzaju aktywności (Nosidlak, 2024: 486–487).

W kontekście sfery interpersonalnej istotne jest dostosowanie metod pracy do potrzeb WWUJO. W oparciu o charakterystykę osób wrażliwych przedstawioną przez Baryłę-Matejczuk i Artymiak (2021: 33) można zalecić organizowanie pracy w małych grupach, najlepiej składających się z dobrze znanych rówieśników (zwiększa to poczucie bezpieczeństwa i komfortu uczniów). Obok dynamicznych gier zespołowych czy wymagających szybkiej reakcji form pracy, warto stosować zadania, które umożliwiają spokojną i refleksyjną interakcję, takie jak rozmowy w parach czy już wspomniane symulowane dialogi. Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych poprzez nauczanie strategii kompensacyjnych, takich jak parafrazowanie czy prośba o powtórzenie, może także znacząco wspierać uczniów w radzeniu sobie z niepewnością w sytuacjach komunikacyjnych.

Biorąc pod uwagę specyficzny potencjał poznawczy WWO (Aron, 2017), w pracy z tą grupą uczniów nauczyciel może rozważyć zastosowanie strategii dydaktycznych ukierunkowanych na pogłębione przetwarzanie informacji: będzie to sprzyjać bardziej efektywnemu przyswajaniu wiedzy. Analiza kontekstowa, interpretacja tekstów oraz zadawanie otwartych pytań są korzystne, gdyż zdają się odwoływać do naturalnych zdolności analitycznych WWUJO. Istotne jest także indywidualizowanie zadań w taki sposób, aby uwzględniały ich zainteresowania i możliwości, przy jednoczesnym unikaniu testów lub prac dających zbyt szeroki wybór: nadmierne obciążenie decyzyjne nie jest dla takich uczniów korzystne (Ferrer-Cascales i in., 2021: 15).

Kluczowe znaczenie ma również rozwijanie tolerancji niepewności (ang. *tolerance of ambiguity*) oraz pewności siebie wśród WWUJO (Danhoff, 2019). Ćwiczenia w sytuacjach symulowanych, realizowane w bezpiecznym środowisku, pomagają uczniom oswoić się z różnorodnymi scenariuszami komunikacyjnymi. Warto zachęcać ich do podejmowania ryzyka poprzez organizowanie aktywności sprzyjających eksperymentowaniu z językiem, takich jak odgrywanie ról czy swobodne rozmowy. Biorąc pod uwagę wysoką empatię i emocjonalność WWO (Dumitriu i in. 2021: 46–47), istotne może się również okazać wprowadzanie do procesu nauczania strategii radzenia sobie z emocjami, takich jak ćwiczenia relaksacyjne czy techniki *mindfulness*, które mogą pomóc w redukcji stresu i poprawie koncentracji. Jednocześnie należy pozwalać uczniom przeżywać emocje oraz umożliwiać im ich odreagowanie w bezpiecznej przestrzeni.

W praktyce glottodydaktycznej warto mieć na względzie zarówno mocne, jak i słabsze strony WWUJO. Dostosowanie metod nauczania, warunków środowiskowych oraz technik dydaktycznych do ich potrzeb może nie tylko zwiększyć efektywność procesu nauczania, ale także budować u uczniów pewność siebie, motywację oraz pozytywne nastawienie do nauki

języka. Kluczem do sukcesu jest stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania, wspieranie głębokiego przetwarzania treści oraz promowanie metod sprzyjających autorefleksji.

Zaproponowane w niniejszym artykule podejście dydaktyczne jest zgodne ze współczesnym bliskościowym i włączającym modelem edukacji (np. Wojciechowska, 2020), a jego wdrożenie może przynieść korzyści wielu grupom uczniów, w tym na przykład uczniom z zaburzeniami integracji sensorycznej czy introwertykom.

BIBLIOGRAFIA

- Acevedo B.P. (red.) (2020), *The highly sensitive brain*. Londyn, San Diego, Cambridge, Oxford: Elsevier.
- Acevedo B.P., Aron E.N., Aron A., Sangster M., Collins N., Brown L.L. (2014), *The highly sensitive brain: an fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions*. „Brain and Behavior”, t. 4, nr 4, s. 580–594.
- Acevedo B.P., Santander T., Marhenke R., Aron A., Aron E.N. (2021), *Sensory processing sensitivity predicts individual differences in resting-state functional connectivity associated with depth of processing*. „Neuropsychobiology”, t. 80, nr 2, s. 1–15.
- Akbay S.E., Delibalta A. (2020), *Academic risk-taking behavior in university students: academic procrastination, academic locus of control, and academic perfectionism*. „Eurasian Journal of Educational Research”, nr 20, s. 1–20.
- Allen L.Q. (1999), *Functions of nonverbal communication in teaching and learning a foreign language*. „The French Review”, t. 72, nr 3, s. 469–480.
- Aron E.N. ([1996] 2017a), *Wysoko wrażliwi. Jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*. Łódź: Feeria.
- Aron E.N., Aron A. (1997), *Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 73, s. 345–368.
- Aron E.N. ([2002] 2017b), *Wysoko wrażliwe dziecko. Jak je zrozumieć i pomóc mu żyć w przytłaczającym świecie?* Ebook. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Aron E.N., Aron A., Jagiellowicz J. (2012), *Sensory processing sensitivity*. „Personality and Social Psychology Review”, t. 16, nr 3, s. 262–282.
- Baryła-Matejczuk M. (red.) (2023a), *Psychologiczne aspekty wysokiej wrażliwości człowieka: koncepcje – identyfikacja – wsparcie. Podręcznik akademicki*. Lublin: Lubelska Akademia WSEI.
- Baryła-Matejczuk M. (2024), *Uczeń wysoko wrażliwy w szkole. Zrozumieć, aby wspierać*, (w:) Gaś Z.B. (red.), *Psycholog w szkole: Koncepcje*. Lublin: Innovatio Press, Wydawnictwo Naukowe Lubelskiej Akademii WSEI, s. 61–82.

- Baryła-Matejczuk M., Artymiak M., Ferrer-Cascales R., Betancort M. (2020), *The Highly Sensitive Child as a challenge for education – introduction to the concept*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, t. 48, nr 1, s. 51–62.
- Baryła-Matejczuk M., Artymiak M. (2021), *Edukacja i wsparcie wychowawców i nauczycieli dzieci wysoko wrażliwych*, (w:) Baryła-Matejczuk M., Fabiani M., Ferrer-Cascales R. (red.), *Wspieranie w rozwoju dzieci wysoko wrażliwych*. Lublin: Innovatio Press, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, s. 29–52.
- Baumeister R.F., Vohs K.D., DeWall C.N., Zhang L. (2007), *How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation*. „Personality and Social Psychology Review”, t. 11, nr 2, s. 167–203.
- Becerra R., Campitelli G. (2013), *Emotional reactivity: Critical analysis and proposal of a new scale*. „International Journal of Applied Psychology”, t. 3, nr 6, s. 161–168.
- Biedroń A. (2011), *Personality factors as predictors of foreign language aptitude*. „Studies in Second Language Learning and Teaching”, t. 1, nr 4, s. 467–489.
- Bürger M., Münscher J.C., Herzberg P.Y. (2024), *High sensitivity groups with distinct personality patterns: a person-centered perspective*. „Frontiers in Psychology”, vol. 15, art. 1336474.
- Chen C. (2013), *Empathy in language learning and its inspiration to the development of intercultural communicative competence*. „Theory and Practice in Language Studies”, t. 3, nr 12, s. 2267–2273.
- Davidson R.J. (1998), *Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience*. „Cognition & Emotion”, t. 12, nr 3, s. 307–330.
- David M.K., Kochappan G. (2001), *Reflection as a language learning and teaching device*. „Reflections, visions & dreams of practice: Selected papers from the International Education Conference 2001”, ITC Learning, s. 297–300.
- Dimulescu C., Schreier M., Godde B. (2020), *EEG resting activity in highly sensitive and non-highly sensitive persons*. „Journal of European Psychology Students”, t. 11, nr 1, s. 32–40.
- Dumitriu G., Cristea V., Dudu A., Comşa C., Goşa C.D. (2021), *Education and support of parents of highly sensitive children*, (w:) Baryła-Matejczuk M., Fabiani M., Ferrer-Cascales R. (red.), *Supporting the Development of Highly Sensitive Children*. Lublin: University of Economics and Innovation in Lublin, s. 25–42.
- Fabiani M. (2021), *Evidence-Based Embodied Education: Strategies to Promote Well-Being of Highly Sensitive Children*, (w:) Baryła-Matejczuk M., Fabiani M., Ferrer-Cascales R. (red.), *Supporting the Development of Highly Sensitive Children*. Lublin: University of Economics and Innovation in Lublin, s. 55–75.
- Ferrer-Cascales R., Ruiz-Robledillo N., Albaladejo-Blázquez N., Sánchez-Sansegundo M., Fernández-Alcántara M., Rubio-Aparicio M., Costa-López B. (2021), *Wrażliwość przetwarzania sensorycznego*, (w:) Baryła-Matejczuk M., Fabiani M., Ferrer-Cascales R. (red.), *Wspieranie w rozwoju dzieci wysoko wrażliwych*. Lublin: Innovatio Press, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, s. 9–21.

- Ferrer-Cascales N., Ruiz-Robledillo N., Albaladejo-Blázquez N., Costa-López B., Fernández-Alcántara M., Rubio-Aparicio M., Lillo-Crespo M. (2023), *Wrażliwość środowiskowa: konceptualizacja i charakterystyka modeli wysokiej wrażliwości*, (w:) Baryła-Matejczuk M. (red.), *Psychologiczne aspekty wysokiej wrażliwości człowieka: koncepcje – identyfikacja – wsparcie*. Podręcznik akademicki. Lublin: Lubelska Akademia WSEI, s. 9–36.
- Figlio D., Giuliano P., Özek U., Sapienza P. (2019), *Long-term orientation and educational performance*. „American Economic Journal: Economic Policy”, t. 11, nr 4, s. 272–309.
- Gerstenberg F.X. (2012), *Sensory-processing sensitivity predicts performance on a visual search task followed by an increase in perceived stress*. „Personality and Individual Differences”, t. 53, nr 4, s. 496–500.
- Hofmann S., Bitran S. (2007), *Sensory-processing sensitivity in social anxiety disorder: Relationship to harm avoidance and diagnostic subtypes*. „Journal of Anxiety Disorders”, t. 21, nr 7, s. 944–954.
- Huang C. (2022), *Self-regulation of learning and EFL learners' hope and joy: A review of literature*. „Frontiers in Psychology”, sekcja: Educational Psychology, t. 13.
- Jagiellowicz J., Xu X., Aron A., Aron E., Cao G., Feng T., Weng X. (2011), *The trait of sensory processing sensitivity and neural responses to changes in visual scenes*. „Social Cognitive and Affective Neuroscience”, t. 6, nr 1, s. 38–47.
- Jagiellowicz J., Aron A., Aron E.N. (2016), *Relationship between the temperament trait of sensory processing sensitivity and emotional reactivity*. „Social Behavior and Personality: An International Journal”, t. 44, nr 2, s. 185–199.
- Khodos I., Hunt J. (2022), *Developing students' linguistic and analytical skills: The use of anchored instruction in an introductory sociolinguistics course*. „International Journal of Teaching and Learning in Higher Education”, t. 34, nr 1, s. 153–160.
- Kurczewska E., Ferensztajn-Rochowiak J., Rybakowski J., Rybakowski F. (2024), *Wrażliwość przetwarzania sensorycznego jako cecha temperamentu – kontekst ewolucyjny, społeczno-kulturowy, biologiczny oraz związek z zaburzeniami psychicznymi*. „Psychiatria Polska”, t. 58, nr 2, s. 249–264.
- Lionetti F., Aron A., Aron E.N., Burns G.L., Jagiellowicz J., Pluess M. (2018), *Dandelions, tulips and orchids: Evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals*. „Translational Psychiatry”, t. 8, nr 1, art. 24.
- Nosidlak K. (2024), *Highly sensitive persons (HSPs) and the situation of foreign language testing*. „Psychology of Language and Communication”, t. 28, nr 1, s. 470–494.
- Meyer B., Ajchenbrenner M., Bowles D.P. (2005), *Sensory sensitivity, attachment experiences, and rejection responses among adults with borderline and avoidant features*. „Journal of Personality Disorders”, t. 19, nr 6, s. 641–658.
- Pannell J., Partsch F., Fuller N. (2017), *The output hypothesis: From theory to practice*. „TESOL Working Paper Series”, t. 15, s. 126–159.

- Permana T.I., Hindun I., Rofi'ah N.L., Azizah A.S.N. (2019), *Critical thinking skills: The academic ability, mastering concepts, and analytical skill of undergraduate students*. „JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)”, t. 5, nr 1, s. 1–8.
- Pishghadam R., Akhondpoor F. (2011), *Learner perfectionism and its role in foreign language learning success, academic achievement, and learner anxiety*. „Journal of Language Teaching and Research”, t. 2, nr 2, s. 432–440.
- Pluess M. (2015), *Individual differences in environmental sensitivity*. „Child Development Perspectives”, t. 9, nr 3, s. 138–143.
- Stoeber J., Otto K., Dalbert C. (2009), *Perfectionism and the Big Five: Conscientiousness predicts longitudinal increases in self-oriented perfectionism*. „Personality and Individual Differences”, t. 47, nr 4, s. 363–368.
- Surkamp C. (2014), *Non-verbal communication: Why we need it in foreign language teaching and how we can foster it with drama activities*. „Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research”, t. VIII, nr 2, s. 28–43.
- Swain M. (1985), *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, (w:) Gass S., Madden C. (red.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, s. 235–253.
- Trawiński M. (2005), *An outline of second language acquisition theories*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Ueno Y., Takahashi A., Oshio A. (2019), *Relationship between sensory-processing sensitivity and age in a large cross-sectional Japanese sample*. „Heliyon”, t. 5, nr 10, art. e02508.
- Van Reyn C., Koval P., Bastian B. (2023), *Sensory processing sensitivity and reactivity to daily events*. „Social Psychological and Personality Science”, t. 14, nr 6, s. 772–783.
- Weinstein E.A. (1969), *The development of interpersonal competence*, (w:) Goskin D.A. (red.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally, s. 753–775.
- Wojciechowska J. (2020), *Edukacja włączająca – horyzonty myślenia i działania w „szkole dla wszystkich”*. „Rocznik Pedagogiczny”, t. 43, s. 183–195.
- Wolf M., Van Doorn G.S., Weissing F.J. (2008), *Evolutionary emergence of responsive and unresponsive personalities*. „Proceedings of the National Academy of Sciences”, t. 105, nr 41, s. 15825–15830.
- Zoni Upton J., Hirano M. (2024), *The benefits of self-reflection tools for foreign language learners*, (w:) Bradley N. (red.), *Classroom practice and teacher cognition: Lessons from the classroom*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, s. 24–62.

NETOGRAFIA

- Baryła-Matejczuk M. (2023b), Wykład nr 1: „Identyfikacja wysokiej wrażliwości”. Lubelska Akademia WSEI. Online: https://www.youtube.com/watch?v=_DOhDmDU-Bo&t=832s [DW: 01.12.2024].
- Danhoff J. (2021), *Supporting Highly Sensitive Children in the Classroom*. Online: <https://www.jerricadanhoff.com/news-1/2021/4/5/supporting-highly-sensitive-children-in-the-classroom> [DW 13.03.2025].

- Szczepkowska K. (2019), *Edukacja włączająca w szkole. Szanse i wyzwania*. Online: https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/edukacja-wlaczajaca-szanse-i-wyzwania_k-szczepkowska.pdf [DW 13.03.2025].
- Tranter D. (2019), „Rethinking Resilience: Ten Tips for Teaching Orchids and Dandelions”. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=kLNdwSXt0Os&list=LL&index=2> [DW: 01.12.2024].

Received: 06.12.2024

Revised: 19.03.2025

Ilona Banasiak

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-3096-2839>

ie.banasiak@uw.edu.pl

Magdalena Olpińska-Szkiełko

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-2996-3885>

m.olpinska@uw.edu.pl

Mateusz Patera

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-8888-9777>

mateusz.patera@uw.edu.pl

***Edukacja językowa w Polsce: stan, wyzwania
i perspektywy rozwoju.
Część I: Nauczanie języków mniejszości narodowych
i etnicznych, języka regionalnego oraz języków
obcych***

Language education in Poland: Status, challenges, and future development. Part I: Teaching of national and ethnic minority languages, regional languages, and foreign languages

This report analyses the current state, challenges, and future prospects of language education in Poland. It presents statistical data on the teaching of national and ethnic minority languages, the regional language, and foreign languages, as well as an assessment of



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

its effectiveness. Although language education in Poland aligns with EU recommendations, its outcomes require improvement. The 2021 Census shows that over 1.7 million people in Poland use a language other than Polish at home, yet minority and regional language education attracts relatively few students. English dominates foreign language learning, with nearly all students studying it as the compulsory subject. Despite extensive instruction, proficiency in English and other foreign languages remains low, as indicated by exam results. As an EU member state, Poland is committed to enhancing the effectiveness of language education. The report emphasises the need for innovative approaches to improve language acquisition and promote overall linguistic diversity in Poland.

Keywords: teaching national minority languages, teaching ethnic minority languages, teaching regional language, teaching foreign languages, results of the eighth grade exam, results of the high school leaving exam

Słowa kluczowe: nauczanie języków mniejszości narodowych, nauczanie języków mniejszości etnicznych, nauczanie języka regionalnego, nauczanie języków obcych, wyniki egzaminu ósmoklasisty, wyniki egzaminu maturalnego

1. Wprowadzenie

Różnorodność językowa to rzeczywistość Unii Europejskiej, a troska o jej zachowanie jest jedną z fundamentalnych wartości wspólnoty. Zgodnie z Artykułem 3 Traktatu o Unii Europejskiej (TUE), Unia „szanuje swoją bogatą różnorodność kulturową i językową oraz czuwa nad ochroną i rozwojem dziedzictwa kulturowego Europy”¹. Szacunek dla zróżnicowania kulturowego i językowego zgodnie z mottem „zjednoczeni w różnorodności” został zagwarantowany w Artykule 165(1) Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (TFEU). Ponadto, ponieważ języki są najbardziej bezpośrednim przejawem kultury, w Artykule 165(2) TFEU czytamy, że „działanie Unii zmierza do rozwoju wymiaru europejskiego w edukacji, zwłaszcza przez nauczanie i upowszechnianie języków Państw Członkowskich”².

Znajomość wielu języków – kompetencja wielojęzyczna/wielojęzyczność – została uwzględniona w zaleceniu Rady Unii Europejskiej z 22 maja 2018 r. jako jedna z ośmiu kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie³. *Kompetencje w zakresie wielojęzyczności* są wymieniane

¹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A12016ME%2FTXT> [DW 18.08.2024].

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A12016ME%2FTXT> [DW 18.08.2024].

³ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [DW 18.08.2024].

obok kompetencji czytania i pisania (*kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji*), które są związane bezpośrednio z umiejętnością skutecznego posługiwania się językiem/językami. Jeszcze trzy z pozostałych sześciu kompetencji kluczowych uwzględnionych przez Radę mają związek z umiejętnościami językowymi. Są to *kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej*, ponieważ kompetencje kulturowe są bardzo ściśle związane z językowymi, a także *kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się* oraz *kompetencje obywatelskie*, które bez umiejętności językowych pozostają bardzo ograniczone w kontekście zjednoczonej Europy i zglobalizowanego świata.

Kompetencje językowe w kontekście europejskim odnoszą się do dwóch obszarów:

- wspierania języków mniejszości narodowych i etnicznych,
- nauki języków obcych w krajach członkowskich.

Tej problematyce poświęcona jest część pierwsza niniejszego raportu⁴.

2. Sytuacja socjolingwistyczna w Polsce – języki mniejszości narodowych i etnicznych i język regionalny

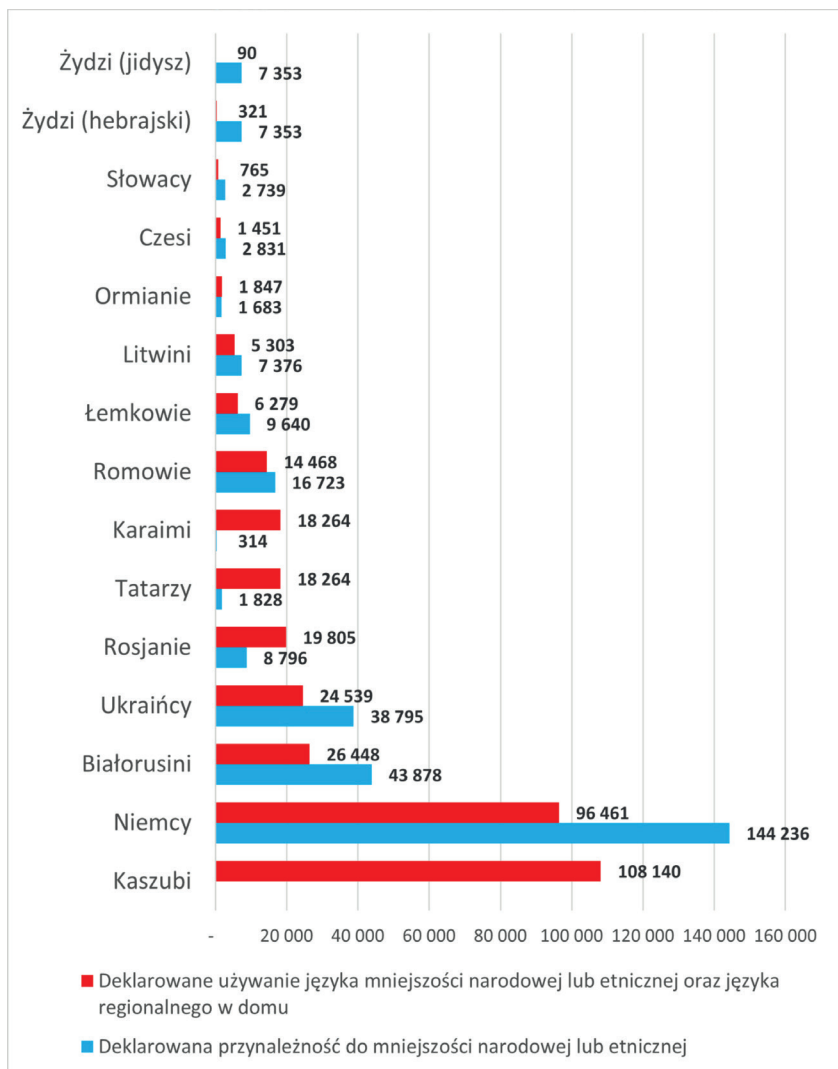
Współczesna Polska może być postrzegana jako kraj homogeniczny pod względem językowym i etnicznym, w którym polski jest jedynym językiem urzędowym (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Artykuł 27)⁵. Niemniej jednak, zgodnie z najnowszym *VIII Raportem dotyczącym sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w Rzeczypospolitej Polskiej w latach 2019–2020 z 25 października 2022 r.*⁶, w Polsce używany są także:

- jeden język regionalny – kaszubski,
- języki dziewięciu mniejszości narodowych: białoruskiej, czeskiej, litewskiej, niemieckiej, ormiańskiej, rosyjskiej, słowackiej, ukraińskiej i żydowskiej,
- cztery języki mniejszości etnicznych: karański, łemkowski, romski i tatarski (Wykres 1.).

⁴ Niniejszy tekst – część I wraz z częścią II, która poświęcona jest nauczaniu dwujęzycznemu i CLIL w polskim systemie oświaty, a także pokazaniu jego znaczenia w procesie budowania wielojęzycznego społeczeństwa opartego na wiedzy w Polsce – stanowi znacznie rozbudowaną i uaktualnioną wersję raportu przedstawionego w artykule pt. *Positioning CLIL in the Polish Context* (Banasiak, Olpińska-Szkiełko, w druku).

⁵ <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> [DW 18.08.2024].

⁶ <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/rada-ministrow-przyjela-w-dniu-25-pazdziernika-2022-r-viii-raport-dotyczacy-sytuacji-mniejszosci-narodowych-i-etnicznych-oraz-jezyka-regionalnego-w-rzeczypospolitej-polskiej> [DW 18.08.2024].



Wykres 1. Liczba osób deklarujących przynależność do mniejszości narodowej lub etnicznej i posługujących się danym językiem mniejszości narodowej, etnicznej lub językiem regionalnym⁷

Źródło: opracowanie własne.

W Polsce używany jest również polski język migowy (PJM). Jest to uznawany od 2012 r. przez prawo język naturalny, którym posługują się Głusi

⁷ <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/rada-ministrow-przyjela-w-dniu-25-pazdziernika-2022-r-viii-raport-dotyczacy-sytuacji-mniejszosci-narodowych-i-etnicznych-oraz-jezyka-regionalnego-w-rzeczypospolitej-polskiej> [DW 18.08.2024].

Polacy (Kozub, Bartczak, Stanek, 2021: 126) i pierwszy język dzieci obydwojga niesłyszących rodziców⁸.

Głusi posługujący się PJM nie są osobami niepełnosprawnymi, lecz mniejszością językowo-kulturową. Wielka litera G oznacza, że osoba, która nie słyszy, identyfikuje się językowo i kulturowo ze społecznością Głuchych oraz że jej preferowanym sposobem komunikacji jest język migowy (Kalata-Zawłocka, 2021: 7).

Polski język migowy (dalej: PJM) ma charakter wizualno-przestrzenny, tj. jego najważniejszymi elementami są mimika, ruch ciała oraz znaki wykonywane w odpowiednim miejscu i przy pomocy odpowiednich gestów (Kozub, Bartczak, Stanek, 2021: 126). PJM posiada własną gramatykę, różną od polskiej, choć istnieją w nim zapożyczenia z polszczyzny oraz z innych języków migowych⁹.

Wedle danych z Narodowego Spisu Powszechnego z 2021 r., polskiego języka migowego w codziennych kontaktach domowych używa 9 267 osób w Polsce¹⁰. Z jednej strony liczba ta wydaje się realna, zważywszy na to, że „zdecydowana większość osób, która ma problemy ze słuchem, nie zna języka migowego lub zna go słabo”¹¹. Jednakże według innych szacunków, w Polsce PJM posługuje się od 40 do 50 tysięcy¹², a nawet ok. 100 tysięcy osób (Kozub, Bartczak, Stanek, 2021: 126).

3. Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w Polsce

W 2013 r. Parlament Europejski przyjął rezolucję w sprawie zagrożonych języków europejskich i różnorodności językowej w Unii¹³, wzywając państwa

⁸ <https://firr.org.pl/pjm-sjm-nie-rowne-czyli-co-o-jezykach-migowych-wiedziec-warto/> [DW 4.04.2024].

⁹ PJM nie należy mylić z systemem językowo-migowym (SJM), czyli językiem miganym (Kozub, Bartczak, Stanek, 2021: 120), bazującym na gramatyce języka polskiego i opartym na połączeniu elementów polszczyzny i PJM. Jest to jednak „język” sztuczny, stworzony przez osoby słyszące, w celu ułatwienia porozumiewania się z osobami g/Głuchymi, którego nie można przyswoić w sposób naturalny, tak jak PJM.

¹⁰ <https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-ostateczne/tablice-z-ostatcznymi-danymi-w-zakresie-przynaloznosci-narodowo-etnicznej-jezyka-uzywanego-w-domu-oraz-przynaloznosci-do-wyznania-religijnego,10,1.html> [DW 17.04.2024].

¹¹ <https://swiatgluchych.pl/video/dla-ilu-polakow-jezyk-migowy-jest-pierwszym-jezykiem/> [DW 17.04.2024].

¹² <https://firr.org.pl/pjm-sjm-nie-rowne-czyli-co-o-jezykach-migowych-wiedziec-warto/> [DW 4.04.2024].

¹³ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52013IP0350> [DW 18.08.2024].

członkowskie do zaangażowania się w ochronę i promocję różnorodności jej dziedzictwa językowego i kulturowego. Polska jest sygnatariuszem tej rezolucji, co oznacza, że również w naszym kraju nauczanie języków mniejszości odgrywa istotną rolę. Tabela 1. przedstawia dane dotyczące szkół podstawowych i średnich, w których nauczane są języki mniejszości oraz język regionalny.

Tabela 1. Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w roku szkolnym 2022/2023¹⁴

Język	Przedszkola		Szkoly podstawowe		Szkoly ponadpodstawowe	
	Liczba uczniów	Liczba placówek	Liczba uczniów	Liczba placówek	Liczba uczniów	Liczba placówek
Białoruski	110	2	1 601	25	515	4
Hebrajski	-	-	279	3	80	2
Kaszubski	387	6	20 774	327	1 321	43
Łemkowski	28	4	216	28	11	3
Litewski	131	3	350	7	119	2
Niemiecki	7 037	128	55 891	600	111	8
Ormiański	-	-	41	3	-	-
Romski	89	1	-	-	-	-
Rosyjski	-	-	54	3	-	-
Słowacki	-	-	184	7	-	-
Ukraiński	382	13	1 734	89	160	13
RAZEM	8 164	157	81 124	1 092	2 317	75

Źródło: opracowanie własne.

Dotychczasowe refleksje na temat nauczania języków mniejszości w Polsce zostały zebrane w tomie pt. *Zweisprachigkeit und Bilingualer Unterricht* (Olpińska-Szkiełto, Bertelle, 2014). Opisano tam m.in. doświadczenia w nauczaniu niemieckiego jako języka mniejszości narodowej (Bartek, 2014; Bielicka, 2014; Gaida, 2014; Jarczewska, 2014), a także kaszubskiego (Mistarz, 2014), ukraińskiego (Syrnyk, 2014) i polskiego języka migowego (Czajkowska-Kisil, 2014; Tomaszewski, Sak, 2014).

¹⁴ [https://dane.gov.pl/pl/dataset/276,nauka-jezykow-mniejszosci-narodowych-etnicznych-i-jezyka-regionalnego/resource/45540/table?page=1&per_page=20&q=&sort= \[DW 4.04.2024\]](https://dane.gov.pl/pl/dataset/276,nauka-jezykow-mniejszosci-narodowych-etnicznych-i-jezyka-regionalnego/resource/45540/table?page=1&per_page=20&q=&sort= [DW 4.04.2024]).

Języki mniejszości narodowych mogą być zdawane na egzaminie maturalnym jako dodatkowy przedmiot obowiązkowy¹⁵. W 2023 r.¹⁶, podobnie jak w latach poprzednich, najczęściej wybierano: białoruski, litewski, łemkowski, kaszubski i ukraiński. Co ciekawe, mimo że mniejszość niemiecka jest najliczniejsza w Polsce, z największą liczbą osób uczących się niemieckiego jako języka mniejszości narodowej, w ostatnich latach (2015–2023) żaden z uczniów nie przystąpił do egzaminu maturalnego z tego języka. Wszyscy absolwenci, którzy w latach 2015–2023 przystąpili do matury z niemieckiego, zdawali go jako język obcy, tj. jeden z trzech przedmiotów obowiązkowych na maturze. Podobnie było w przypadku rosyjskiego.

Dane dotyczące uczniów przystępujących do egzaminu maturalnego z języków mniejszości narodowych oraz niemieckiego i rosyjskiego jako języków obcych w 2023 r. (w Formule 2023)¹⁷ przedstawiono, odpowiednio, w tabelach 2–4 oraz 5–7¹⁸.

Tabela 2. Egzamin maturalny z języka mniejszości narodowej lub etnicznej jako przedmiotu dodatkowego na poziomie podstawowym w 2023 r.

Język	Liczba uczniów	Liczba szkół
Białoruski	100 (+0) ¹	2
Ukraiński	33 (+0)	3

¹⁵ W 2023 r. egzamin maturalny był przeprowadzany w dwóch formułach, tj. 1) w Formule 2023 dla tegorocznych absolwentów 4-letniego liceum ogólnokształcącego; 2) w Formule 2015 dla tegorocznych absolwentów 4-letniego technikum, szkoły artystycznej oraz branżowej szkoły II stopnia. Niezależnie od formuły egzaminu maturalnego wszyscy absolwenci, którzy ukończyli szkołę w 2023 r., obowiązkowo przystępowali do egzaminu maturalnego: w części pisemnej z: (a) języka polskiego, (b) matematyki oraz (c) wybranego języka obcego nowożytnego; w części ustnej z: (a) języka polskiego oraz (b) wybranego języka obcego nowożytnego. Absolwenci szkół lub oddziałów z nauczaniem języka danej mniejszości narodowej obowiązkowo przystępowali również do części pisemnej i części ustnej egzaminu maturalnego z języka danej mniejszości narodowej.

(https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2023/sprawozdanie/M_ogolne_sprawozdanie_2023.pdf) [DW 18.08.2024].

¹⁶ W momencie sporządzania tego raportu „Sprawozdanie z wyników egzaminu maturalnego” za rok 2024 nie zostało jeszcze opublikowane. Wstępne dane dot. tego egzaminu można sprawdzić na stronie: <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2023/wyniki-sprawozdania/> [DW 18.08.2024].

¹⁷ Dane dotyczące wyników egzaminu maturalnego w 2023 r. w Formule 2015 są dostępne na stronie: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2023/sprawozdanie/E_ogolne_sprawozdanie_2023.pdf [DW 18.08.2024].

¹⁸ https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2023/sprawozdanie/M_ogolne_sprawozdanie_2023.pdf [DW 18.08.2024].

Język	Liczba uczniów	Liczba szkół
Litewski	21 (+0)	1
Łemkowski	0	- ²

¹ Liczba przed nawiasem dotyczy zdających w arkuszach standardowych, liczba w nawiasie dotyczy zdających rozwiązujących zadania w arkuszach dostosowanych.

² Brak danych.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Egzamin maturalny z języka mniejszości narodowej lub etnicznej jako przedmiotu dodatkowego na poziomie rozszerzonym w 2023 r.

Język	Liczba uczniów	Liczba szkół
Białoruski	2 ¹	-
Ukraiński	25 (+0)	21
Litewski	18 (+0)	2
Łemkowski	2	-

¹ Dodatkowo 29 osób – laureatów i finalistów olimpiady z języka białoruskiego – było zwolnionych z egzaminu maturalnego i na świadectwie miało wpisany wynik maksymalny.

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2023/sprawozdanie/MJMP_jezyki_mniejsz_sprawozdanie_2023.pdf [DW 10.04.2024].

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Egzamin maturalny z języka regionalnego – kaszubskiego (zdawany tylko na poziomie rozszerzonym) w 2023 r.

Język	Liczba uczniów	Liczba szkół
Kaszubski	14 (+0)	8

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Egzamin maturalny z języka niemieckiego i rosyjskiego jako języków obcych na poziomie podstawowym w 2023 r.

Język	Liczba zdających	Liczba szkół
Niemiecki	2 499 (+48)	837
Rosyjski	839 (+41)	359

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Egzamin maturalny z języka niemieckiego i rosyjskiego jako języków obcych na poziomie rozszerzonym w 2023 r.

Język	Liczba zdających	Liczba szkół
Niemiecki	2 733 (+37)	936
Rosyjski	1 012 (+8)	498

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7. Egzamin maturalny z języka niemieckiego i rosyjskiego jako języków obcych na poziomie dwujęzycznym w 2023 r.

Język	Liczba zdających	Liczba szkół
Niemiecki	307 (+5)	48
Rosyjski	74 (+1)	39

Źródło: opracowanie własne.

4. Nauczanie języków obcych w Polsce

Unia Europejska postrzega znajomość języków obcych jako umiejętność niezbędną na rynku pracy i w edukacji. Ich nauka stanowi ważną część polityki Unii przyczyniającą się do wzrostu mobilności i promowania komunikacji międzykulturowej. Wielojęzyczność zwiększa atrakcyjność Europy na świecie, polityka językowa UE zakłada więc, że każdy jej obywatel powinien oprócz ojczystego znać co najmniej dwa inne języki¹⁹.

Polska realizuje główne założenia polityki językowej UE w zakresie nauczania języków obcych. Obowiązujący system oświaty reguluje ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2024 poz. 737)²⁰, ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2022 poz. 1116)²¹ oraz ustawa z 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. 2022 poz. 1117)²². Obowiązek szkolny w Polsce trwa od 6 do 18 roku życia i obejmuje:

- roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej lub innej formie wychowania przedszkolnego,
- 8-letnią szkołę podstawową,
- 4-letnie liceum ogólnokształcące, 5-letnie technikum lub 5-letni cykl nauki w szkole branżowej I stopnia (3 lata) i II stopnia (2 lata).

Dzieci młodsze, w wieku 3–5 lat, mają prawo do edukacji przedszkolnej. Wśród wszystkich typów placówek edukacyjnych znajdują się placówki publiczne i niepubliczne.

Od 1 września 2017 r. obowiązkowa nauka pierwszego języka obcego rozpoczyna się w pierwszym roku edukacji przedszkolnej, tj. w wieku 3 lat

¹⁹ <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pl/sheet/142/politykajezykowa#:~:text=W%20UE%2C%20kt%C2%20opiera%20si%C4%99,bogat%C4%85%20r%C3%B3%C5%BCnorodno%C5%9B%C4%87%20kulturow%C4%85%20i%20j%C4%99zykow%C4%85%E2%80%9D> [DW 18.08.2024].

²⁰ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000737> [DW 18.08.2024].

²¹ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001116> [DW 18.08.2024].

²² <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001117> [DW 18.08.2024].

(w przypadku korzystania przez dzieci z tej formy edukacji) i trwa do końca obowiązkowej edukacji. Obligatoryjna nauka drugiego języka obcego rozpoczyna się natomiast w klasie 7 szkoły podstawowej i także trwa do końca kształcenia obowiązkowego.

Tabela 8. przedstawia liczbę uczniów danego języka obcego (w kolejności alfabetycznej) w Polsce w roku 2022/2023 w danym typie szkoły. Dane liczbowe wyraźnie pokazują zdecydowaną dominację języka angielskiego. Choć niemiecki plasuje się na drugim miejscu pod względem liczby uczących się, to jednak pozostaje daleko w tyle za angielskim. Pozostałe języki, zważywszy na liczbę uczących się, należy uznać za przedmioty niszowe – szczególnie w szkołach podstawowych, technikach i szkołach zawodowych.

Tabela 8. Uczniowie języków obcych w szkołach w Polsce w roku 2022/2023 (jedna osoba może być uwzględniona więcej niż raz)²³

Języki obce	Suma w tysiącach	Udział % uczących się:			
		Szkoła podstawowa	Szkoła zawodowa	Liceum ogólnokształcące	Technikum
Angielski	4 828,8	97,9	80,1	95,8	99,6
Francuski	143,0	0,9	0,0	12,8	3,2
Hiszpański	270,8	2,8	0,1	21,4	3,7
Niemiecki	1 862,1	24,1	20,9	61,1	84,5
Rosyjski	201,7	1,6	2,1	10,7	9,5
Inne	53,8	0,2	0,0	5,7	0,8

Źródło: opracowanie własne.

5. Efektywność nauczania językowego w polskim systemie edukacji

W ostatnich latach w Polsce zaszły istotne zmiany w systemie nauczania języków obcych. Oprócz ustalenia ich początku na etapie edukacji przedszkolnej w 2017 r., kolejną jest stopniowe, ale wyraźne umocnienie się przez angielski na pozycji pierwszego i najpopularniejszego języka obcego (Tabela 8. i 9.). Oznacza to, że nauczanie innych niż angielski języków obcych staje się w Polsce obszarem coraz bardziej niszowym.

Wprowadzenie w Polsce rozpoczynania nauki pierwszego języka obcego już na etapie przedszkolnym należy uznać za decyzję bardzo pozytywną, badań empirycznych na temat skuteczności nauczania szkolnego jest jednak niewiele (Bielicka, 2017).

²³ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2023,2,23.html> [DW 17.04.2024].

Najobszerniejszym badaniem efektywności nauczania języków obcych w polskich szkołach podstawowych pozostaje badanie dotyczące angielskiego przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych w drugiej dekadzie tego wieku (Muszyński, Campfield, Szpotowicz, 2015). Objęto nim uczniów 172 publicznych szkół podstawowych (sprawność mówienia sprawdzano w 42). Rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstów pisanych sprawdzano u uczniów zarówno pierwszego (klasy 1–3), jak i na drugiego etapu edukacyjnego (klasy 4–6) (por. Enever, 2011: 83). Wyniki pokazują, że były to najlepiej rozwinięte sprawności, chociaż nie zostały one opanowane na wysokim poziomie (Muszyński, Campfield, Szpotowicz, 2015: 80). Mówienie natomiast zostało przez uczniów opanowane w stopniu niewystarczającym. Jak wnioskują autorzy badania:

[na] taki stan rzeczy może wpływać mała ekspozycja uczniów na język angielski na lekcji, mało okazji do ćwiczenia nieco bardziej rozbudowanej komunikacji oraz znikome zastosowanie tak ważnych w tym okresie rymowanek, piosenek, wierszyków i książek dla dzieci lub literatury dziecięcej – innymi słowy, niewystarczająca ekspozycja na mowę ciągłą, wychodzącą poza zakres pojedynczych słów (Muszyński, Campfield, Szpotowicz, 2015: 80).

Badanie wykazało również, że lekcje języka angielskiego w szkole podstawowej są prowadzone raczej w sposób tradycyjny, w oparciu o podręcznik. W pracy nauczyciele nie pokazują sposobów rozwiązywania zadań (nauczanie strategiczne), nie naświatlają ich celów oraz nie dokonują z uczniami ich podsumowania, co autorzy badania komentują w następujący sposób:

[w]ydaje się więc, że nauczyciele zbyt koncentrują się na samym fakcie „zrobienia” zadania, tracąc jednocześnie okazję do pobudzenia motywacji uczniów i do rozwinięcia ich zdolności metapoznawczych (Muszyński, Campfield, Szpotowicz, 2015: 81).

Do podobnych konkluzji doszli autorzy raportu *Early Language Learning in Europe*, badania przeprowadzanego nieco wcześniej w 7 krajach Europy, w tym w Polsce (Enever, 2011: 30, 87). Dodatkowo, wedle nich, polscy uczący się angielskiego na wczesnych etapach edukacyjnych mieli mało kontaktu z mediami i tekstami autentycznymi poza szkołą (Enever, 2011: 62).

Badania prowadzone w Polsce, które dotyczą języków innych niż angielski, są nieliczne i zakrojone na mniejszą skalę. Wnioski z badań Andrzejewskiej (2008) dotyczące niemieckiego były podobne do tych przytoczonych powyżej: wynika z nich, że dzieci opanowują przede wszystkim słownictwo na poziomie receptywnym i w zakresie określonym w programie nauczania i podręczniku (Andrzejewska, 2008: 24 i 27). Co ciekawe, badanie pokazało przy okazji, że ucząc się słówek, dzieci stosują różne strategie wydobywania

znaczenia z kontekstu, np. włączają w ten proces swoją wiedzę o świecie (Andrzejewska, 2008: 29). Może to sugerować obecność potencjału otwierającego możliwości wykorzystywania innowacyjnych metod i technik nauczania języków obcych, takich jak CLIL.

Do podobnych wniosków skłaniają wyniki badań Sopaty (2009), która wykazała, że dzieci chętnie angażują się w zadania wymagające od nich samodzielnego formułowania wypowiedzi oraz ochoczo uczestniczą w zabawach językowych. Są zmotywowane do osiągnięcia proponowanego w nich celu, nie peszą się też niepoprawnością językową swoich wypowiedzi. Oznacza to, że rozwijanie u młodszych uczących się sprawności mówienia nie musi przebiegać wyłącznie przez mechaniczne powielanie zwrotów językowych. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym są gotowe i chętne do interakcji w języku obcym, która angażuje emocjonalnie. W odpowiednio zorganizowanym procesie dydaktycznym jest możliwe wykorzystanie ich ciekawości poznawczej i umożliwienie im uczenia się indukcyjnego. W zbliżony sposób konkluduje swoje badania dotyczące nauczania niemieckiego metodą narracyjną w przedszkolach i szkołach podstawowych zespół pracujący pod kierunkiem Iluka (2015). Ich zdaniem, podejście narracyjne stwarza odpowiednie warunki nauki, gdyż uwzględnia naturalne mechanizmy przyswajania języka. Wykorzystanie tekstów narracyjnych (baśni) umożliwiło stworzenie autentycznych sytuacji komunikacyjnych, pozwoliło na rozwój umiejętności słuchania ze zrozumieniem i zapamiętanie większości słownictwa. Uzyskane wyniki potwierdziły wyższą skuteczność metody narracyjnej w przedszkolnym nauczaniu języka obcego w porównaniu z metodami tradycyjnymi (Sowa-Bacia, 2016: 118). Słuchanie baśni stanowi bowiem dla dzieci nie tylko autentyczną, ale i lubianą sytuację komunikacyjną. Towarzyszą mu zazwyczaj pozytywne emocje, które podnoszą poziom motywacji, uwagi, ułatwiają zapamiętywanie treści, rozwijają kreatywność oraz przyczyniają się do powstawania sieci neuronalnych w mózgu (tamże: 119).

Wobec niewielkiej liczby wyników badań empirycznych, ogólną efektywność nauczania języków obcych w Polsce można próbować ocenić na podstawie wyników egzaminów kończących poszczególne etapy edukacyjne: egzaminu ósmoklasisty kończącego szkołę podstawową oraz egzaminu maturalnego kończącego szkołę średnią.

Wymagania z języka obcego egzaminu ósmoklasisty ustalone są na poziomie A2 w skali *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003). W 2023 roku²⁴ do egzaminu przystąpiło około 510 400 uczniów (w tym 13 800 z Ukrainy): 473 650 uczniów zdawało go w wersji standardowej, a 36 750

²⁴ W momencie sporządzania tego raportu „Sprawozdanie z wyników egzaminu ósmoklasisty za rok 2024 nie zostało jeszcze opublikowane. Wstępne dane dot. tego egzaminu można sprawdzić na stronie: <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/wyniki/> [DW 18.08.2024].

– w wersji dostosowanej do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych²⁵. Ósmoklasiści mieli do wyboru następujące języki obce: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski lub włoski. Blisko 92% wszystkich uczących się wybrało egzamin z angielskiego, a jego średni wynik wyniósł zaledwie 66%. Średnie wyniki egzaminów z innych języków obcych – poza francuskim – także nie przekroczyły 70%. Najstąbiej wypadł sprawdzian z niemieckiego – drugiego pod względem liczby zdających. Jego średni wynik wyniósł zaledwie 53% (szczegółowe zestawienie wyników egzaminu ósmoklasisty przedstawia Tabela 9.).

Tabela 9. Wyniki egzaminu ósmoklasisty w 2023 r. (w wersji standardowej)²⁶

JĘZYK	Liczba uczniów	Średnia (%)	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Dominanta (%)	Odchylenie standard. (%)
Angielski	469 270	66	0	100	75	96	29
Francuski	83	82	5	100	95	100	26
Hiszpański	140	69	5	100	86	100	35
Niemiecki	8 410	53	7	100	49	100	26
Rosyjski	1 492	68	0	100	73	100	27
Włoski	8	69	15	100	87	15	36

Źródło: opracowanie własne.

Absolwenci szkół ponadpodstawowych od 2015 r. mogą natomiast przystąpić do egzaminu maturalnego z języka obcego na poziomie podstawowym, rozszerzonym lub dwujęzycznym. Wymagania egzaminacyjne kształtują się następująco:

- 1) B1 (B1+ w zakresie rozumienia ze słuchu) na poziomie podstawowym,
- 2) B2 (B2+ w zakresie rozumienia ze słuchu) na poziomie zaawansowanym oraz
- 3) B2+ (C1 w zakresie rozumienia ze słuchu) na poziomie dwujęzycznym w skali *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003).

W 2023 r. do matury podeszło 151 076 absolwentów liceów ogólnokształcących (w Formule 2023)²⁷ oraz 103 obywateli Ukrainy²⁸. Wszyscy mu-

²⁵ <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/wyniki/> [DW 18.08.2024].

²⁶ <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/wyniki/> [DW 18.08.2024].

²⁷ Dane dotyczące wyników egzaminu maturalnego w 2023 r. dla absolwentów techników, szkół artystycznych i szkół branżowych II stopnia (w Formule 2015) są dostępne na stronie: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2023/sprawozdanie/E_ogolne_sprawozdanie_2023.pdf [DW 18.08.2024].

²⁸ https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2023/sprawozdanie/M_ogolne_sprawozdanie_2023.pdf [DW 18.08.2024].

sieli przystąpić do obowiązkowego egzaminu pisemnego z wybranego języka obcego nowożytnego: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego lub włoskiego. Język angielski jako przedmiot obowiązkowy zdawało 147 877 osób, niemiecki – 2 499, rosyjski – 838, francuski – 210 osób, hiszpański – 332, a włoski – 64 osoby. Najczęściej wybieranym językiem obcym na egzaminie był więc angielski, który zdawało 97,4% absolwentów. Niemiecki został wybrany przez 1,6% zdających, rosyjski – przez 0,6%, natomiast pozostałe języki łącznie – przez 0,4% maturzystów.

Uczący się, którzy ukończyli szkołę w 2023 r., obowiązkowo zdawali ponadto egzamin z jednego przedmiotu dodatkowego na poziomie rozszerzonym, a w przypadku języka obcego nowożytnego – na poziomie rozszerzonym lub dwujęzycznym. W 2023 r. absolwent szkoły lub oddziału dwujęzycznego, który podchodził do egzaminu maturalnego w Formule 2023, miał obowiązek zdawać część pisemną z języka obcego nowożytnego na poziomie dwujęzycznym jako przedmiotu dodatkowego²⁹. Do egzaminu z języka obcego na poziomie dwujęzycznym przystąpiło 6 018 maturzystów (z angielskiego – 5 198 osób, z niemieckiego – 307, z hiszpańskiego – 250, z francuskiego – 149, z rosyjskiego – 74 osoby, a z włoskiego – 40).

Absolwenci mogli także wybrać drugi język obcy albo język mniejszości narodowej lub etnicznej jako przedmiot dodatkowy. W 2023 r. jako przedmiot dodatkowy na poziomie podstawowym 100 osób wybrało białoruski, 22 – litewski, a 33 – ukraiński. Natomiast na poziomie rozszerzonym 31 osób wybrało białoruski, 18 – litewski, 25 – ukraiński, 14 – kaszubski i 2 osoby – łemkowski. Do egzaminu z dodatkowego języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym przystąpiło: 117 254 osób z języka angielskiego, 2 733 – z niemieckiego, 1 012 – z rosyjskiego, 914 – z hiszpańskiego, 515 – z francuskiego i 258 – z włoskiego (średnie wyniki tych egzaminów przedstawia Tabela 10.)

Tabela 10. Średnie wyniki egzaminu maturalnego w 2023 r. z języków obcych i języków mniejszości narodowej lub etnicznej oraz języka regionalnego jako przedmiotu obowiązkowego lub dodatkowego (w procentach)³⁰

Języki obce	Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony
Angielski	85%	69%
Francuski	79%	58%
Hiszpański	76%	53%

²⁹ <https://www.gov.pl/web/edukacja/wymagania-egzaminacyjne-obowiazujace-na-egzaminie-maturalnym-w-roku-2023-i-2024> [DW 4.04.2024].

³⁰ https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2023/sprawozdanie/M_ogolne_sprawozdanie_2023.pdf [DW 18.08.2024].

Języki obce	Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony
Niemiecki	69%	58%
Rosyjski	78%	72%
Włoski	79%	68%
Języki mniejszości	Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony
Białoruski	75%	99%
Litewski	73%	76%
Kaszubski	–	54%
Ukraiński	74%	73%

Źródło: opracowanie własne.

Liczby te pokazują, że choć edukacja językowa w Polsce jest zgodna z zaleceniami UE w zakresie promowania różnorodności językowej, to jednak programy nauczania języków mniejszości przyciągają niewielu uczniów. Nauka angielskiego dominuje wśród języków obcych – niemal wszyscy uczniowie uczą się go jako przedmiotu obowiązkowego. Mimo to biegłość w nim, a także innych językach obcych pozostaje na niskim poziomie, co potwierdzają wyniki egzaminów. Polska, jako państwo członkowskie UE, zobowiązana jest do podnoszenia efektywności edukacji językowej. Słabe rezultaty, wyraźnie sygnalizują potrzebę poszukiwania i wprowadzania na szerszą skalę innowacyjnych metod nauczania w celu poprawy stanu edukacji językowej w Polsce³¹.

6. Wnioski i rekomendacje

Dane Narodowego Spisu Powszechnego z 2021 r.³² wskazują, że w Polsce na nieco ponad 38 mln mieszkańców zapytanych o swoją przynależność narodowo-etniczną, 37,5 mln zadeklarowało przynależność polską, zaś 1,5 mln – przynależność inną niż polską, w tym niepolską jako jedyną – jedynie 400 tys. osób. Podobnie kształtują się dane dotyczące języków, jakimi mieszkańcy Polski posługują się w domu: polskiego używa w kontaktach domowych ponad 37,8 mln osób, a ponad 1,7 mln osób deklaruje używanie w domu (także) innego języka.

³¹ Tej problematyce będzie poświęcona część II raportu.

³² <https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-ostateczne/tablice-z-ostatcznymi-danymi-w-zakresie-przynaloznosci-narodowo-etnicznej-jezyka-uzywanego-w-domu-oraz-przynaloznosci-do-wyznania-religijnego,10,1.html> [DW 17.04.2024].

Mimo, że nauka języków mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego jest w Polsce dostępna, z tej formy edukacji językowej korzysta niewielu uczących się, szczególnie na III etapie edukacyjnym. W nauczaniu języków obcych, zdecydowanie dominuje angielski. Prawie wszyscy polscy uczniowie uczą się go jako jednego z dwóch obowiązkowych języków obcych i jest to w większości przypadków pierwszy z nich. Oznacza to, że nauka angielskiego rozpoczyna się wcześniej, trwa dłużej i jest jej poświęconych więcej godzin niż któremukolwiek z innych nauczanych w Polsce języków obcych. Wyniki egzaminów kończących poszczególne etapy edukacyjne (Tabela 9. i 10.), a także punktowe pomiary efektywności, pokazują jednak, że jego znajomość nie stoi w Polsce na wysokim poziomie, podobnie jest z pozostałymi językami.

Polska jako kraj członkowski Unii Europejskiej i sygnatariusz rezolucji Parlamentu Europejskiego z 2013 r.³³ w sprawie zagrożonych języków europejskich i różnorodności językowej w UE jest zobowiązana do podejmowania wysiłków na rzecz podnoszenia poziomu efektywności edukacji językowej w swoim systemie oświaty. Wydaje się, że zastosowanie innowacyjnych podejść i strategii oraz nowatorskich metod i narzędzi jest w tej sytuacji niezbędne. W świetle badań naukowych prowadzonych na całym świecie (Baker, Wright, 2021; Steinlen, 2021) obiecujące są podejścia integrujące nauczanie języków i np. treści przedmiotowych, co ma miejsce nauczaniu dwujęzycznym oraz CLIL-u³⁴. Ich wdrożenie do polskiego systemu edukacji na szerszą skalę wydaje się koniecznością.

BIBLIOGRAFIA

- VIII Raport dotyczący sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego w Rzeczypospolitej Polskiej w latach 2019–2020. Online: <https://www.gov.pl/web/mniejszosci-narodowe-i-etniczne/rada-ministrow-przyjela-w-dniu-25-pazdziernika-2022-r-viii-raport-dotyczacy-sytuacji-mniejszosci-narodowych-i-etnicznych-oraz-jezyka-regionalnego-w-rzeczypospolitej-polskiej> [DW 18.08.2024].
- Andrzejewska E. (2008), *Aneignung von fremdsprachlicher deutscher Lexik im frühen Schulalter. Methodologische Probleme bei der empirischen Forschung im grundschulischen Kontext*, (w:) Chlost Ch., Leder G., Krischer B. (red.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Beiträge der 35. Jahrestagung DaF 2007*. Göttingen: Universitätsverlag, s. 17–34.

³³ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52013IP0350> [DW 18.08.2024].

³⁴ Dane dotyczące nauczania dwujęzycznego oraz CLIL w Polsce i rozważania na temat perspektyw ich dalszego rozwoju są przedmiotem części II raportu.

- Online: https://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-940344-38-0/fadaf_Bd79.pdf?sequence=1 [DW 18.08.2024].
- Baker C., Wright W.E. (2021), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 7th edition, Bristol: Multilingual Matters.
- Banasiak I., Olpińska-Szkiełko M. (w druku). *Positioning CLIL in the Polish Context*, (w:) Romanowski P. (red.), *The Cambridge Handbook of Multilingual Education*. Cambridge University Press, s. 202–228.
- Bartek R. (2014), *Erkenntnisgewinn durch die Kampagne zur Förderung der deutsch-polnischen Zweisprachigkeit in Gebieten, die durch die deutsche Minderheit bewohnt werden*, (w:) Olpińska-Szkiełko M., Bertelle L. (red.), *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*. Warszawa: Peter Lang Verlag, s. 201–206.
- Bielicka M. (2014), *Methoden zur Überprüfung des Sprachentwicklungsstandes polnisch-deutsch bilingual betreuter Kindergarten- und Grundschulkindern*, (w:) Olpińska-Szkiełko M., Bertelle L. (red.), *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*. Warszawa: Peter Lang Verlag, s. 13–28.
- Bielicka M. (2017), *Efektywność nauczania języka niemieckiego na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w dwujęzycznych placówkach edukacyjnych w Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czajkowska-Kisil M. (2014), *Bimodal Bilingualism (Polish Sign Language)*, (w:) Olpińska-Szkiełko M., Bertelle L. (red.), *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*. Warszawa: Peter Lang Verlag, s. 217–226.
- Enever J. (red.) (2011), *ELLiE: Early Language Learning in Europe*. British Council. Online: <https://www.teachingenglish.org.uk/publications/case-studies-insights-and-research/ellie-early-language-learning-europe> [DW 18.08.2024].
- Europejski systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003.
- Gaida W. (2014), *Rechtlich-formale Voraussetzungen für das Minderheitenschulwesen und die zweisprachige Bildung in Polen. Erfahrungen der deutschen Minderheit im Oppelner Land und in Oberschlesien*, (w:) Olpińska-Szkiełko M., Bertelle L. (red.), *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*. Warszawa: Peter Lang Verlag, s. 227–244.
- Iluk J. (red.) (2015), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Online: https://wydawnictwo.us.edu.pl/sites/wydawnictwo.us.edu.pl/files/077_ack_nauczanie_jezykow_online.pdf [DW 18.08.2024].
- Jarczewska A. (2014), *Aus der Praxis eines zweisprachigen Kindergartens*, (w:) Olpińska-Szkiełko M., Bertelle L. (red.), *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*. Warszawa: Peter Lang Verlag, s. 245–256.
- Kalata-Zawłocka A. (red.) (2021), *Tłumacz języka migowego. Kim był? Kim jest? Kim będzie?* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kalata-Zawłocka A. (2021), *Wstęp*, (w:) Kalata-Zawłocka A. (red.), *Tłumacz języka migowego. Kim był? Kim jest? Kim będzie?* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 7–14.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Art. 27. Online: <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> [DW 18.08.2024].

- Kozub M., Bartczak M., Stanek Ł. (2021), *Tłumacz polskiego języka migowego oczami klienta. Wpływ czynników zewnętrznych zaburzających odbiór komunikatów*, (w:) Kalata-Zawłocka A. (red.), *Tłumacz języka migowego. Kim był? Kim jest? Kim będzie?* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 119–127.
- Mistarz R. (2014), *Kashubian experience in bilingual education*, (w:) Olpińska-Szkiełko M., Bertelle L. (red.), *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*. Warszawa: Peter Lang Verlag, s. 293–306.
- Muszyński M., Campfield D., Szpotowicz M. (2015), *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-ee-raport-jezyk-angielski-w-szkole-podstawowej.pdf> [DW 18.08.2024].
- Olpińska-Szkiełko M. (2013), *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*. Warszawa: *Studi@ Naukowe*, t. 10. Online: <https://portal.uw.edu.pl/documents/7732735/0/SN+10.+Magdalena+Olpi%C5%84ska-Szkie%C5%82ko++Nauczanie+dwuj%C4%99zyczne+w+%C5%9Bwietle+bada%C5%84%20glottodydaktycznych.pdf> [DW 18.08.2024].
- Olpińska-Szkiełko M., Bertelle L. (red.) (2014), *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*. Warszawa: Peter Lang Verlag.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z 11 września 2013 r. w sprawie języków europejskich zagrożonych wymarciem oraz różnorodności językowej w Unii Europejskiej (2013/2007(INI)). Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52013IP0350> [DW 18.08.2024].
- Sopata A. (2009), *Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań. Online: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/8707/1/sopata_tekst.pdf [DW 18.08.2024].
- Sowa-Bacia K. (2016), *Efektywność nauczania języka niemieckiego w przed-szkolu*. Warszawa: *Studi@ Naukowe*, t. 31. Online: <https://portal.uw.edu.pl/documents/7732735/0/SN+31+Katarzyna+Sowa-Bacia+Efektywno%C5%9B%C4%87%20nauczania+j%C4%99zyka+niemieckiego+w+przedszkolu.pdf> [DW 18.08.2024].
- Steinlen A. (2021), *English in Elementary Schools: Research and Implications on Minority and Majority Language Children's Reading and Writing Skills in Regular and Bilingual Programs*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Syrnyk M. (2014), *The teaching of the Ukrainian language in Poland*, (w:) Olpińska-Szkiełko M., Bertelle L. (red.), *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*. Warszawa: Peter Lang Verlag, s. 307–318.
- Tomaszewski P., Sak M. (2014), *Is it possible to educate deaf children bilingually in Poland?* (w:) Olpińska-Szkiełko M., Bertelle L. (red.), *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*. Warszawa: Peter Lang Verlag, s. 129–150.
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 2022 poz. 1116. Online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001116> [DW 18.08.2024].

Ustawa z 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz.U. 2022 poz. 1117. Online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001117> [DW 18.08.2024].

Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Dz.U. 2024 poz. 737. Online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU2024000073> [DW 18.08.2024].

Traktat o Unii Europejskiej i Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej. Wersje skonsolidowane 2016. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A12016ME%2FTXT> [DW 18.08.2024].

Zalecenie Rady UE z 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [DW 18.08.2024].

Strony internetowe

<https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/wyniki/> [DW 18.08.2024].

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2023/sprawozdanie/E_ogolne_sprawozdanie_2023.pdf [DW 4.04.2024].

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2023/sprawozdanie/E_ogolne_sprawozdanie_2023.pdf [DW 18.08.2024].

<https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2023/wyniki-sprawozdania/> [DW 18.08.2024].

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2023/sprawozdanie/MJMP_jezyki_mniejsz_sprawozdanie_2023.pdf [DW 10.04.2024].

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2023/sprawozdanie/M_ogolne_sprawozdanie_2023.pdf [DW 18.08.2024].

https://dane.gov.pl/pl/dataset/276,nauka-jezykow-mniejszosci-narodowych-etnicznych-i-jezyka-regionalnego/resource/45540/table?page=1&per_page=20&q=&sort= [DW 4.04.2024].

<https://firr.org.pl/pjm-sjm-nie-rowne-czyli-co-o-jezykach-migowych-wiedziec-warto/> [DW 4.04.2024].

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001246> [DW 4.04.2024].

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220001591> [DW 19.08.2024].

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2023,2,23.html> [DW 17.04.2024].

<https://stat.gov.pl/spisy-powszechn/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-ostateczne/tablice-z-ostatecznymi-danymi-w-zakresie-przynaloznosci-narodowo-etnicznej-jezyka-uzywanego-w-domu-oraz-przynaloznosci-do-wyznania-religijnego,10,1.html> [DW 17.04.2024].

<https://swiatgluchych.pl/video/dla-ilu-polakow-jezyk-migowy-jest-pierwszym-jezykiem/> [DW 17.04.2024].

<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pl/sheet/142/polityka-jezykowa-#:~:text=W%20UE%2C%20kt%C3%B3ra%20opiera%20si%C4%99,bogat%C4%85%20r%C3%B3wno%C5%BCno%C5%9B%C4%87%20kulturow%C4%85%20i%20j%C4%99zykow%C4%85%E2%80%9D> [DW 18.08.2024].

<https://www.gov.pl/web/edukacja/wymagania-egzaminacyjne-obowiazujace-na-egzaminie-maturalnym-w-roku-2023-i-2024> [DW 4.04.2024].

Received: 09.10.2024

Revised: 03.04.2025

Sabina A. Nowak

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-9761-8365>

sabina.nowak@uken.krakow.pl

V. BRAUN, V. CLARKE

Thematic Analysis. A Practical Guide

Londyn: SAGE Publications Ltd, 2022, 376 s.

Keywords: Reflexive Thematic Analysis (TA), qualitative methods, actionable outcomes

Słowa kluczowe: Refleksyjna analiza tematyczna, metody jakościowe, rezultaty możliwe do wdrożenia

Książka *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*¹ (ang. *Thematic Analysis. A Practical Guide*) autorstwa: Virginii Braun i Victorii Clarke, która ukazała się w 2022 roku, jest jedną z niewielu publikacji w całości poświęconych badaniom jakościowym, a w szczególności – analizie tematycznej. Jest kierowana do badaczy i dydaktyków, zainteresowanych prowadzeniem takich badań i nauczaniem o nich. Pełni rolę praktycznego przewodnika po metodzie, jaką jest analiza tematyczna, omawia też jej zastosowania, co czyni ją przydatnym narzędziem w dziedzinach nauk humanistycznych i społecznych. Analiza tematyczna (dalej: AT) jest powszechnie stosowaną metodą analizy danych jakościowych, cenioną za adaptacyjność do różnych projektów badawczych. (Auto)refleksyjna² analiza tematyczna (ang. *reflexive Thematic Ana-*

¹ V. Braun, V. Clarke, *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*, przeł. D. Przygucka, Warszawa 2024.

² Autorka recenzji rozróżnia tłumaczenia słów *reflective* i *reflexive*. **Reflective** (pol. refleksyjny) odnosi się do procesu zastanawiania się, analizowania, myślenia nad czymś w sposób introspektywny lub krytyczny (Nowak, 2020). **Reflexive** (pol. autorefleksyjny) odnosi się do



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

lysis³, TA) polega na identyfikacji, analizie i interpretacji wzorców (tematów) w danych jakościowych. Podstawą tej metody jest proces kodowania danych, który prowadzi do wyodrębnienia dwóch do pięciu tematów (ang. *themes*). Wyodrębnienie tematów pozwala na bardziej precyzyjną analizę danych i syntetyczne przedstawienie całości zagadnienia. Tematy obejmują kluczowe zagadnienia lub motywy wyłaniające się w toku analiz, pomagają głębiej zrozumieć istotę badanego zjawiska.

Recenzowana książka składa się z dziewięciu rozdziałów, podzielonych na dwie części. W pierwszej znajdziemy omówienie głównych aspektów analizy tematycznej, druga dookreśla zagadnienia związane z teorią, analizą, interpretacją i zaletami omawianej metody.

Część pierwsza zawiera wstępne informacje na temat sześciu faz analizy tematycznej: (1) zapoznanie się ze zbiorem danych, (2) kodowanie, (3) generowanie wstępnych tematów, (4) rozwijanie i weryfikowanie tematów, (5) udoskonalanie, definiowanie i nazywanie tematów, oraz (6) pisanie raportu. W rozdziale pierwszym Autorki przedstawiły podstawowe założenia tej analizy opierające się na refleksyjnym procesie. Zwróciły uwagę, że refleksyjna AT nie jest pojedynczą metodą i istnieje wiele sposobów prowadzenia tej analizy. Dowolność w doborze preferowanej formy AT, wymaga od badaczy aktywnego i uważnego przeprowadzania procesu badawczego. Rozdział drugi przedstawia pierwszą fazę analizy tematycznej. Polega ona na zapoznaniu się z danymi (ang. *familiarisation*) i postawieniu pytania badawczego. W rozdziale trzecim została opisana druga faza AT, która opiera się na kodowaniu zbioru danych (ang. *coding*). Badacz identyfikuje fragmenty danych, istotne dla pytań badawczych i przypisuje im kody. Kodowanie danych może być dedukcyjne (oparte na teorii lub badaniach) lub indukcyjne (wynikające z danych) i ma na celu systematyczne wyodrębnienie istotnych elementów kodów w zbiorze danych. Rozdział czwarty omawia: generowanie wstępnych kodów (ang. *generating initial codes*), opracowywanie i weryfikowanie tematów (ang. *developing and reviewing themes*) oraz udoskonalanie, definiowanie i nadawanie nazw tematom (ang. *refining, defining and naming themes*), a więc, odpowiednio, trzecią, czwartą i piątą fazę analizy tematycznej. Poszukiwanie tematów polega na grupowaniu kodów w szersze kategorie, za pomocą map tematycznych, pokazujących relacje między kodami a tematami. Tematy, w przeciwieństwie do kodów, nie powinny być jednowyrazowe, gdyż jak zauważają Autorki, mają za zadanie uchwycić bardziej złożone i wielowymiarowe znaczenie w danych. Mogą być one bardziej

zdolności badacza do analizowania własnego wpływu na prowadzone badanie, własnych założeń i oczekiwań oraz specyficznej roli w procesie badawczym, która polega na uświadamianiu sobie, w jaki sposób te czynniki mogą oddziaływać na wyniki.

³ Nomenklatura angielska w tekście głównym wyróżniona w nawiasach.

ogólne lub szczegółowe w zależności od celu badania, jednak z uwagi na to, że są interpretacyjnymi konstruktami, powinny odzwierciedlać kluczowe idee. Weryfikacja tematów polega na sprawdzeniu ich zgodności z fragmentami danych, na ich modyfikowaniu oraz łączeniu, a w razie potrzeby, na upewnieniu się, że ich nazwy są informacyjne, zwarte i związane z pytaniami badawczymi. Definiowanie i nazywanie tematów, czyli określenie, co dany temat obejmuje, a czego nie, polega na dokładnym zilustrowaniu czego one dotyczą. Autorki zwracają uwagę, że tematy nie „wyłaniają się” z danych (ang. *emerge*), a są rozwijane (ang. *developed*) podczas kodowania i grupowania kodów oraz generowane (ang. *generated*) poprzez zastosowanie refleksyjnego podejścia i aktywnego zaangażowania badacza w analizę danych i interpretację znaczeń. W rozdziale piątym została opisana szósta faza AT, tj. proces pisania raportu (ang. *writing matters for analysis*), przedstawienie wyników analizy w sposób jasny, przekonujący i oparty na danych. W tej fazie ukazuje się znaczenie tematów oraz ilustruje je cytatai, aby podkreślić ich autentyczność. W procesie wyciągania wniosków ważne jest łączenie wyników analizy z literaturą przedmiotu i szerszym kontekstem społecznym badania.

Część druga rozpoczyna się rozdziałem szóstym, w którym Autorki omawiają *trzy teorie języka* (Hall 1997), czyli podejścia do rozumienia funkcji i roli języka w konstruowaniu rzeczywistości oraz znaczeń, jak również ontologiczne i epistemologiczne teorie rzeczywistości oraz wiedzy. Rozdział siódmy poświęcony został znaczeniu interpretacji, którą Braun i Clarke opisują jako kluczowy etap analizy tematycznej, mający na celu pogłębienie rozumienia danych i tematów. Zdaniem Auterek, interpretacja jest procesem twórczym, wymagającym refleksji i krytycznego myślenia, podczas którego badacz aktywnie konstruuje znaczenia. Autorki zwracają uwagę na konieczność minimalizowania szkód w interpretacji. Powinny być one przeprowadzane z uwzględnieniem etyki badawczej, aby uniknąć nadinterpretacji lub narzucania znaczeń, które mogą być szkodliwe dla uczestników badania lub nawet całych grup społecznych. Z tego powodu refleksyjność badacza – rozumiana jako ciągła analiza własnych uprzedzeń i założeń – jest kluczowa, aby mógł z większą odpowiedzialnością podejść do danych i ich interpretacji, respektując przy tym perspektywę uczestników. Rozdział ósmy ukazuje podobieństwa i różnice pomiędzy refleksyjną analizą tematyczną a innymi formami analizy tematycznej (Boyatzis 1998; King 2012). Dokładnie opisuje, na czym polega podejście oparte na rzetelności kodowania (ang. *coding reliability*) oraz podejście do AT oparte na książce kodów (ang. *codebook*). Chociaż analiza tematyczna została skrytykowana za brak jednoznaczności w definiowaniu procesu kodowania, co utrudnia interpretację (Saldaña 2024), Autorki celowo zrezygnowały z formalnych zasad opisu kodowania, na korzyść bardziej

elastycznego i interpretacyjnego podejścia do analizy danych. Rozdział dziewiąty ukazuje atuty i ograniczenia AT, omawia zasady zapewniające jakość refleksyjnej analizy tematycznej oraz wymienia dobre praktyki w jej stosowaniu (Braun i Clarke, 2020; 2023). Autorki podkreślają kluczowe aspekty wysokiej jakości analizy (auto)refleksyjnej AT a do ich wyjaśnienia używają piętnastopunktowej listy kontrolnej (ang. *checklist*). Lista powinna uwzględniać kontekst społeczno-kulturowy i zawierać między innymi: jasno określony cel badania, systematyczną i przejrzystą analizę oraz refleksyjną interpretację danych. Dobrą (auto)refleksyjną TA wyróżniają wyniki przedstawione w sposób przekonujący i transparentny, z zachowaniem odpowiedzialności etycznej. Lista stanowi praktyczne narzędzie wspierające badaczy w realizacji wysokiej jakości analizy tematycznej.

Jednym z największych atutów analizy tematycznej, według Braun i Clarke (2022, 2024a), jest jej zdolność do generowania gotowych do wdrożenia wyników badań (ang. *actionable outcomes*) (s. 247). Oznacza to, że wyniki analizy mogą być bezpośrednio zastosowane w praktyce, na przykład w polityce edukacyjnej. Jak zauważają Autorki, analiza tematyczna tłumaczy złożoność ludzkich doświadczeń, pomaga przełożyć je na konkretne i zrozumiałe implikacje. Takie podejście jest szczególnie ważne w badaniach, których celem jest wpływ na rzeczywistość społeczną lub znalezienie rozwiązań konkretnych problemów.

Autorki omawiają również ograniczenia refleksyjnej analizy tematycznej, wskazując na brak możliwości generalizacji wyników oraz potencjalne trudności w zachowaniu obiektywizmu. Podobnie Nowell i in. (2017) zwracają uwagę na potencjalną subiektywność tej metody, która może wpływać na rzetelność wyników. Ponadto proces analizy może być czasochłonny i wymaga wysokich kompetencji interpretacyjnych, co może być wyzwaniem dla mniej doświadczonych badaczy. Jednak same Autorki podkreślają, że świadomość tych ograniczeń może pomóc badaczom w bardziej krytycznym podejściu do własnej pracy. Wspomniane ograniczenia nie dyskredytują jednak samej metody, lecz podkreślają potrzebę zwrócenia na nie uwagi.

Podsumowując, *Analiza Tematyczna. Praktyczny przewodnik*, to podręcznik metodyczny, który powinien stanowić obowiązkową lekturę dla badaczy danych jakościowych, pragnących rozwijać swoje umiejętności analizy jakościowej zgodnie z etyką i użytecznością. Książka obszernie omawia tę metodę i jej zastosowania, chociaż nie jest wolna od ograniczeń, jej wartość praktyczna i teoretyczna sprawiają, że może stać się niezastąpionym przewodnikiem dla tych, którzy chcą skutecznie stosować (auto)refleksyjną analizę tematyczną w swoich badaniach. Jednym z największych atutów recenzowanej pozycji jest jej praktyczność. Autorki podają liczne przykłady, udzielają szczegółowych wskazówek, które są niezwykle pomocne w efektywnym

stosowaniu analizy tematycznej. Publikacja nie tylko wzbogaca warsztat metodologiczny badacza, ale również skłania do głębszej refleksji nad etyką prowadzenia badań naukowych i gotowości do ponoszenia za nie odpowiedzialności.

BIBLIOGRAFIA

- Boyatzis R.E. (1998), *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Londyn: SAGE Publications Ltd.
- Braun V., Clarke V. (2020), *One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?* „Qualitative Research in Psychology”, nr 18, s. 328–352.
- Braun V., Clarke V. (2022), *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Londyn: SAGE Publications Ltd.
- Braun V., Clarke V. (2023), *Is thematic analysis used well in health psychology? A critical review of published research, with recommendations for quality practice and reporting*. „Health Psychology Review”, nr 17, s. 695–718.
- Braun V., Clarke V. (2024a), *Thematic Analysis*. University of Auckland. Online: <https://www.thematicanalysis.net> [DW 19.12.2024]
- Braun V., Clarke V. (2024b), *Supporting best practice in reflexive thematic analysis reporting in Palliative Medicine: A review of published research and introduction to the Reflexive Thematic Analysis Reporting Guidelines (RTARG)*. „Palliative Medicine”, nr 38, s. 608–616.
- Braun V., Clarke V. (2024), *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- King N. (2012), *Doing template analysis*, (w:) Simon G., Cassell C. (red.), *Qualitative organisational research: Core methods and current challenges*. City Roads: SAGE Publications, Inc., s. 426–450.
- Nowak S. A. (2020), *Refleksja w kształceniu językowym. Zastosowanie dzienników w nauczaniu zorientowanym na działanie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. Prace Monograficzne nr 992. Online: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/13434/pm992--nowak--refleksja-w-ksztalceniu.pdf?sequence=1> [DW 19.12.2024]
- Nowell L.S., Norris J.M., White D.E., Moules N.J. (2017), *Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria*. „The International Journal of Qualitative Methods”, nr 16, 1–13.
- Saldaña J. (2016), *The coding manual for qualitative researchers*. Londyn: SAGE Publications Ltd.
- Saldaña J. (2024), *From Codes to Themes*. NVivo Workshop. Lumivero Virtual Conference 2024.

The socio-economic context of language teaching and learning

TABLE OF CONTENTS

ARTICLES

Mariola Jaworska, Magdalena Makowska

The socio-economic context of language teaching and learning: Introduction .. 229

Monika Grabowska, Maciej Smuk, Magdalena Sowa

What is a philology graduate worth? Students' perceptions and the job market reality 237

Radosław Kucharczyk

Is it worth learning languages other than English? On the usefulness of French in the context of enhancement of professional competences (based on the example of Warsaw University students) 252

Tomasz Róg

Teaching a foreign language for Industry 4.0 – designing a task-based course .. 273

Marta Wojakowska

Foreign language competencies and the evolving requirements of the labor market: Findings from a pilot study conducted in three Warsaw-based companies 290

Małgorzata Bielicka

Cooperation between a bilingual kindergarten and a university as a tool for the development of all the participants involved 311

Agata Wolanin

In the webs of the Internet: Generation Z and their informal exposure to English 325

Aleksandra Wach, Wiktoria Cholewa

“There is much more to communication than just language”: Intercultural training for English majors 346

Anna Jaworska, Karolina Wesołowska

Analysis of gamification elements in language learning applications: exploring user preferences and practices 365

Table of Contents

Katarzyna Karpińska-Szaj, Agata Lewandowska Foreign language in various models of education of d/Deaf students on the example of selected special schools in France and Poland	380
Julia Klapa, Magdalena Łubiarz Difficulties in Learning Foreign Languages in Individuals with Hearing Impair- ments – A Case Study: A Student with a Cochlear Implant.....	401
Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska Autism Spectrum Disorder people and bilingualism	417
Katarzyna Nosidlak Characterising the highly sensitive foreign language learner: The potential role of sensory processing sensitivity in foreign language education	431
Ilona Banasiak, Magdalena Olpińska-Szkiełko, Mateusz Patera Language education in Poland: Status, challenges, and future develop- ment. Part I: Teaching of national and ethnic minority languages, regional lan- guages, and foreign languages.....	450
 REVIEW	
Sabina Nowak V. BRAUN, V. CLARKE – Thematic Analysis. A Practical Guide	470

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia
(zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie
www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu
internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2025 wynosi 50 zł dla doktorantów i studentów,
70 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: Santander 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN

(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>



ISSN 1429-2173
eISSN 2545-3971