

TRADYCYJNE PODEJŚCIE I NOWE PERSPEKTYWY W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH KOMPETENCJE I POTRZEBY JĘZYKOWE JUTRA

Praca zbiorowa pod redakcją
Ewy BIEŃKOWSKIEJ-KAJKO
Ewy MĘŻYK
Bożeny STEFANOWICZ



GLIWICE 2024

MONOGRAFIA



Studium Języków Obcych Politechniki Śląskiej



**TRADYCYJNE PODEJŚCIE
I NOWE PERSPEKTYWY
W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH**

**KOMPETENCJE
I POTRZEBY JĘZYKOWE JUTRA**

**Praca zbiorowa pod redakcją
Ewy BIEŃKOWSKIEJ-KAJKO
Ewy MEŻYK
Bożeny STEFANOWICZ**

**WYDAWNICTWO POLITECHNIKI ŚLĄSKIEJ
GLIWICE 2024
UIW 48600**

Opiniodawcy

Prof. dr hab. Andrzej ŁYDA

Prof. dr hab. Tadeusz PIOTROWSKI

Kolegium redakcyjne

REDAKTOR NACZELNY – Dr hab. inż. Barbara KULESZ, prof. PŚ

SEKRETARZ REDAKCJI – Mgr Monika MOSZCZYŃSKA-GŁOWACKA

Wydano za zgodą Rektora Politechniki Śląskiej



Politechnika
Śląska

Redakcja językowa

Justyna SZMYT

Redakcja techniczna

Ewa TENEROWICZ

Skład i łamanie

Joanna JENCZEWSKA-PAJKA

Projekt okładki

Mgr inż. arch. Agnieszka MĘDREK

Druk został sfinansowany przez WASKO

WASKO[®]

Serdecznie dziękujemy firmie WASKO za wieloletnią współpracę, życzliwość i wsparcie w promowaniu nauczania języków obcych na Politechnice Śląskiej

e-ISBN 978-83-7880-986-9

© Copyright by

Wydawnictwo Politechniki Śląskiej

Gliwice 2024

Umiejętność sprawnego porozumiewania się jest jedną z podstawowych kompetencji, potrzebnych we współczesnym świecie. Komunikacja w obcych językach rozwija funkcje poznawcze, wyobraźnię oraz umiejętność logicznego i analitycznego myślenia. Warto pamiętać, że ucząc się języka obcego, jednocześnie uczymy się innej kultury, a to pozwala lepiej zrozumieć otaczający nas świat. Nauka języków obcych to doskonały sposób rozwoju osobistego, który dla przyszłego inżyniera jest także warunkiem koniecznym do podjęcia pracy w nowoczesnym przedsiębiorstwie. Znajomość języków umożliwia efektywne funkcjonowanie w międzynarodowych zespołach, nawiązywanie wartościowych relacji oraz budowanie satysfakcjonującej kariery zawodowej. Na rynku pracy poszukiwani są zwłaszcza ci inżynierowie, którzy nie mają problemów z komunikacją, także w językach obcych.

Politechnika Śląska, będąc uczelnią badawczą, która współtworzy Uniwersytet Europejski EURECA-PRO, jest nowoczesnym uniwersytetem technicznym, opierającym działalność na trzech strategicznych filarach: prowadzeniu interdyscyplinarnych, osadzonych w międzynarodowym środowisku badań naukowych; elastycznym, dostosowanym do wymagań rynkowych kształceniu oraz ścisłej współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym.

Naszych studentów i doktorantów wyposażamy w wiedzę i umiejętności pozwalające odnosić sukcesy zarówno w obszarze nauki, jak i na wysoce konkurencyjnym, globalnym rynku.

Dbając o wszechstronny rozwój studentów i doktorantów, kształtujemy ich kompetencje językowe, kładąc nacisk na naukę umiejętności komunikacyjnych, w tym znajomość języka technicznego, niezbędnego w środowisku przemysłowym. Wykorzystujemy przy tym nowoczesne metody dydaktyczne, które z powodzeniem pozwalają zastosować zdobytą wiedzę w praktyce. I choć nauka każdego języka wymaga czasu, wytrwałości i sporego wysiłku, to pozwala skutecznie poszerzać granice dotychczas znanego nam świata.

Możliwe to jest dzięki prężnie działającemu Studium Języków Obcych – oddanej oraz pełnej pasji i pomysłów kadrze, której bardzo dziękuję.

JM Rektor
prof. dr hab. inż. Marek Pawełczyk

SPIS TREŚCI

WSTĘP	7
Krystyna BRESZKA-JĘDRZEJEWSKA – To team up or not to team up? Korzyści i wyzwania pracy zespołowej na zajęciach języka obcego.....	11
Anna GAZDA, Iwona TERLECKA-ŻABIŃSKA – Akcja: Remotywacja! Język angielski w Szkole Doktorów na Politechnice Śląskiej	22
Jolanta ŁĄCKA – Specyfika komunikacji w biznesie – implikacje dla dydaktyki języków obcych biznesowych	32
Małgorzata NAWROT, Ludmiła HANO-NAWROT – Praca albo życie – czy można je pogodzić? Przegląd literatury	50
Iwona ROCZNIK – Kompetencje kluczowe w kształceniu językowym na 6. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji w kontekście oczekiwań rynku pracy	64
Grażyna STRZELECKA – W stronę doświadczenia – o nauczaniu języka niemieckiego w branży turystycznej	81
Przemysław WOLSKI – Sztuczna inteligencja w kształceniu nauczycieli języków obcych	93
Ewa ZAJDLER – Zapis czy transkrypcja? Tradycja vs. pragmatyka w języku chińskim.....	110
Paulina ZIELONKA – Rola inteligencji emocjonalnej w nabywaniu drugiego języka – badanie studentów szkół wyższych.....	123
Streszczenie	142

CONTENTS

INTRODUCTION	9
Krystyna BRESZKA-JĘDRZEJEWSKA – To team up or not to team up? Benefits and challenges of teamwork in foreign language classes	11
Anna GAZDA, Iwona TERLECKA-ŻABIŃSKA – Action: Remotivation! English for academic setting and scientific writing	22
Jolanta ŁĄCKA – The specific nature of business communication – implications for teaching languages for business purposes	32
Małgorzata NAWROT, Ludmiła HANO-NAWROT – Life or work – can you have it both? A literature review	50
Iwona ROCZNIK – Key competences in language education at the 6th level of the Polish Qualifications Framework with regard to labour market expectations.....	64
Grażyna STRZELECKA – Towards experience – on teaching German in the tourism industry	81
Przemysław WOLSKI – Artificial Intelligence in language teacher training.....	93
Ewa ZAJDLER – Chinese script or phonetic notation? Tradition vs. pragmatics ...	110
Paulina ZIELONKA – The role of emotional intelligence in second language acquisition – a study on students of higher education	123
Abstract	145

WSTĘP

Kiedy pierwszy tom *Tradycyjne podejście i nowe perspektywy w nauczaniu języków obcych* został opublikowany w 2018 roku, nie przypuszczaliśmy, że temat spotka się z tak dużym zainteresowaniem w środowisku akademickim. Publikacja stała się początkiem cyklu, którego kolejną – czwartą – część: *Kompetencje i potrzeby językowe jutra* właśnie oddajemy Państwu do rąk.

Wśród licznych pozycji dotyczących nauczania języków obcych nasza skupia się na różnorodnych aspektach edukacji językowej na uczelniach wyższych, ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystania nowoczesnych technologii.

Z roku na rok rośnie wpływ znajomości języków obcych na zmiany społeczne, kulturowe i ekonomiczne oraz nieustannie rosnące wyzwania, dotyczące edukacji młodych pokoleń. Rolą nauczycieli jest pobudzanie i utrwalanie motywacji w uczeniu się języków obcych, zauważanie nowych potrzeb swoich studentów i sprostanie nowym wymaganiom.

Mamy nadzieję, że i tym razem Autorzy i ich teksty staną się inspiracją do poszukiwania nowatorskich rozwiązań i twórczych pomysłów.

Uczenie się języków jest ciągłą podróżą, otwierającą nowe horyzonty zarówno przed nauczycielami, jak i uczącymi się.

Jak powiedział Ludwig Wittgenstein: *Granice mojego języka są granicami mojego świata*¹.

¹ L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, tłum. B. Wolniewicz, Warszawa 2002, s. 64.

INTRODUCTION

When the first volume of *Traditional Approaches and New Perspectives in Foreign Language Teaching* was published in 2018, we did not expect that the topic would meet with so much interest in the academic community. The writing became the beginning of a series of which the fourth part *Language Competences and Needs of Tomorrow* you are starting to read.

Among the numerous publications on foreign language teaching, ours focuses on various aspects of language education at universities, with particular interest in the use of modern technologies.

Year by year, the impact of foreign language skills on social, cultural and economic changes as well as educational challenges is growing. The role of teachers is to stimulate and consolidate motivation in language learning, notice new needs of their students and meet new demands.

We hope that also this time the authors and their texts will become an inspiration to search for innovative solutions and creative ideas.

Language learning is a continuous journey that opens up new horizons for both teachers and learners.

As Ludwig Wittgenstein said: *The boundaries of my language are the boundaries of my world.*¹

¹ L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, tłum. B. Wolniewicz, Warszawa 2002, s. 64.

Krystyna BRESZKA-JĘDRZEJEWSKA

Centrum Językowe

Politechnika Łódzka, Łódź

TO TEAM UP OR NOT TO TEAM UP? KORZYŚCI I WYZWANIA PRACY ZESPOŁOWEJ NA ZAJĘCIACH JĘZYKA OBCEGO

1. Wprowadzenie

Proces grupowy od dawna przyciąga uwagę badaczy i praktyków w różnych dziedzinach – od psychologii społecznej po zarządzanie i edukację. Praca w zespole wiąże się nie tylko z pracą indywidualnego członka grupy, ale także ze wspólnym wysiłkiem wszystkich uczestników wykonywanego razem zadania, wkładanym w osiągnięcie ponadjednostkowego celu. Staraniom członków grupy towarzyszą wzajemne zrozumienie i szacunek, stanowiące podstawę efektywnej współpracy. W kontekście nauczania, dynamiczna interakcja między członkami zespołu odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu procesu uczenia się. W nauczaniu języków obcych, wspólny cel nauczania zespołowego staje się często grupowym uczeniem się [9]. Wspólne zdobywanie wiedzy i umiejętności ma potencjał stworzenia środowiska sprzyjającego głębokiemu zrozumieniu, aktywnemu angażowaniu się oraz rozwojowi społecznemu i emocjonalnemu uczestników. Jednakże, efektywność procesu grupowego w nauczaniu zależy od wielu czynników, w tym od struktury grupy, relacji między jej członkami, komunikacji oraz sposobu prowadzenia zajęć przez nauczyciela. Przez analizę istoty procesu grupowego w kontekście edukacyjnym można lepiej zrozumieć, jak wykorzystać potencjał zespołu, w celu wspierania uczenia się i rozwoju każdego studenta.

2. Czym jest zespół?

Grupy żyją własnym życiem, a jednostki zachowują się inaczej w zbiorowości i poza nią. Nie bez powodu mówi się, że ktoś zmienił się pod wpływem „złego towarzystwa”. Współpraca postrzegana jest intuicyjnie jako korzystna dla jednostki. Człowiek żyje w społeczności, czyli w grupie ludzi należących do tego samego środowiska społecznego lub zawodowego i związanych np. ze wspólnym miejscem zamieszkania, z wykonywaną profesją, wyznawanymi wartościami. Naturalne jest więc odczucie, że współpraca nieustannie toczy się wokół nas – ludzie współdziałają i komunikują się ze sobą z wykorzystaniem rozmaitych środków przekazu. Wspólne wykonywanie zadań czy porozumiewanie się nie stanowi jednak jeszcze współpracy. Aby można było o niej mówić, członkowie zespołu muszą mieć wspólnie ustalone cele, a członkowie grupy muszą zaangażować się we wspólne planowanie i podział władzy oraz odpowiedzialności [5].

Grupy ludzi różnią się rozmiarem, celem, składem i charakterem, ale by zbiorowisko ludzi można było nazwać zespołem, musi ono mieć określone cechy [1, 3]:

1. Istnieje interakcja między członkami zespołu.
2. Członkowie zespołu postrzegają go jako oddzielny byt i wykazują pewien stopień zaangażowania.
3. Członkowie zespołu mają cel bycia razem oraz współpracy.
4. Zespół funkcjonuje wspólnie przez jakiś czas.
5. Istnieje wewnętrzna struktura, zasady zachowania, role grupowe i hierarchia.
6. Zespół ponosi odpowiedzialność za działania poszczególnych członków i jest rozliczany jako całość.

Zespoły stanowią ciekawy przedmiot badań dla socjologów, psychologów, psychoterapeutów, polityków, specjalistów od zarządzania i polityków. Moc zespołu wykorzystują także nauczyciele czy trenerzy. Pojawić się może wątpliwość, czy grupa lektoratowa to zespół. W moim odczuciu jak najbardziej. Spełnia ona bowiem wszystkie wymienione powyżej warunki.

3. Funkcjonowanie zespołu

Zajęcia z języka obcego często stanowią arenę, gdzie procesy grupowe odgrywają kluczową rolę w kreowaniu inspirującego i angażującego środowiska edukacyjnego. Wspólne praktykowanie języka, wymiana doświadczeń oraz wzajemne wsparcie są

nieodłącznymi elementami tego procesu i sprzyjają efektywnemu nabywaniu umiejętności lingwistycznych. Podobnie jak w przypadku biznesu, także w środowisku edukacyjnym wiedza o funkcjonowaniu zespołu okazuje się nad wyraz przydatna, jeśli nie niezbędna dla osób, które zarządzają procesami grupowymi. Należą do nich także nauczyciele języków obcych.

3.1. Cechy efektywnego zespołu

Jednym z powodów zainteresowania funkcjonowaniem zespołów, czy to w biznesie czy w edukacji, na zajęciach z języka obcego jest fakt, że zespół ma daleko większe zasoby niż pojedyncze jednostki, które wchodzi w jego skład. Akronim angielskiego słowa TEAM, 'Together Everyone Achieves More', oznacza wszak 'Razem osiągniemy więcej'. Funkcjonowanie grupy językowej ma znaczący wpływ na efektywność nauczania. W prawidłowo funkcjonującej grupie proces dydaktyczny okazuje się na tyle przyjemnym i inspirującym doświadczeniem, że zarówno student, jak i nauczyciel czerpią z niego wiele satysfakcji. Rośnie też motywacja obu stron [1]. Gdy jednak zaistnieją czynniki, które przeszkadzają w prawidłowym funkcjonowaniu grupy, np. niechęć do współpracy czy wrogie nastawienie ze strony jednego czy kilku studentów, zajęcia lektoratowe mogą stać się uciążliwym, jeśli nie trudnym do zniesienia przeżyciem, co często może prowadzić do utraty motywacji przez nawet najbardziej zaangażowanego studenta. Dotyczyć to może też i pełnego pasji nauczyciela, który z czasem może stracić zapał i zajęcia ze źle funkcjonującą grupą stają się źródłem frustracji. Co więc sprawia, że szeroko rozumiany zespół, w biznesie czy edukacji, działa prawidłowo?

Patrick Lencioni, który opisał podstawowe dysfunkcje występujące w pracy grupowej, wymienia pięć cech efektywnego zespołu. Czynnikiem podstawowym jest zaufanie. To na nim można dopiero budować kolejne elementy, a więc: konstruktywne radzenie sobie z konfliktami, zaangażowanie, osobistą odpowiedzialność za to, co się wydarza w trakcie pracy czy nauki oraz dbałość o wyniki [7].

Rolą nauczyciela języka obcego staje się zatem: budowanie zaufania do siebie, ale także i pomiędzy członkami grupy, pomoc studentom w rozwiązywaniu małych i większych konfliktów, dbanie o motywację własną i studentów, sprawienie, by uczestnicy zajęć postrzegali się jako element większej całości i czuli się po trosze „właścicielami” zajęć. Kształtowanie wśród studentów zdolności komunikacyjnych czy umiejętności pracy w zespole znajduje się na jednej z czołowych pozycji na liście oczekiwanych przez przyszłych pracodawców działań nauczyciela akademickiego.

Zadanie niełatwe, jednak nie niemożliwe do wykonania. Wymaga uważności, a w konsekwencji wprowadzenia w klasie językowej także małych (choć ważnych) „miękkich” elementów.

3.2. Proces grupowy

Jak napisał Earl W. Stevick: „W nauczaniu języka sukces zależy mniej od materiałów, technik czy metod, a bardziej od tego, co się dzieje we wnętrzu oraz pomiędzy ludźmi obecnymi w klasie” [8]. Przyjrzyjmy się więc procesowi grupowemu, który zachodzi w każdym zespole i dotyczy wszystkich jego członków. Czym jest proces grupowy? Są to liczne zmiany, które zachodzą między członkami grupy w trzech obszarach: behawioralnym, kognitywnym i emocjonalnym. Grupa przez swoje normy reguluje nasze zachowanie i podporządkowuje je przyjętym w danym zespole zasadom. Przynależność do grupy wpływa też na proces poznawania przez nas świata, może go przyspieszyć lub wpłynąć na nasz ogląd rzeczywistości. No i wreszcie członkostwo w zespole łączy się z szeroką gamą emocji, od euforii do głębokiego dyskomfortu czy frustracji. Każdy zespół ewaluuje według tego samego modelu, bez względu na wiek członków, język, rodzaj zadania. Nawet czynniki kulturowe nie wywołują znaczących zmian w przebiegu procesu zachodzącego wewnątrz grupy [1].

Proces grupowy, według modelu Bruce'a Tuckmana'a, obejmuje kilka kluczowych faz, które grupa przechodzi w trakcie swojego istnienia [2]. Pierwszą z nich jest „Forming” (Kształtowanie), w której członkowie grupy poznają się nawzajem oraz zaczynają określać cele i zadania. Następnie jest „Storming” (Konfliktowa), charakteryzująca się pojawianiem się konfliktów, rywalizacji i negocjacji wewnątrz grupy, w celu ustalenia hierarchii i zadań. Kolejna faza to „Norming” (Normatywna), gdzie grupa tworzy stabilne normy, wartości i wzorce zachowań, co prowadzi do większej kooperacji i współpracy. Po niej następuje „Performing” (Wykonawcza), kiedy grupa skupia się na efektywnym działaniu, realizując cele i zadania. Ostatnią fazą, która nie zawsze jest uwzględniana w pierwotnym modelu, jest „Adjourning” (Rozwiązywanie), gdzie grupa przygotowuje się do rozwiązania lub transformacji, co może wiązać się z rozstaniem się jej członków i refleksją nad osiągnięciami i doświadczeniami. Model Tuckmana jest niezwykle użytecznym narzędziem do zrozumienia dynamiki grupy i może być stosowany w różnych kontekstach, w tym także w nauczaniu języków obcych, aby lepiej zrozumieć i zarządzać procesem grupowym na zajęciach.

4. Rola nauczyciela w poszczególnych fazach procesu grupowego

Trener w trakcie szkolenia czy nauczyciel w pracy z grupą odgrywa kluczową rolę w każdej z faz zachodzącego procesu. Zachowania, postawę i techniki należy jednak starannie dobrać do poszczególnych etapów budowania grupy.

4.1. Forming (Kształtowanie)

Faza ta wydaje się łatwa i przyjemna, zarówno dla studenta, jak i nauczyciela. Jest to jednak pozorne. Zwłaszcza doświadczeni nauczyciele często zapominają jak bardzo pierwsza lekcja potrafi być stresująca dla ucznia. W tej fazie członkowie grupy starają się sprawić jak najlepsze wrażenie na pozostałych. Wielu studentów odczuwa lęk i niepokój związany nie tylko z nowym otoczeniem i uzyskaniem akceptacji pozostałych, lecz także z poziomem swoich umiejętności językowych oraz obawą przed publicznym ośmieszeniem się.

W trakcie Kształtowania nauczyciel pełni rolę lidera, który ułatwia integrację grupy przez ustanowienie jasnych celów. Jego zadaniem jest stworzenie bezpiecznego i przyjaznego środowiska, w którym członkowie grupy mogą poznać się nawzajem oraz nawiązać pierwsze kontakty. Powinien również pomóc w wypracowaniu podstawowych zasad komunikacji i współpracy w grupie.

To idealny moment na przygotowanie kontraktu grupowego, którego współtwórcami powinni być studenci. W kontrakcie warto uwzględnić normy społeczne (wzajemny szacunek, słuchanie, wspólne wartości) i proceduralne (jak będziemy razem pracować). Wypracowane normy powinny sprzyjać procesowi uczenia się, a nie utrudniać go. Na tym etapie warto przygotować listę propozycji do wspólnego przedyskutowania. Osiągnięcie konsensusu powinno tu być ważniejsze niż trwanie nauczyciela przy swoich oczekiwaniach, których studenci w żaden sposób nie chcą przyjąć.

Zalecanymi aktywnościami w tej fazie są wszelkie rozgrzewki językowe, polegające na szukaniu podobieństw między uczestnikami zajęć. Odkrywanie podobieństw pomaga w budowaniu akceptacji i zaufania wśród członków grupy, które, jak wspomniano w punkcie 3.1, stanowią podstawę do prawidłowego funkcjonowania zespołu.

Warto też przygotować zadania, w których studenci będą mieli okazję do rozmowy o problemach, jakie napotkali wcześniej w procesie uczenia się języka obcego czy

o emocjach, które im towarzyszą w trakcie pierwszych zajęć lektoratowych w nowej grupie. Dzięki temu studenci odkrywają, że dana osoba nie jest osamotniona w swoich problemach czy niepokojach.

Wskazane jest także poszukiwanie wspólnego celu zajęć i upewnienie się, że cel postawiony przez nauczyciela nie stoi w sprzeczności z osobistymi celami studentów. To dobry moment na przedstawienie zasady tworzenia celów SMART (specific – konkretne; measurable – mierzalne, achievable – osiągalne; realistic – realistyczne; timely – określone w czasie).

Warto zadbać o to, by zarówno prowadzący, jak i wszyscy uczestnicy zajęć poznali i zapamiętali swoje imiona. Zapobiega to poczuciu wyobcowania i anonimowości w dalszych fazach procesu [1].

4.2. Storming (Konflikt)

Na tym etapie rozwoju mają miejsce próby określenia swojego miejsca w grupie. Uczestnicy odczuwają dyskomfort i niepewność – „Otworzyć się przed innymi, czy nie?”. Jest to też moment walki o przywództwo w grupie oraz rozczarowania programem zajęć, wymogami karty przedmiotu czy sylabusu. Na tym etapie właśnie ujawniają się prawdziwe potrzeby i oczekiwania studentów.

Nie jest to łatwa faza dla nauczyciela. Najlepszą strategią wydaje się być „przygotuj się i przeczekaj”. W fazie konfliktowej nauczyciel powinien wykazywać uważność na pojawiające się konflikty i rywalizację w grupie, a jednocześnie porzucić już rolę autorytarną, która mogła okazać się pomocna we wcześniejszej fazie Formowania.

Teraz rolą nauczyciela jest: moderowanie dyskusji, rozwiązywanie konfliktów oraz promowanie otwartej i konstruktywnej komunikacji. To dobry moment na wprowadzenie quizów dotyczących stylów rozwiązywania konfliktów oraz na dyskusję o efektywnej komunikacji.

Trener czy nauczyciel powinien zachęcać do poszukiwania wspólnego rozwiązania problemów oraz budowania zaufania między członkami grupy. Tak jak we wszystkich fazach, tutaj również dobrze działają rozgrzewki językowe, które pomagają w szukaniu podobieństw czy wspólnych obszarów zainteresowań studentów.

4.3. Norming (Normatywna)

Jest to faza weryfikacji reguł, a więc można pokusić się o renegocjowanie zawartego wcześniej kontraktu grupowego. Struktura zespołu ulega utrwaleniu, a jego członkowie

wykazują tendencję do rezygnacji z własnych pomysłów na rzecz dobra wspólnego. Dominuje poczucie bezpieczeństwa i w miarę wysokiego poziomu zaufania – członkowie grupy lektoratowej poznali się już i czują się razem dobrze. Rośnie też samodzielność studentów, można więc powierzyć im do wykonania bardziej odpowiedzialne zadania (projekty, ankiety).

W tej fazie nauczyciel stymuluje rozwój stabilnych norm, wartości i wzorców zachowań w grupie.

Jego zadaniem jest wspieranie procesu tworzenia zgranego zespołu przez wzmacnianie pozytywnych interakcji i współpracy. Lektor powinien również promować akceptację różnorodności w grupie oraz dbać o równowagę między indywidualnymi potrzebami a celami grupowymi.

4.4. Performing (Wykonawcza)

Faza ta jest najłatwiejsza i najbardziej satysfakcjonująca dla uczestników procesu grupowego.

Cechuje ją wysokie zaufanie, zarówno do nauczyciela, jak i do innych członków zespołu, otwarta komunikacja, chęć podejmowania inicjatywy przez studentów, kreatywność, gotowość na zmianę ról grupowych. Studenci stają się samodzielnymi i chętnie podejmują nowe wyzwania.

W fazie wykonawczej nauczyciel pełni rolę mentora i coacha, który wspiera członków grupy w osiągnięciu celów. Jego zadaniem jest monitorowanie postępów, udzielanie wsparcia i informacji zwrotnej oraz zachęcanie do samodzielności oraz innowacyjności.

Nauczyciel powinien także dbać o utrzymanie wysokiego poziomu motywacji i zaangażowania w procesie nauki.

4.5. Adjourning (Rozwiązywanie)

Faza ta to czas dumy z osiągnięć zespołu i radości z sukcesu. Ma zwykle miejsce po zakończeniu projektu lub w semestrze egzaminacyjnym, po uzyskaniu zaliczeń czy po zdanym egzaminie kończącym lektorat. Jest to równie ważna faza jak pozostałe [6, 1].

W fazie rozwiązywania nauczyciel pomaga grupie w podsumowaniu osiągnięć, refleksji nad doświadczeniami oraz przygotowaniu się do zakończenia współpracy. Jego zadaniem jest zapewnienie wsparcia emocjonalnego, pomaganie w przetwarzaniu zmian

oraz podkreślanie wartości zdobytego doświadczenia i umiejętności językowych. Lektor może również zachęcać do planowania działań na przyszłość i utrzymania kontaktu po zakończeniu zajęć [1].

5. Wyzwania związane z procesem grupowym

Wyzwania związane z procesem grupowym na zajęciach mogą być różnorodne i zależą od wielu czynników, takich jak charakter grupy, indywidualne różnice między uczniami czy też kontekst i cele nauczania. Oto niektóre z kluczowych wyzwań, przed którymi stoi nauczyciel:

1. Zarządzanie konfliktami – faza Konfliktu procesu grupowego może być wyjątkowo trudna do zarządzania. Konflikty i rywalizacja, choć są naturalną częścią dynamiki grupowej, wymagają od nauczyciela umiejętności mediacji i promowania konstruktywnego rozwiązywania problemów, w taki sposób, aby nie zdominowały one procesu nauczania. Najlepszą wskazówką dla nauczyciela w tej fazie jest: „Nie panikuj. Zrelaksuj się. Bądź cierpliwy”.
2. Promowanie zaangażowania wszystkich studentów – w grupie mogą istnieć znaczne różnice: w poziomie zaangażowania, umiejętnościach i motywacji uczniów. Dla nauczyciela wyzwaniem jest znalezienie sposobów na zaangażowanie każdego ucznia oraz zapewnienie, by wszyscy czuli się wartościową częścią grupy.
3. Różnice indywidualne – w pracy dydaktycznej nauczyciel napotyka wiele różnic indywidualnych pomiędzy poszczególnymi uczestnikami zajęć. Warto więc przyjąć, że niektórzy studenci będą przechodzić przez proces grupowy w nieco inny sposób niż pozostali.
4. Tworzenie i utrzymanie pozytywnych relacji – budowanie atmosfery wzajemnego szacunku i zaufania wśród uczniów, którzy mogą mieć różne osobowości oraz preferencje, jest kluczowe dla skutecznego procesu grupowego, ale także wymagające dla nauczyciela.
5. Fluktuacja efektywności nauczania – skuteczne uczenie się ma miejsce w trakcie każdej z faz procesu grupowego. Należy więc przyjąć i zaakceptować fakt, że choć w fazie Wykonawczej przyrost wiedzy oraz umiejętności jest widoczny i znaczący, to na pozostałych etapach może przebiegać wolniej.

6. Dostosowywanie metod nauczania – nauczyciel musi być elastyczny i gotowy do adaptowania swoich metod nauczania w zależności od dynamiki grupowej i indywidualnych potrzeb uczniów, co może być trudne, zwłaszcza w dużych i zróżnicowanych grupach.
 7. Ocena pracy grupowej – sprawiedliwa ocena wkładu każdego ucznia w pracę grupową jest kolejnym wyzwaniem. Nauczyciel musi znaleźć zbalansowany sposób oceny, który uwzględni zarówno indywidualny wkład, jak i efekt końcowy pracy grupowej.
 8. Zachowanie równowagi między kierowaniem a autonomią grupy – nauczyciel musi umieć zdecydować, kiedy interweniować w proces grupowy, a kiedy pozwolić grupie na samodzielne rozwiązywanie problemów. Znalezienie tej równowagi jest kluczowe dla rozwoju niezależności uczniów i skuteczności grupy.
 9. Zarządzanie oczekiwaniami i stresem – proces grupowy może generować stres zarówno u uczniów, jak i u nauczyciela, szczególnie w fazach konfliktowych i normatywnych. Pomaganie uczniom w radzeniu sobie ze stresem oraz zarządzanie własnymi oczekiwaniami, co do postępów grupy to ważne zadania nauczyciela.
- Każde z powyższych wyzwań wymaga od nauczyciela cierpliwości, empatii, umiejętności komunikacyjnych oraz gotowości do ciągłego uczenia się i dostosowywania swoich metod pracy do potrzeb jednostki i grupy.

6. Korzyści płynące z wykorzystania pracy zespołowej na zajęciach z języka obcego

Praca zespołowa i towarzyszący jej nieodmiennie proces grupowy, mimo swoich wyzwań, niesie ze sobą wiele korzyści, które mogą znacząco wzbogacić procesy nauczania i uczenia się. Oto niektóre z najważniejszych korzyści płynących z efektywnie zarządzanego procesu grupowego:

1. Widoczne uczenie się – autorem zarówno pojęcia, jak i szeroko zakrojonego projektu badawczego dotyczącego strategii nauczania z praktycznym ich zastosowaniem podczas zajęć jest John Hattie [4]. Czynniki, które określono jako przeciętne wykazują współczynnik 0,40. Natomiast spośród tych czynników, które mogą znacząco poprawić osiągnięcia uczących się Hattie wyróżnia dyskusje (współczynnik efektywności 0,82), wzajemne uczenie się (0,74), szukanie pomocy (0,72) oraz tutoring rówieśniczy (0,52). Wszystkie ww. czynniki są nieodłącznie

związane z pracą zespołową na zajęciach, a więc można ponad wszelką wątpliwość stwierdzić, że praca w grupie znacząco wspomaga proces uczenia się [4].

2. Wzrost umiejętności komunikacyjnych – praca w grupie wymaga od uczestników zajęć wymiany informacji, wyrażania własnych opinii oraz słuchania innych, co naturalnie prowadzi do rozwoju kluczowych umiejętności komunikacyjnych.
3. Rozwijanie umiejętności współpracy – uczestnictwo w procesie grupowym uczy pracy zespołowej, dzielenia się zadaniami, wspólnego rozwiązywania problemów oraz osiągania wspólnych celów. Umiejętności te stanowią cenny zasób w dalszym życiu zawodowym i prywatnym studentów.
4. Lepsze zrozumienie i przyswajanie materiału – praca grupowa pozwala na wymianę różnych perspektyw i podejść do problemów, co może pomóc studentom lepiej zrozumieć i zapamiętać materiał. Dyskusje i interakcje w grupie często ułatwiają przyswajanie skomplikowanych koncepcji oraz znacząco podnoszą stopień atrakcyjności zajęć lektoratowych.
5. Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia – konfrontacja z różnymi opiniami i potrzeba argumentacji własnych stanowisk w grupie sprzyjają rozwojowi myślenia krytycznego oraz analitycznego.
6. Wzrost motywacji i zaangażowania – praca w grupie może zwiększyć motywację uczniów do nauki dzięki poczuciu wspólnoty i wspólnej odpowiedzialności za wyniki. Elementy rywalizacji grupowej mogą również pozytywnie wpływać na zaangażowanie uczniów.
7. Wsparcie emocjonalne i społeczne – grupy oferują wsparcie emocjonalne, co jest szczególnie ważne w trudnych momentach procesu edukacyjnego. Studenci mogą dzielić się swoimi obawami i sukcesami, budując wzajemne relacje i poczucie przynależności.
8. Rozwijanie umiejętności lidera i inicjatora – proces grupowy daje uczniom możliwość przejęcia roli lidera lub inicjatora działań, co może przyczynić się do rozwoju umiejętności przywódczych i organizacyjnych.
9. Przygotowanie do życia zawodowego: współczesne miejsce pracy wymaga umiejętności pracy w zespole, komunikacji i rozwiązywania problemów, a doświadczenia zdobyte podczas pracy grupowej na zajęciach przygotowują studentów do sprostanania wymogom tych realiów.

7. Wnioski

Włączanie pracy zespołowej do zajęć z języka obcego wzbogaca doświadczenie edukacyjne, wykraczając poza samą biegłość językową. Rozwija umiejętności miękkie, zwiększa umiejętności komunikacyjne i przygotowuje studentów do współpracy, jakiej wymaga współczesny rynek pracy. Znacząco podnosi też atrakcyjność zajęć językowych i pomaga w budowaniu motywacji uczących się. Jednak wykorzystanie tych korzyści wymaga zrozumienia dynamiki grupowej i proaktywnego podejścia do kierowania oraz wspierania procesu grupowego. Praca z ludźmi to nie tylko dążenie do wspólnego celu. To także okazja do towarzyszenia innym w ich rozwoju, odkrywaniu własnego potencjału, realizowaniu ważnych celów. Cytując É. Durkheima, klasyka socjologii – „grupa to coś więcej niż tylko suma jej jednostek”¹. By w pełni wykorzystać zalety pracy grupowej, nauczyciel języka obcego staje przed nowymi wyzwaniami i koniecznością płynnego oraz elastycznego dostosowania się do potrzeb grupy i wymogów fazy procesu grupowego, w której aktualnie znajduje się zespół.

Bibliografia

1. Dörnyei Z., Murphey T.: *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge 2004.
2. Egolf D.B.: *Forming Storming Norming Performing: Successful Communication in Groups and Teams*. iUniverse, Bloomington 2013.
3. Forsyth D.R.: *Group Dynamics*. Wadsworth Cengage Learning, Boston 2018.
4. Hattie J.: *Visible Learning: The Sequel*. Routledge, London 2013.
5. Kezar A.J., Lester J.: *Organizing higher education for collaboration*. Jossey-Bass, San Francisco 2009.
6. Kozak A.: *Proces grupowy. Poradnik dla trenerów, nauczycieli i wykładowców*. Onepress, Warszawa 2017.
7. Lencioni P.: *Pięć dysfunkcji pracy zespołowej*. MTBiznes, Warszawa 2016.
8. Stevick E.W.: *Teaching and Learning Languages*. Cambridge University Press, Cambridge 1982.
9. Tajino A., Stewart T., Dalsky D.: *Team Teaching and Team Learning in the Language Classroom*. Routledge, London 2015.

¹ Nickerson Ch.: *Emile Durkheim's Theory*, www.simplypsychology.org [dostęp: 7.11.2024].

Anna GAZDA, Iwona TERLECKA-ŻABIŃSKA

Studium Języków Obcych
Politechnika Śląska, Gliwice

AKCJA: REMOTYWACJA! JĘZYK ANGIELSKI W SZKOLE DOKTORÓW NA POLITECHNICE ŚLĄSKIEJ

The brain doesn't pay attention to boring things
(Mózg nie zwraca uwagi na nudne rzeczy)
John Medina [10]

1. Wprowadzenie

W dzisiejszym dynamicznym środowisku akademickim, w którym współpraca i komunikacja naturalnie przekraczają granice geograficzne, znajomość języka angielskiego jest oczywistością. Większość naukowców posługuje się nim biegle. Dlatego zajęcia z języka angielskiego dla słuchaczy Szkoły Doktorów muszą wykroczyć poza standardową naukę języka, nawet w konwencji ESP (English for Specific Purposes), i stać się zajęciami uczącymi konkretnych umiejętności miękkich (soft skills). Język obcy przestaje być celem, a staje się medium przekazu, dostosowanie programu do kontekstu naukowego pozwala zaś zremotywować słuchaczy do aktywnego udziału w zajęciach.

W pracy omawiamy największe wyzwania pięciu edycji 60-godzinnego kursu „English for Research and Scientific Communication” („Język angielski dla badań i komunikacji naukowej”), stworzonego przez nas w roku akademickim 2019/2020 dla słuchaczy Wspólnej Szkoły Doktorów na Politechnice Śląskiej. Kluczowymi słowami przy tworzeniu kursu były dla nas nauka, komunikacja, wielokulturowość i współpraca. Postanowiliśmy wykorzystać język jako narzędzie do pokazania doktorantom ich roli jako przyszłych liderów w świecie, w którym „technologia jest siłą napędową zmian” [25] i zaoferować im kurs efektywnej komunikacji w kontekście międzykulturowym, kurs pisania tekstów naukowych i mówienia o pracy badawczej w mediach oraz kurs technik efektywnej prezentacji.

2. Organizacja i program lektoratu

Moduł 1 (15 godzin): Effective communication skills in cross-cultural context

- Communication toolkit.
- Managing diversity in networking.
- Building awareness of social and cultural differences.
- Active listening.
- Becoming a global leader.
- Language of debating.
- Building communication skills by improvising.
- Idioms, jargon, slang and humour.
- Pronunciation.

Moduł 2 (30 godzin): English in Academic Settings and Scientific writing

- Professional self-presentation.
- Talking about your research and PhD dissertation.
- Scientific writing.
- Principles of writing scientific articles.
- Parts of a scientific article (AIMRaD).
- Strategies for writing a good article and developing writing skills.
- Style, structures and vocabulary of an article.
- Good paragraphs and text cohesion.

Moduł 3 (15 godzin): Skills for Presentations

- Key linguistic devices.
- Effective use of voice: pacing, pausing, rhythm and intonation.
- The impact of visual aids.
- Elements of non-verbal communication.
- Problems and questions (interruptions, wrong slide, anticipating questions etc.).
- Using humour and anecdote.

3. Główne wyzwania kursu

Podstawowym wyzwaniem w każdym module kursu jest dla nas uzmysłowienie naszym słuchaczom, że każda forma komunikacji to rozmowa i interakcja, a różnica polega jedynie na przekazywanej treści. Zauważyliśmy, że częstym problemem młodych naukowców jest brak selektywności w doborze prezentowanego materiału. Tymczasem centrum zainteresowania nadawcy przekazu musi zawsze być odbiorca informacji. Niezależnie od tego, czy mamy do przygotowania artykuł naukowy, prezentację na konferencję czy wywiad w mediach, efektywna komunikacja powinna odbywać się według następującego schematu:

Kontekst → Problem → Rozwiązanie → Wartość/Korzyść dla odbiorcy

Kolejnym wyzwaniem, przed którym stajemy w każdym module naszego kursu jest przekonanie doktorantów, że nauka musi mieć ludzkie oblicze i że powinniśmy to uwzględnić w języku i formie przekazu nawet najbardziej skomplikowanych i abstrakcyjnych treści. Podążamy za wskazówką Davida J.P. Phillipsa, szwedzkiego eksperta w dziedzinie komunikacji, który zwraca uwagę na specyfikę ludzkiej percepcji, twierdząc, że jednakowo spostrzegamy i rejestrujemy bodźce z życia codziennego i treść, np. prezentacji w PowerPoincie [11]. Zatem przekaz naukowy o formie znacząco różniącej się od formy przekazu znanej i akceptowanej przez ludzki mózg może mieć ograniczoną skuteczność. W pracy omawiamy bardziej szczegółowo wyzwania dwóch modułów kursu: Skills for Presentations oraz English for Academic Setting and Scientific Writing. Pomijamy tu moduł 1: Effective Communication Skills in Cross-Cultural Context, którego zadaniem jest integracja słuchaczy pochodzących z różnych obszarów kulturowych i uwrażliwienie ich na odmienną podejścia do komunikacji i transferu doświadczeń naukowych.

3.1. Moduł 2: English for Academic Setting and Scientific Writing (Język angielski w środowisku akademickim i pisanie tekstów naukowych)

Elokwencją naukowca jest klarowność; prawda naukowa jest zawsze jaśniejsza, gdy jej piękno jest pozbawione ozdób niż gdy jest podszyte ozdobnikami, w które nasza wyobraźnia chciałaby ją przyodziać.

Claude Bernard [1]

Umiejętność promocji swoich osiągnięć naukowych jest obecnie niezwykle ważnym elementem w rozwoju kariery naukowej. Atrakcyjność publikacji naukowych podnosi ich rangę oraz zwiększa cytowalność. Aby spełnić swoje zadanie, artykuł musi być prosty, spójny i logiczny, zapewniając odbiorcy komfort czytania. Zastosowanie odpowiednich technik i narzędzi językowych zwiększa skuteczność tekstów naukowych. Największym wyzwaniem tego modułu jest dla nas przekonanie młodych naukowców, że dążenie do prostoty stylu nie oznacza ubóstwa treści, a przeciwnie – podkreśla istotę merytoryczną, wyeksponowaną w najbardziej zrozumiały sposób. Odnosząc powyższe założenie do formuły tekstu naukowego, staramy się promować nowoczesny styl pisania artykułów, bez budowania zdań wielokrotnie złożonych, nadużywania strony biernej i nieuzasadnionego stosowania form bezosobowych.

Kolejnym wyzwaniem, które stało się dodatkowym atutem zajęć, jest interdyscyplinarność Szkoły Doktorów. Fakt, że w lektoracie uczestniczą osoby z różnych obszarów nauki sprawia, że wykorzystujemy teksty o zróżnicowanej tematyce. Zmusza to do uważniejszej analizy struktury zdania, ponieważ czytelnik pozbawiony jest znajomości tematu, która pozwoliłaby zrozumieć treść mimo skomplikowanej formy przekazu.

Poniżej przedstawiamy przykłady najważniejszych (naszym zdaniem) wskazówek, jak poprawić warsztat pisarski: unikanie strony biernej, wielokrotnie złożonych fraz i niepotrzebnych słów oraz stosowanie paralelizmu składniowego.

1. Unikanie strony biernej

Przykład typowego zdania z tekstu naukowego:

The movement in the liquid medium of the bacteria was accomplished by microflagella [9].

Jeżeli zastosujemy taką samą strukturę zdania do wypowiedzi na codzienny temat, powstanie sztuczna konstrukcja w stylu:

Brushing of the teeth was accomplished by my son Paul.

Jeżeli natomiast strukturę zdania:

Paul brushed his teeth

zastosujemy do tekstu naukowego, wówczas uzyskamy zdanie o klarownej i zrozumiałej konstrukcji:

The bacteria move themselves in the liquid medium with microflagella

lub

Microflagella moves the bacteria in the liquid medium.

2. Unikanie zdań wielokrotnie złożonych, dbanie o prostotę wypowiedzi

Tekst przed korektą:

The assessment of human impact on the environment is possible due to the use of isotope ratio mass spectrometry (IRMS) method, which has been increasingly used and developed in recent years. This method allows not only to assess the current state of the environment, but also to ecological reconstruction and forecasting for the future [4].

Jeżeli usuniemy niepotrzebne słowa, stronę bierną zastąpimy czynną i uprościmy strukturę wypowiedzi, to otrzymamy:

We can assess human impact on the environment by isotope ratio mass spectrometry (IRMS). This dynamically developing method has been increasingly used for ecological reconstructions, current assessments and forecasts.

3. Stosowanie paralelizmu składniowego

Stosowanie paralelizmu składniowego jest bardzo efektywnym sposobem na zwiększenie klarowności tekstu. Metoda ta polega na budowaniu podobnych zdań lub poszczególnych słów w obrębie fragmentu tekstu.

Przykład braku paralelizmu:

Eating huge meals, snacking between meals, and too little exercise can lead to obesity.

Dwukrotnie pojawia się struktura eating, snacking, a następnie forma too little exercise.

Wersja z zastosowanym paralelizmem wygląda tak:

Eating huge meals, snacking between meals, and exercising too little can lead to obesity [9].

Kolejny przykład:

The result of the simulation can be the optimal set of system design features, including power of the drive system, capacity of battery cells, system operation time [4].

Zdanie po korekcie:

The simulation can result in the optimal set of design features, including drive system power, battery capacity, system operation time.

3.2. Moduł 3: Skills for Presentations

The success of your presentation will be judged not by the knowledge you send but by what the listener receives.

Sukces twojej prezentacji nie będzie oceniany przez wiedzę jaką przekazujesz, ale przez to, co słuchający otrzymuje.

Lilly Walters [3]

Przytoczone powyżej zdanie jest mottem naszego programu zajęć z prezentacji. Młodzi naukowcy należą do pokolenia dorastającego we w pełni scyfryzowanym społeczeństwie, dlatego mają wiele umiejętności związanych z posługiwaniem się Internetem i multimediami, w tym również przygotowywanie prezentacji. Nasze doświadczenie dotychczasowej pracy ze studentami i doktorantami pokazało jednak, że nadal potrzebują wsparcia w rozwijaniu umiejętności planowania, projektowania i przedstawiania prezentacji, a największym wyzwaniem okazało się dla nas skonfrontowanie dotychczasowych, często błędnych i mało efektywnych, schematów działania naszych słuchaczy z proponowanymi przez nas, skuteczniejszymi technikami przekazu.

Program kursu zawiera następujące elementy:

- struktura prezentacji,
- używanie narzędzi multimedialnych,
- budowanie kontaktu z publicznością oraz odpowiadanie na pytania,
- umiejętność zainteresowania publiczności tematem przy użyciu różnorodnych środków,
- komunikacja niewerbalna: język ciała, operowanie głosem,
- radzenie sobie z nieoczekiwanymi problemami.

Poniżej przedstawiamy wybrane wyzwania modułu:

1. Prezenter jako najważniejsze źródło informacji

Zdaniem Steve'a Jobsa „Ludzie, którzy wiedzą o czym mówią, nie potrzebują PowerPointa” (People who know what they're talking about don't need PowerPoint). Nieustannie dużym zaskoczeniem dla naszych słuchaczy jest fakt, że najważniejszym elementem prezentacji jest prezenter, a PowerPoint jest bez niego bezużyteczny, natomiast prezenter bez PowerPointa poradzi sobie całkiem nieźle. Biorąc pod uwagę fakt, że po wysłuchaniu niewłaściwie skonstruowanej prezentacji 90% przekazanej w niej wiedzy znika z naszej pamięci w przeciągu 30 sekund, niezwykle ważne jest jak najefektywniejsze wykorzystanie danego nam czasu i całej wiedzy, jaką mamy na temat ludzkiej percepcji [12].

2. Efektywne wykorzystanie PowerPointa

Kolejnym wyzwaniem jest walka z przeładowaniem slajdów nadmiarem informacji. Jeśli ograniczymy liczbę elementów do dokładnie 6 (nie więcej), to zwiększy to naszą percepcję o 500% [13]. Nasi słuchacze często zwracają nam uwagę na to, że w wytycznych dotyczących na przykład prezentacji na konferencji ograniczana jest liczba slajdów, co sprawia, że prelegenci usiłują wtłoczyć zbyt wiele informacji na slajd.

3. Budowanie relacji z publicznością

Trawestując główny cytat naszej pracy, nuda uwłacza ludzkiej inteligencji. Problem w tym, że, jak twierdzą nasi słuchacze, trudno jest zainteresować wytrawną naukową publiczność czymś, co nie jest informacją *stricte* naukową. Przykład wykorzystania opowiadania historii lub anegdot budzi początkowo wśród nich duży opór i wydaje się mało profesjonalny. Przemawiają do nich dopiero twarde dowody, bo trudno jest dyskutować z faktem, że personalizowanie wypowiedzi wpływa korzystnie na naszą percepcję (zwiększa ją o 600%) i sprzyja powstaniu więzi między mówcą a słuchaczem [12]. Ludzie używali opowiadań do przekazywania wiedzy już w zamierzchłych czasach, a w porównaniu z tym PowerPointa wymyślono całkiem niedawno. Czy coś może być lepszą rekomendacją?

4. Podsumowanie

Każdą edycję poszczególnych modułów kończymy ankietą ewaluacyjną dla naszych słuchaczy. Jej dotychczasowe wyniki, jak również informacja zwrotna, którą otrzymujemy, prezentując nasz program na konferencjach wydają się potwierdzać efektywność naszego programu. Zarówno formuła kontaktowa, jak i zdalna okazały się skuteczne i satysfakcjonujące dla uczestników kursu. Obserwujemy duże zaangażowanie słuchaczy w dyskusje na zajęciach i zainteresowanie wybranymi przez nas materiałami. Doktoranci doceniają wskazanie kluczowych zasad udanej prezentacji oraz technik, które zwiększają efektywność i atrakcyjność przekazu podczas wystąpień publicznych oraz możliwość doskonalenia swojego warsztatu pisarskiego, począwszy od etapu przygotowań, aż po uwzględnienie uwag recenzentów. Poniżej przedstawiamy przykładowe wyniki ankiet.

„It was clear information, delivering key ideas to improve the communication.”

„The materials were adopted to the intellectual level of the students. Moreover they were really varied.”

„Great presentations. Interesting topics. Interesting polls. A very nice form of evaluation.”

„Variety of topics, useful vocabulary and the form of conducting classes in the form of frequent discussions.”

„It was very well prepared and given in the interesting form. These are the classes fit for the C1 or C2 students, they emphasized talking and not hassle students with grammar(again!). This is what I was expecting from high level English course.”

“Overall variance and quality of materials was very, very good. Fact that we were working with materials created by experts, experienced practitioners but also beginners like us gave me a very broad perspective on how to properly write scientific papers in English.”

“Variety of examples. I liked presentations with wide knowledge of the topic. The movies with experts were super!”

“The course was interesting, engaging and one of the better prepared among all available classes. I am very grateful that I was able to participate in it and that you offer us continuous help with text analysis”

“The rules of scientific writing were very actual/modern (like avoiding passive voice which is very popular in mature researchers' style). That was great.”

Bibliografia

1. Bernard C., Robin E.: *Claude Bernard and the internal environment: a memorial symposium*. M. Dekker, New York 1979.
2. Gallo C.: *Mów jak TED. 9 sposobów na dobrą prezentację*. Grupa Wyd. Foksal, Warszawa 2016.
3. Walters L.: *Secrets of Successful Speakers: How You Can Motivate, Captivate, and Persuade*. McGraw Hill, New York 1993.
4. Gazda A., Zyk M.: *Scientific Writing: Introduction to the course*. Materiały dla studentów zamieszczone na Platformie Zdalnej Edukacji Politechniki Śląskiej, Gliwice 2023 <https://platforma.polsl.pl/rjo5/course/view.php?id=868> [dostęp: 4.02.2024].
5. Gazda A., Zyk M.: *Język angielski w środowisku akademickim i pisanie tekstów naukowych*, [w:] Bieńkowska-Kajko E. (red.): *Tradycyjne podejście i nowe perspektywy w nauczaniu języków obcych. W poszukiwaniu rozwiązań*. Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2022, s. 128-137.
6. Rocznik I.: *Techniki efektywnej prezentacji*, [w:] Bieńkowska-Kajko E. (red.): *Tradycyjne podejście i nowe perspektywy w nauczaniu języków obcych. W poszukiwaniu rozwiązań*. Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2022, s. 139-151.
7. Sroka J., Terlecka-Żabińska I.: *Efektywna komunikacja w kontekście wielokulturowym*, [w:] Bieńkowska-Kajko E. (red.): *Tradycyjne podejście i nowe perspektywy w nauczaniu języków obcych. W poszukiwaniu rozwiązań*. Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2022, s. 120-127.

Strony internetowe

8. Cuddy A.: *Your body language may shape who you are*. Edinburgh TED 2012 https://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_may_shape_who_you_are?language=pl [dostęp: 4.02.2024].
9. *Duke University Graduate School Writing resource*. <https://sites.duke.edu/scientificwriting> [dostęp: 4.02.2024].
10. Medina J., <https://brainrules.net/attention> [dostęp: 4.02.2024].
11. Phillips D.J.P.: *How to avoid death by PowerPoint*. Stockholm TED <https://www.youtube.com/watch?v=Iwpi1Lm6dFo> [dostęp: 4.02.2024].
12. Phillips D.J.P.: *The magical science of storytelling*. Stockholm TED 2016 <https://www.youtube.com/watch?v=Nj-hdQMa3uA> [dostęp: 4.02.2024].

13. Phillips D.J.P.: *The 110 techniques of communication and public speaking*. Zagreb TED 2018 <https://www.youtube.com/watch?v=K0pxo-dS9Hc> [dostęp: 4.02.2024].
14. Reybould S.: *When to use Jargon in your presentations*. 2019 <https://presentationgenius.info/when-to-use-jargon-in-your-presentations> [dostęp: 4.02.2024].
15. Riegel D.G.: *The importance of body language in presentations*. <https://www.youtube.com/watch?v=IqqiDw58NSE> [dostęp: 4.02.2024].
16. Riegel D.G.: *3 tips for presenting in English when you're not a native speaker*. Harvard Business Review 2018 <https://hbr.org/2018/04/3-tips-for-presenting-in-english-when-youre-not-a-native-speaker> [dostęp: 4.02.2024].
17. Ruben A.: *How to write like a scientist*. Science 2021. <https://www.science.org/content/article/how-write-scientist> [dostęp: 13.05.2024].
18. Sainani K.: *Writing in the Sciences*. Stanford University. <https://www.coursera.org/learn/sciwrite> [dostęp: 4.02.2024].
19. Treasure J.: *How to speak so that people want to listen*. https://www.ted.com/talks/julian_treasure_how_to_speak_so_that_people_want_to_listen?language=en Edinburgh TED Talk 2013 [dostęp: 4.02.2024].
20. Verlinden T., *How to pitch your research so that everybody listens*. <https://www.youtube.com/watch?v=Z3gwFIVe87Y> [dostęp: 4.02.2024].
21. <https://www.youtube.com/watch?v=eIho2S0ZahI> [dostęp: 4.02.2024].
22. Webb C.: *How to nail the Q&A after your presentation*. Harvard Business Review 2020 <https://hbr.org/2020/01/how-to-nail-the-qa-after-your-presentation> [dostęp: 13.05.2024].
23. *Power of humor in public speaking*. Stanford Graduate School of Business, 2015 <https://www.youtube.com/watch?v=UmzCUQmEg80> [dostęp: 4.02.2024].
24. <https://www.bl.uk/people/albert-mehrabian> [dostęp: 4.02.2024].
25. <https://xpro.mit.edu/programs/program-v1> [dostęp: 4.02.2024].

Jolanta ŁACKA
Centrum Języków Obcych
Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

SPECYFIKA KOMUNIKACJI W BIZNESIE – IMPLIKACJE DLA DYDAKTYKI JĘZYKÓW OBCYCH BIZNESOWYCH

1. Wprowadzenie

W literaturze z zakresu komunikacji biznesowej i dydaktyki języków specjalistycznych tzw. język biznesu jest również określany jako m.in. *język biznesowy*, *język biznesu i ekonomii*, *język dla celów biznesowych*. Różnorodności nazewnictwa towarzyszy niejednoznaczność definicji, wynikająca z nieostrych granic między takimi pojęciami jak *biznes*, *ekonomia*, *gospodarka*, jak również z „mieszanego” („hybrydowego”, „quasi-autonomicznego”, „quasi-specjalistycznego”, „otwartego”) charakteru języka biznesu i komunikacji biznesowej [2, 8, 10, 12, 18, 22, 23].

Autorka niniejszego opracowania stosuje pojęcie *język biznesu* lub *język (obcy) biznesowy* (odpowiednik anglojęzycznego terminu *Business English* powszechnie stosowanego jako nazwa przedmiotu nauczanego w programie studiów wyższych), mając na myśli w głównej mierze język potrzebny, aby prowadzić działalność biznesową lub skutecznie funkcjonować i komunikować się w organizacjach prowadzących działalność biznesową – por. m.in. [2, 22, 23, 30]¹. Z takiego rozumienia pojęcia *język biznesu* bezpośrednio wynika sposób podejścia do *glottodydaktyki języków biznesowych*, która powinna umożliwiać kształtowanie tzw. podwójnej kompetencji, obejmującej nie tylko kompetencję językową, ale również szeroko rozumianą kompetencję zawodową (uwzględniającą – obok samego języka – wiedzę merytoryczną, kompetencję komunikacyjną z jej aspektami pozajęzykowymi i interkulturowymi) [5, 8, 10, 11]. Bardzo istotne jest zatem, aby zarówno wykładowcy, jak i studenci byli

¹ Pierini [23] szczegółowo omawia podobieństwa i różnice między *Business English* i *English for Economics*.

świadomi, że w środowisku zawodowym „język jest (...) na usługach profesji” [11, s. 208] – ma służyć skutecznej i profesjonalnej komunikacji, która z kolei umożliwia realizację określonych zadań oraz osiągnięcie zakładanych celów. Co za tym idzie – treść i forma zadań wykonywanych przez studentów na zajęciach z języka obcego biznesowego, jak również sposób oceniania tych zadań przez wykładowcę powinny w możliwie największym stopniu uwzględniać aspekty bezpośrednio wynikające ze specyfiki komunikacji w biznesie.

W niniejszym artykule autorka omawia dystynktywne cechy komunikacji w biznesie i języka biznesu oraz implikacje, jakie powinny wynikać z owych cech dla dydaktyki języków obcych biznesowych w kształceniu akademickim. W dalszej części rozdziału przedstawia przykład zadania mającego na celu rozwijanie kompetencji pisania na kursie języka biznesu. Konstrukcja i kryteria oceny tego zadania odzwierciedlają rozumienie języka biznesowego jako *narzędzia* skutecznej komunikacji w kontekście zawodowym.

2. Dystynktywne cechy komunikacji biznesowej – implikacje dla dydaktyki języka biznesu

Na podstawie literatury z zakresu komunikacji biznesowej i dydaktyki języków specjalistycznych [2, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 17, 18, 26] można wyróżnić trzy główne wymiary, w których specyficzne cechy komunikacji biznesowej i – w konsekwencji – języka biznesu są najbardziej wyraziste: 1) charakter quasi-specjalistyczny, 2) charakter instrumentalny, 3) wymiar społeczny.

2.1. Quasi-specjalistyczny charakter komunikacji biznesowej i języka biznesu

Komunikacja biznesowa i język biznesu wydają się mieć bardziej otwarty (quasi-specjalistyczny, hybrydowy) charakter niż inne podkategorie czy też odmiany komunikacji i języka. Komunikacja biznesowa może obejmować szeroki zakres dyscyplin specjalistycznych. Stosowana w gronie specjalistów/profesjonalistów, dotyczy nierzadko bardzo specyficznych zagadnień, jednak obejmuje także różnorodne typy zadań i interakcji z udziałem „niespecjalistów” (np. klientów). W konsekwencji, język biznesu ma większy niż inne języki specjalistyczne zakres wspólny z językiem

ogólnym; ten aspekt odróżnia język biznesu od „bardziej specjalistycznych” języków (np. języka technicznego), gdzie komunikacja, w większości przypadków, następuje na linii specjalista – specjalista.

Quasi-specjalistyczny charakter komunikacji biznesowej i języka biznesu sprawia, że rozwijanie ogólnej kompetencji komunikacyjnej i kompetencji w zakresie języka ogólnego ma w dydaktyce języka obcego dla celów biznesowych większą wagę niż w nauczaniu niektórych innych języków specjalistycznych.

2.2. Instrumentalny charakter komunikacji biznesowej i języka biznesu

Komunikacja biznesowa ma charakter wysoce instrumentalny („transakcyjny”). Podczas gdy komunikacja ogólna lub niektóre inne odmiany komunikacji specjalistycznej mogą mieć różne cele (np. edukowanie innych, wyrażanie swoich myśli i emocji), komunikacja biznesowa jest *zawsze* nastawiona (bezpośrednio lub pośrednio) na cel utylitarny, tj. pozytywny wynik (szeroko rozumianej) transakcji lub zdarzenia biznesowego. Jeśli w ramach komunikacji biznesowej ktoś opowiada ciekawą historię, inspirowanie innych czy też dostarczenie wrażeń estetycznych lub duchowych nie jest w niej celem samym w sobie, to celem ostatecznym zawsze jest zysk (zazwyczaj materialny). Opowiadana historia może być na przykład elementem przekazu promocyjnego lub służyć budowaniu relacji, które mają się przełożyć na zyskowe transakcje.

Wysoce instrumentalny charakter komunikacji biznesowej sprawia, że użycie języka w sposób niewłaściwy (np. niejednoznaczny, nieprecyzyjny) może oznaczać konieczność poniesienia znacznych kosztów. Błędy w komunikacji mogą skutkować utratą klientów i okazji do wygenerowania przychodów, a w konsekwencji – utratą szeroko rozumianego zysku. Dlatego też jednym z najistotniejszych warunków skutecznej komunikacji biznesowej jest wyeliminowanie ryzyka nieporozumienia. W dydaktyce języków obcych dla celów biznesowych należy zatem przywiązywać szczególnie dużą wagę do rozwijania umiejętności komunikowania się w sposób jasny, precyzyjny i jednoznaczny, nawet jeśli odbywa się to kosztem nieco słabszego stylu wypowiedzi.

Jasny, precyzyjny i jednoznaczny charakter komunikatu zależy w dużej mierze od poprawnego stosowania fachowej terminologii, niezbędnej szczególnie w komunikacji między specjalistami i w innych sytuacjach, gdzie komunikacja ma charakter formalny. Warto podkreślić, że specjalistyczne słownictwo stanowi najbardziej wyrazistą cechę

odróżniającą język biznesu od języka ogólnego i innych języków specjalistycznych². Wykładowca języka obcego dla celów biznesowych powinien zatem udostępniać studentom materiały i przydzielać im zadania umożliwiające:

- przyswojenie właściwych dla kontekstu biznesowego znaczeń słów i wyrażzeń, które opanowali na wcześniejszych etapach nauki języka ogólnego,
- precyzyjne rozumienie znaczenia specjalistycznych zwrotów i terminów (w tym skrótów i akronimów),
- zapamiętanie ich, utrwalenie oraz właściwe stosowanie.

Warto także zwracać studentom uwagę na fakt, że kompetentne stosowanie fachowej terminologii stanowi element profesjonalnego wizerunku uczestnika komunikacji specjalistycznej.

Ważne jest również uwrażliwianie studentów na ryzyko zniekształcenia jasności przekazu przez niewłaściwe stosowanie niektórych struktur gramatycznych. Ogólnie rzecz biorąc, język biznesu charakteryzuje się dość częstym stosowaniem uproszczeń w warstwie gramatyczno-składniowej, szczególnie, gdy np. angielski język biznesu używany jest jako *lingua franca* w kontaktach biznesowych pomiędzy kontrahentami różnych narodowości. Należy jednak zapewnić opanowanie przez studentów umiejętności precyzyjnego użycia struktur, które mogą w znaczącym stopniu wpłynąć na interpretację wypowiedzi przez odbiorcę (np. poprawny wybór i stosowanie właściwych trybów warunkowych w negocjacjach).

2.3. Społeczny wymiar komunikacji biznesowej i języka biznesu

Ze względu na presję czasu komunikacja biznesowa jest zazwyczaj *dosłowna* i *zwięzła*, tzn. oparta na komunikatach, które z jednej strony są możliwie jak najkrótsze, ale z drugiej zawierają wszystkie potrzebne treści³. Należy przy tym podkreślić, że w komunikacji biznesowej zwięzłość nie oznacza suchego czy zdawkowego przekazu informacji – ogromną rolę odgrywa tu kategoria cech związanych z *wymiarem społecznym* interakcji. Dążenie do zwięzłości i dosłowności wypowiedzi nie może odbywać się kosztem budowania pozytywnych relacji z partnerami i klientami.

² Na podstawie obszernych badań korpusowych, Nelson [30] wskazuje na następujące cechy słownictwa biznesowego w języku angielskim, odróżniające je od języka ogólnego: *dynamiczniejszy* charakter (słownictwo zorientowane na działanie), silnie *pozytywne* konotacje, stosunkowo *slabe nacechowanie emocjonalne*, zorientowanie na *produkty* i *firmy/organizacje* (w znacznie większym stopniu niż na ludzi).

³ Wymóg dosłowności przekazu jest w dużym stopniu zależny od kultury narodowej i biznesowej uczestników komunikacji.

Ponieważ kwestie *grzeczności*, tego, co wypada, a co nie nie są rozumiane jednoznacznie w różnych kręgach i kulturach, więc komunikacja biznesowa obfituje w schematyczne, mocno skonwencjonalizowane, a nawet zrytualizowane zachowania uznawane za powszechnie akceptowalne. Co za tym idzie, w języku biznesu używa się wielu utartych zwrotów, formuł i schematycznych sposobów wyrażania treści. Za obowiązujące uznaje się zazwyczaj przestrzeganie określonej struktury wypowiedzi pisemnych i ustnych.

Dla budowania dobrych relacji bardzo istotne jest zachowanie *pozytywnego tonu* wypowiedzi (również tych przekazujących negatywnie nacechowane komunikaty, takie jak skarga lub odmowa). Należy przy tym unikać okazywania nadmiernych emocji.

Profesjonalnego uczestnika komunikacji biznesowej cechuje także umiejętność doboru *stylu*, odpowiedniego dla danej sytuacji komunikacyjnej oraz relacji między uczestnikami komunikacji. Ogólnie rzecz biorąc, rekomendowany jest styl (raczej) formalny lub neutralny; zbytne spoufalanie się może zostać uznane za jednoznaczne naruszenie norm i konwencji profesjonalnego zachowania się w sytuacji biznesowej. Jednak, jeśli sytuacja ma charakter nieformalny, a relacja między jej uczestnikami jest stosunkowo bliska (np. relacja między osobami zajmującymi podobne stanowiska w firmie i współpracującymi ze sobą na co dzień), to stosowanie mocno formalnego stylu nie sprzyja dobrym relacjom i może być uznane za niestosowne.

Z faktu, że omówione powyżej aspekty społecznego wymiaru komunikacji odgrywają niezmiernie istotną rolę w środowisku biznesu wynika wiele implikacji dla dydaktyki języków biznesowych. Konieczne jest zapewnienie studentom, przez odpowiedni dobór materiałów i typów zadań, jak najlepszych warunków do opanowania umiejętności tworzenia komunikatów zwięzłych, a zarazem uprzejmych i pozytywnych w swojej wymowie. Z doświadczenia autorki wynika, że nie jest to łatwe zadanie. Po pierwsze, niektórzy studenci mają trudności z pisaniem tekstów krótkich, a jednocześnie kompletnych, spójnych i logicznych, nawet w swoim ojczystym języku. Po drugie, świadomość konwencji oraz przyjętych sposobów działań i zachowań komunikacyjnych powszechnie stosowanych w środowisku biznesowym jest zazwyczaj niska lub bardzo niska, szczególnie wśród studentów początkowych lat studiów pierwszego stopnia, co znajduje odzwierciedlenie w błędach popełnianych w trakcie ćwiczenia sprawności produktywnych. Po trzecie, trudnościom wynikającym z braku wiedzy fachowej oraz niskiej świadomości konwencji komunikacyjnych często towarzyszy słaba lub bardzo słaba świadomość interkulturowa, niezwykle istotna w kontaktach biznesowych.

Warto zatem na zajęciach poświęcić czas na częste uświadamianie studentom wagi społecznego wymiaru komunikacji profesjonalnej oraz ćwiczenie (również w ramach pracy domowej) umiejętności tworzenia zwięzłych, uprzejmych wypowiedzi, których ton i styl są adekwatne do rodzaju sytuacji i relacji między uczestnikami komunikacji. Pomocne są ćwiczenia typu streszczenie (skondensowanie) dłuższego tekstu w taki sposób, aby nie został pominięty żaden element treści, który mógłby potencjalnie wpłynąć na wynik szeroko rozumianej transakcji. Lektorzy powinni wykorzystywać w swojej pracy dydaktycznej ze studentami kierunków ekonomicznych wszelkie typy zadań mających na celu rozwijanie kompetencji pragmatycznej, umiejętności *modyfikowania* stylu wypowiedzi i nadawania tekstom (również tym o zabarwieniu negatywnym) cech wypowiedzi pozytywnych.

Kolejną, niezmiernie istotną kwestią jest umożliwienie studentom przyswojenia szerokiego spektrum utartych, konwencjonalnych zwrotów i formuł językowych, typowych dla poszczególnych gatunków i podgatunków tekstów biznesowych, jak również opanowania umiejętności wykorzystania struktury retorycznej (a w przypadku wypowiedzi pisemnych – także układu tekstu) zgodnej z przyjętymi wzorcami gatunkowymi. Wreszcie, program lektoratu języka obcego dla celów biznesowych powinien uwzględniać rozwijanie u studentów świadomości różnic kulturowych i tolerancji na zachowania komunikacyjne potencjalnych klientów, współpracowników i partnerów biznesowych reprezentujących odmienne kultury narodowe i biznesowe.

3. Język biznesowy jako narzędzie skutecznej komunikacji w kontekście zawodowym – przykładowe zadanie

W niniejszej części przedstawiono przykład zadania mającego na celu rozwijanie kompetencji pisania na kursie języka biznesu. Konstrukcja i kryteria oceny tego zadania odzwierciedlają rozumienie języka biznesowego jako *narzędzia* skutecznej komunikacji w kontekście zawodowym. Zadanie, realizowane przez studentów pierwszego roku studiów licencjackich w ramach lektoratu języka biznesowego, prowadzonego przez autorkę niniejszego rozdziału na Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach, polegało na sporządzeniu CV i listu motywacyjnego na podstawie konkretnych modeli i według precyzyjnie określonych kryteriów, a następnie dokonanie koleżeńskie oceny takich samych typów tekstów przygotowanych przez inny zespół studentów. Zakładane

efekty uczenia się obejmowały zatem nie tylko umiejętność sporządzenia profesjonalnych dokumentów (CV i listu motywacyjnego), ale także umiejętność analizowania i przestrzegania określonych wymogów oraz kryteriów (które mogą różnić się nieco w zależności od firmy).

3.1. Wykorzystane metody i materiały dydaktyczne

W zadaniu wykorzystano następujące metody dydaktyczne:

- elementy podejścia gatunkowego (*genre approach*), obejmujące analizę cech strukturalnych i językowych modelowych dokumentów i zastosowanie modelu do wykonania zadania [3, 15, 21, 27];
- elementy podejścia zadaniowego (*Task-Based Language Learning and Teaching*), w myśl którego studenci opanowują język przez wykonywanie (silnie ustrukturyzowanych) zadań odzwierciedlających autentyczne sytuacje, w jakich będą w przyszłości używać języka [9, 20, 25];
- elementy grywalizacji/gamifikacji (*gamification*), tj. wykorzystania w procesie edukacyjnym mechanizmów typowych dla gier [14, 16, 24, 28];
- elementy oceny koleżeńskiej (*peer assessment*), polegającej na udzieleniu informacji zwrotnej do pracy innych studentów na podstawie ustalonych wcześniej, szczegółowych kryteriów [4, 19, 29].

Przygotowane przez lektorkę i udostępnione studentom materiały dydaktyczne, obejmowały modelowe teksty CV i listów motywacyjnych oraz zbiory kolokacji i wyrażeń przydatnych do sporządzenia wyżej wymienionych dokumentów (*useful phrases*). Studenci wykonywali również ćwiczenia leksykalne adekwatne do celu zadania oraz analizowali ogłoszenia rekrutacyjne, dostępne w obowiązującym dla tego kursu podręczniku *The Business 2.0 upper-intermediate* wydawnictwa Macmillan (rozdział 1: „Building a Career”, s. 9, 13, 18, 19) [1]. Korzystali także ze źródeł internetowych, szczególnie na wstępnym etapie zadania, opisanym w podrozdziale 3.2.

3.2. Konstrukcja i przebieg zadania

Zadaniu poświęcono dwa bloki zajęciowe (2 x 90 minut), przy czym studenci wykonywali znaczną część zadania w ramach pracy domowej w tygodniu pomiędzy zajęciami. W ramach etapu wstępnego (tj. podczas zajęć poprzedzających zadanie oraz

wykonując pracę domową) studenci poszukiwali w Internecie porad i wskazówek dotyczących sporządzania profesjonalnych CV i listów motywacyjnych, analizowali modelowe teksty (ich cechy strukturalne i językowe umożliwiające osiągnięcie celów komunikacyjnych realizowanych z wykorzystaniem tych dokumentów) oraz kolokacje i wyrażenia powszechnie wykorzystywane w obu gatunkach tekstów (*useful phrases*). Wykonywali także ćwiczenia polegające na uzupełnianiu tekstów dwóch rodzajów listów motywacyjnych: standardowego i tzw. dynamicznego (według modelu AIDA) oraz analizowali podobieństwa i różnice w strukturze obu tekstów i stosowanych w nich strategiach komunikacyjnych⁴.

Podczas pracy w parach na pierwszych zajęciach poświęconych omawianemu w niniejszej części rozdziału zadaniu studenci dzielili się z partnerami obserwacjami na temat pożądanых cech obu typów dokumentów, a następnie współpracowali z inną parą, przygotowując wspólne wnioski, które zostały podsumowane na forum całej grupy. Lektorka udzielała studentom wsparcia merytorycznego, zwracając uwagę na różne aspekty komunikacji biznesowej, odzwierciedlone w analizowanych tekstach (m.in. zwięzłość, jasność, precyzję, fachową terminologię, przestrzeganie konwencji, uprzejmość i inne kwestie związane z budowaniem relacji); starała się również uwrażliwić studentów na informacyjne i perswazyjne aspekty CV oraz listu motywacyjnego oraz błędy (komunikacyjne i językowe) popełniane przez osoby niemające doświadczenia w sporządzaniu tego typu dokumentów w języku angielskim. Uzupełniała także obserwacje i wnioski przedstawiane przez studentów.

Następny etap obejmował przedstawienie przez lektorkę *scenariusza* sytuacji stanowiącej kontekst zadania: studenci mieli ubiegać się o pracę na jednym z dwóch stanowisk (Development Officer lub Brand Manager), opisanych w ogłoszeniach rekrutacyjnych, dostępnych w podręczniku. Zadaniem studentów było sporządzenie profesjonalnych dokumentów (CV i listu motywacyjnego), ściśle według kryteriów przedstawionych przez lektorkę, którą w tym zadaniu studenci mieli uznać za

⁴ Model AIDA (ang. Attention, Interest, Desire, Action) jest powszechnie wykorzystywany w marketingu do tworzenia tekstów reklamowych i innych komunikatów perswazyjnych.

A – Attention (uwaga) – pierwsza część komunikatu ma na celu przyciągnięcie uwagi odbiorcy do reklamowanego produktu lub usługi.

I – Interest (zainteresowanie) – druga część komunikatu ma wzbudzić zainteresowanie odbiorcy oferowanym produktem.

D – Desire (pożądanie) – część trzecia ma na celu wzbudzenie w odbiorcy pragnienia zdobycia produktu (skorzystania z oferty nadawcy).

A – Action (działanie) – część czwarta komunikatu ma zachęcić (a często nawet ponaglić) odbiorcę do złożenia zamówienia/skorzystania z oferty.

pracownika działu rekrutacji w firmie, w której chcieliby pracować, odpowiedzialnego za kontrolę i ocenę stopnia dostosowania się kandydatów do wymogów firmy. Ustalenie takiej roli lektorki było istotnym elementem scenariusza – studenci byli świadomi, że w rzeczywistości CV i list motywacyjny mogą różnić się (w mniejszym lub większym stopniu) od omawianych modeli, jednak przyjęli założenie, że szefowie tych konkretnych firm (reprezentowani przez pracownika działu rekrutacji – tu lektorkę) bezwzględnie wymagają stosowania się do takiej, a nie innej konwencji. Rozwijana podczas zadania umiejętność ścisłego przestrzegania podanych zasad i kryteriów może okazać się przydatna w przyszłym życiu zawodowym studentów, gdy będą musieli równie ściśle przestrzegać podobnych lub innych zasad komunikacji, obowiązujących w danym środowisku. Obok scenariusza i roli lektorki jako przedstawicielki firmy, innym elementem gry, zastosowanym w tym zadaniu, było przydzielanie *punktów* za spełnienie poszczególnych kryteriów.

Po zapoznaniu się ze scenariuszem studenci mieli za zadanie (w ramach pracy indywidualnej) przeanalizowanie obu ogłoszeń rekrutacyjnych i dokonanie wyboru jednego z nich. Następnie zostali połączeni w pary z innymi studentami, którzy uznali to samo ogłoszenie za bardziej interesujące. Po wyjaśnieniu przez lektorkę zgłaszanych przez studentów wątpliwości dotyczących znaczenia terminów i wyrażen występujących w obu ogłoszeniach, studenci przystąpili do kolejnego etapu zadania – pracując w parach i korzystając ze źródeł internetowych, mieli za zadanie stworzyć profil idealnego kandydata na wybrane stanowisko (Development Officer lub Brand Manager); analizowali przy tym najbardziej pożądane atuty kandydata (poziom i rodzaj wykształcenia, doświadczenie zawodowe, cechy osobowości, zainteresowania). Notatki sporządzone na tym etapie miały posłużyć studentom do późniejszego przygotowaniu dokumentów.

W ostatniej części pierwszego 90-minutowego bloku zajęć lektorka przedstawiła studentom szczegółowe kryteria wykonania zadania, będące jednocześnie (według scenariusza) kryteriami obowiązującymi przy sporządzaniu CV i listu motywacyjnego w procesie rekrutacji do wybranej firmy. Poniższe tabele, tożsame z tymi, jakie zostały udostępnione studentom, przedstawiają kryteria obowiązujące dla CV (tabela 1) i listu motywacyjnego (tabela 2)⁵.

⁵ Tabele (przygotowane przez lektorkę i udostępnione studentom w angielskiej wersji językowej) zostały przetłumaczone na język polski dla potrzeb niniejszego tekstu.

Tabela 1

Kryteria obowiązujące przy sporządzaniu CV

KRYTERIA	CV	OCENA S	OCENA L	Maksy- malna liczba punktów
Układ tekstu	<ul style="list-style-type: none"> – wykorzystanie modelu – omawianego na zajęciach – dbałość o uporządkowany i schludny wygląd dokumentu 			5
Struktura	<ul style="list-style-type: none"> – 8-9 sekcji (wyraźnie oddzielone, z odpowiednimi nagłówkami) 			5
Treść/ zawartość	<ul style="list-style-type: none"> – 3 etapy edukacji (studia licencjackie, magisterskie, podyplomowe) – 3 różne stanowiska pracy – 3 różnych pracodawców – 3 szczególne osiągnięcia 			5
Kompletność/ Szczegółowość	<ul style="list-style-type: none"> – daty (okres zatrudnienia w danej firmie) – nazwy i lokalizacja uczelni – nazwy i lokalizacja firm pracodawców – opis 4-5 obowiązków typowych dla każdego z wymienionych stanowisk 			5
Gramatyka	<ul style="list-style-type: none"> – w opisach obowiązków: konsekwentne stosowanie jednolitych form gramatycznych (np. wyrażenia rzeczownikowe, równoważniki zdań itp.) – poprawność stosowanych struktur gramatycznych 			5

cd. tabeli 1

KRYTERIA	CV	OCENA S	OCENA L	Maksy- malna liczba punktów
Leksyka	<ul style="list-style-type: none"> – co najmniej 10 kolokacji typowych dla CV – (ćwiczenia w podręczniku) – fachowe terminy – należy znać ich precyzyjne znaczenie 			5
Realizm, logika, spójność, klarowność	<ul style="list-style-type: none"> – zgodność podawanych informacji z realiami polskiego systemu edukacji i rynku pracy – przedstawienie informacji w sposób spójny, logiczny, jasny, jednoznaczny – informacje konkretne i precyzyjne, możliwe do zweryfikowania przez potencjalnego pracodawcę – spójność CV z listem motywacyjnym 			10
Formalność stylu, ton wypowiedzi	<ul style="list-style-type: none"> – styl formalny – uprzejmość i profesjonalizm 			5
Poprawność językowa (inne aspekty)	np. poprawność stylistyczna, pisownia			5
	SUMA PUNKTÓW			50

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2

Kryteria obowiązujące przy sporządzaniu listu motywacyjnego

KRYTERIA	List motywacyjny	OCENA S	OCENA L	Maksymalna liczba punktów
Układ tekstu	<ul style="list-style-type: none"> – wykorzystanie modeli omawianych na zajęciach – dbałość o uporządkowany, schludny wygląd dokumentu 			5
Struktura	<ul style="list-style-type: none"> – 4 akapity (wyraźnie oddzielone) – model standardowy (w tym 1 akapit wyraźnie ‘perswazyjny’) – <u>LUB</u> model ‘dynamiczny’ (> AIDA) 			5
Treść/zawartość	<ul style="list-style-type: none"> – podkreślenie 3-4 mocnych stron/osiągnięć istotnych dla stanowiska, o które się ubiegam – podkreślenie (co najmniej) – 2 umiejętności/atutów, które mogą przyczynić się do sukcesu firmy 			5
Gramatyka	<ul style="list-style-type: none"> – poprawne użycie czasów gramatycznych – poprawne użycie przedimków (a/the) – poprawność składni 			5
Leksyka	<ul style="list-style-type: none"> – co najmniej 5 wyrażeń typowych dla listu motywacyjnego (<i>‘useful phrases’</i>) – poprawne użycie słów i terminów w kontekście ubiegania się o pracę 			5

cd. tabeli 2

KRYTERIA	List motywacyjny	OCENA S	OCENA L	Maksymalna liczba punktów
Realizm, logika, spójność, klarowność	<ul style="list-style-type: none"> – przedstawienie informacji w sposób spójny, logiczny i jasny – spójność listu motywacyjnego z CV 			5
Perswazyjność	– czytelne argumenty, wyrażone w przekonujący sposób (dlaczego jestem odpowiednim kandydatem na stanowisko/w jaki sposób przyczynię się do sukcesu firmy)			10
Formalność stylu, ton wypowiedzi	<ul style="list-style-type: none"> – styl formalny (w tym wyrażenia typowe dla formalnych listów) – uprzejmość i profesjonalizm 			5
Poprawność językowa (inne aspekty)	np. poprawność stylistyczna, pisownia			5
	SUMA PUNKTÓW			50

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z powyższych tabel, obowiązujące kryteria stanowiły zarazem szczegółową instrukcję dla studentów, mającą z jednej strony ułatwić im wykonanie zadania, a z drugiej zwrócić ich uwagę na te aspekty, które w największym stopniu warunkują osiągnięcie zakładanych celów komunikacyjnych. Wagę poszczególnych kryteriów oddaje maksymalna liczba punktów, jaką można było uzyskać za ich spełnienie. Widzimy zatem, że to, co zazwyczaj rozumiemy pod pojęciem poprawności językowej (leksykalnej, gramatycznej, stylistycznej) nie decydowało nawet w połowie o skutecznym wykonaniu omawianego zadania komunikacyjnego. Wprawdzie niektóre kryteria w dużym stopniu nakładały się na siebie (dotyczyły zarówno kwestii językowych, jak i związanych ze specyficznym charakterem komunikacji

w biznesie), można jednak przyjąć, że na 50 możliwych do zdobycia punktów zaledwie około 20 (dla każdego z tekstów) przyznawane było łącznie za poprawność gramatyczną, leksykalną, stylistyczną i inne aspekty poprawności językowej (np. pisownię). Pozostałe (w przybliżeniu) 30 punktów można było uzyskać za spełnienie kryteriów odzwierciedlających cechy charakterystyczne dla komunikacji biznesowej, takie jak przestrzeganie konwencji dotyczących zawartości, struktury i układu graficznego tekstu, uprzejmość i profesjonalizm. W przypadku CV, tj. gatunku tekstu, którego głównym celem komunikacyjnym jest przekazanie informacji (faktów), najwyższa możliwa do zdobycia za pojedyncze kryterium liczba punktów przyznawana była za uwzględnienie realiów rynku pracy i systemu edukacji oraz logikę, spójność i klarowność komunikatu⁶. Z kolei w przypadku listu motywacyjnego, tj. gatunku tekstu o charakterze jawnie perswazyjnym, najwyższą liczbę punktów (10) można uzyskać właśnie za umiejętną perswazję (przekonanie odbiorcy, że autor listu jest odpowiednim kandydatem na stanowisko, który może znacząco przyczynić się do sukcesu firmy).

Główną część zadania, tj. sporządzenie (wspólnie z partnerem) tekstów CV i listu motywacyjnego ściśle według podanych kryteriów, studenci wykonali w ramach pracy domowej. Dzień przed kolejnymi zajęciami studenci oddali gotowe prace (w formie elektronicznej) do sprawdzenia przez lektorkę, która przyznała punkty za poszczególne kryteria. Na tym etapie wyniki oceny nie zostały jednak udostępnione studentom.

Na początku kolejnych 90-minutowych zajęć każda para studentów udostępniła przygotowane przez siebie teksty innej parze i jednocześnie otrzymała teksty sporządzone przez tę parę. Następnie studenci przystąpili do kolejnego etapu zadania, polegającego na szczegółowej analizie i koleżeńskiej ocenie otrzymanych tekstów oraz przyznaniu punktów za poszczególne kryteria⁷. Formularze oceny stanowiły te same tabele, w których wyszczególniono kryteria sporządzenia tekstów zgodnie z wymogami obowiązującymi w firmie. Dodatkowo, studenci mieli za zadanie przygotować listę wskazówek i sugestii uzupełnienia brakujących elementów, wyjaśnienia i doprecyzowania przekazywanych informacji, skorygowania błędów i wprowadzenia wszelkich innych modyfikacji, mających służyć podniesieniu skuteczności komunikatu we wszystkich tych kryteriach, za które nie przyznali kolegom maksymalnej liczby punktów.

⁶ Nadrzędny cel pozytywnej autoprezentacji kandydata jest osiągany w CV wyłącznie pośrednio.

⁷ Studenci mieli możliwość zaznajomienia się z zasadami konstruktywnej oceny koleżeńskiej na wcześniejszym etapie kursu.

Po dokonaniu wzajemnej koleżeńskej oceny pary połączyły się w grupy czteroosobowe, w celu przedstawienia sobie nawzajem ocen, wskazówek i sugestii dotyczących poszczególnych kategorii. W toku dyskusji studenci mogli także skorygować przyznane oceny, jeśli zostali przekonani przez partnerów, że dane kryterium zostało jednak w pełni spełnione.

Na końcowym etapie zadania studenci otrzymali wyniki oceny tekstów sporządzonej przez lektorkę. Mieli możliwość przedyskutowania ewentualnych różnic w liczbie punktów przyznanych przez lektorkę i przez nich samych, a co za tym idzie – lepiej zrozumieć, na które aspekty skutecznej komunikacji biznesowej powinni zwracać większą uwagę. W trakcie pracy studentów lektorka monitorowała realizację zadania, odpowiadała na pytania, udzielała wyjaśnień i dodatkowych informacji, dotyczących zarówno dokumentów sporządzonych przez studentów, jak i tych, które oceniali.

Mimo że kwestia wykorzystania instrumentu oceny koleżeńskej w dydaktyce języków obcych nie stanowi głównego tematu niniejszego opracowania, to warto podkreślić, że doświadczenie lektorki wskazuje na dwa aspekty warunkujące wysoką motywację studentów do rzetelnego i możliwie jak najbardziej obiektywnego oceniania pracy koleżanek i kolegów, obydwie wykorzystane w omawianym zadaniu. Po pierwsze, kryteria oceny, którą studenci mieli za zadanie przeprowadzić, zostały określone w sposób szczegółowy, jasny i precyzyjny. Po drugie, punktacja przyznana przez lektorkę za poszczególne *teksty* nie stanowiła punktacji przyznanej *studentom* (przekładającej się na uzyskiwane przez nich oceny z lektoratu). Studenci zostali w tym zadaniu ocenieni za *przeprowadzoną ocenę koleżeńską*, tzn. za *trafność i precyzję punktacji* przyznanej za poszczególne kryteria (odzwierciedlającej zrozumienie wszystkich instrukcji i umiejętność analizy zgodności ocenianych tekstów z tymi instrukcjami) oraz za *jakość wskazówek i sugestii* dotyczących uzupełnienia, modyfikacji i korekty ocenianych dokumentów. Standardowej ocenie nauczyciela zostały poddane teksty pisane przez studentów na dalszym etapie kursu.

4. Podsumowanie

W rozdziale przedstawiono najważniejsze cechy dystynktywne komunikacji biznesowej, obejmujące quasi-specjalistyczny i wysoce instrumentalny charakter tej komunikacji oraz jej wymiar społeczny. Cechy komunikacji biznesowej przekładają się

na cechy tzw. języka biznesu, rozumianego jako narzędzie służące osiągnięciu użytecznego celu (zysku). Z owych cech wynikają z kolei przesłanki dla dydaktyki języków obcych biznesowych.

Najogólniej rzecz ujmując, treść i forma zadań wykonywanych przez studentów na zajęciach z języka obcego biznesowego, jak również sposób oceniania tych zadań przez wykładowcę powinny w możliwie największym stopniu uwzględniać aspekty wynikające bezpośrednio ze specyfiki komunikacji w biznesie.

W opinii autorki, zaprezentowane wyżej podejście do zadania mającego na celu rozwijanie kompetencji studentów w zakresie pisania tekstów specjalistycznych (CV i listu motywacyjnego) pozwala na osiągnięcie kilku pozytywnych efektów: obok umiejętności pisania omawianych typów tekstów i ogólnej sprawności językowej w toku tak skonstruowanego zadania studenci rozwijali również umiejętność koncentracji na efektywnej i profesjonalnej komunikacji, w której język jest narzędziem służącym do osiągnięcia celu. Mieli także możliwość rozwijania kompetencji miękkich, przydatnych w różnych kontekstach zawodowych, takich jak analizowanie dokumentów (sporządzonych przez siebie i innych), rzetelne i obiektywne opiniowanie/ocenianie (pracy własnej i pracy innych), sugerowanie modyfikacji i poprawek. Ponadto zaprezentowane podejście stworzyło okazję do ćwiczenia umiejętności ścisłego stosowania się do precyzyjnych wytycznych w zakresie komunikacji, co stanowi ważny element kompetencji pracowniczych.

Bibliografia

1. Allison J., Townend J., Emerson P.: *The Business 2.0 upper-intermediate. Student's Book*. Macmillan, London 2015.
2. Bargiela-Chiappini F., Zhang Z.: Business English, [in:] Paltridge B., Starfield S. (eds.): *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley-Blackwell, Chichester 2013, pp. 193-211.
3. Byram M.: *Genre and genre-based teaching*, [in:] Byram M., Hu A. (eds.): *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge, London 2004, pp. 234-236.
4. Cestone C.M., Levine R.E., Lane D.R.: *Peer assessment and evaluation in team-based learning*. New Directions for Teaching and Learning, Vol. 116, 2008, pp. 69-78.
5. Donna S.: *Teach Business English*. Cambridge University Press, Cambridge 2000.

6. Dudley-Evans T., St John M.J.: *Developments in ESP. A multi disciplinary approach*. Cambridge University Press, Cambridge 1998.
7. Dudley-Evans T.: *Genre analysis: a key to a theory of ESP?* „IBERICA”, Vol. 2, 2000, pp. 3-11.
8. Ellis M., Johnson C.: *Teaching Business English*. Oxford University Press, Oxford 2000.
9. Ellis R.: *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press, Oxford 2003.
10. Frendo E.: *How to Teach Business English*. Pearson Longman, Harlow 2005.
11. Gajewska E., Sowa M.: *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Wyd. WERSET, Lublin 2014.
12. Grygiel M.: *Business English from a linguistic perspective*. English for Specific Purposes World, Special Issue 1, No.16, 2015, pp. 1-12.
13. Hamilton C.: *Communicating for results. A guide for business and the professions*. 8th edition. Thomson Wadsworth, Belmont 2007.
14. Huang Hsin Yuan W., Soman D.: *A practitioner's guide to gamification of education*. Research Report Series: Behavioral Economics in Action. University of Toronto – Rotman School of Management. 2013.
15. Hyland K.: *Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction*. Journal of Second Language Writing, Vol. 16, 2007, pp. 148-164.
16. Kapp K.M.: *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer, San Francisco 2012.
17. Lesikar R.V., Flatley M.E., Rentz K.: *Business communication. Making connections in a digital world*. 11th edition. McGraw Hill Learning Solutions, New York 2006.
18. Ligara B., Szupelak W.: *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Wyd. Księgarnia Akademicka, Kraków 2012.
19. Liu N.F., Carless D.: *Peer feedback. The learning element of peer assessment*. Teaching in Higher Education, Vol. 11, 2006, pp. 276-290.
20. Nunan D.: *Task-based language teaching*. Cambridge University Press, Cambridge 2004.
21. Paltridge B.: *Genre and English for Specific Purposes*, [in:] Paltridge B., Starfield S. (eds.): *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley-Blackwell, Chichester 2013, pp. 347-366.
22. Pickett D.: *Business English: falling between two stools*. Colmon, Vol. 26, 1986, pp. 16-21.

23. Pierini F.: *Definition and main features of Business English with a special regard to differences with the Language of Economics*. *ESP across Cultures*, Vol. 11, 2014, pp. 109-119.
24. Pirker J., Gutl C.: *Educational gamified science simulations*, [in:] Reiners T., Wood L. (eds.): *Gamification in Education and Business*. Springer, Cham – Heidelberg – New York – Dordrecht – London 2015, pp. 253-276.
25. Richards J., Rodgers T.: *Task-based language teaching. Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd edition. Cambridge University Press, Cambridge 2001.
26. Sobkowiak P.: *Issues in ESP: Designing a model for teaching English for Business Purposes*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2008.
27. Swales J.M.: *Research genres – exploration and applications*. Cambridge University Press, Cambridge 2004.
28. Strickland H.P., Kaylor S.K.: *Bringing you a-game: educational gaming for student success*. *Nurse Education Today*, Vol. 40, 2016, pp. 101-103.
29. Topping K.J.: *Peer assessment between students in colleges and universities*. *Review of Educational Research*, Vol. 68, No. 3, 1998, pp. 249-263.

Strony internetowe

30. Nelson M.: *A corpus-based study of the lexis of Business English and Business English teaching materials 2000*. <http://users.utu.fi/micnel/thesis.html> [dostęp: 02.03.2012].

Małgorzata NAWROT

Klinika Zdrowia Psychicznego i Seksuologii PROGRES, Kraków

Ludmiła HANO-NAWROT

Studium Języków Obcych

Politechnika Śląska, Gliwice

PRACA ALBO ŻYCIE – CZY MOŻNA JE POGODZIĆ? PRZEGLĄD LITERATURY

1. Wstęp

W dzisiejszym szybkim świecie zawodowym termin „równowaga między pracą a życiem” (WLB/work life balance) stał się coraz bardziej prominentny, przyciągając uwagę badaczy, praktyków oraz decydentów politycznych. Koncepcja ta odzwierciedla zmieniające się społeczne podejście do zarządzania życiem zawodowym i osobistym, uznając potrzebę bardziej harmonijnego integrowania obu sfer. Podczas gdy przemierzamy złożoności XXI wieku, cechującego się szybkim postępem technologicznym i globalizacją, tradycyjne granice między pracą a życiem osobistym zatarły się, pogłębione przez ciągłe połączenie i oczekiwania dotyczące dostępności przez całą dobę. Rosnące uznanie dla znaczenia równowagi między pracą a życiem nie jest jedynie przemijającym trendem. Stanowi ono głębszą zmianę społeczną, napędzaną takimi czynnikami jak ewoluująca dynamika pracy, zróżnicowana demografia siły roboczej oraz większa świadomość wpływu dobrego samopoczucia, satysfakcji osobistej i zdrowia psychicznego zarówno na sukces indywidualny, jak i organizacyjny. W kontekście WLB termin „praca” obejmuje działania wymagające umiejętności emocjonalnych i intelektualnych, niezbędnych do spełniania obowiązków i zadań, np. inteligencję emocjonalną, myślenie krytyczne i umiejętności rozwiązywania problemów. Termin „równowaga”, z kolei, odnosi się do osiągnięcia stabilności między sferami osobistą a zawodową, dążąc do zapobieżenia dominacji jednej sfery nad drugą, sprzyjając harmonijnemu zintegrowaniu zarówno osobistych, jak i zawodowych aspektów życia.

Równowaga między pracą a życiem (work-life balance) w zawodzie nauczyciela języków obcych stanowi kluczowy aspekt, wpływający na efektywność zawodową oraz dobrostan psychiczny. Specyfika pracy nauczyciela, obejmująca nie tylko prowadzenie zajęć, ale także przygotowanie materiałów dydaktycznych, ocenianie prac uczniów oraz rozwój zawodowy, może prowadzić do przeciążenia obowiązkami. W kontekście nauczania języków obcych dodatkowym wyzwaniem jest konieczność ciągłego doskonalenia kompetencji językowych i kulturowych, co wymaga dodatkowego zaangażowania poza standardowymi godzinami pracy. Niewłaściwe zarządzanie tymi obowiązkami może prowadzić do wypalenia zawodowego oraz obniżenia jakości nauczania. Z tego powodu promowanie i utrzymanie równowagi między pracą a życiem osobistym wśród nauczycieli języków obcych jest nie tylko ważne dla ich zdrowia psychicznego, ale również kluczowe dla zapewnienia wysokiego poziomu edukacji.

2. Definiowanie równowagi między pracą a życiem

Rosnące zainteresowanie tematem równowagi między pracą a życiem odzwierciedla się w nagłym wzroście naukowych badań na ten temat. W dyskursie akademickim równowaga między pracą a życiem charakteryzuje się dwoma kluczowymi wymiarami, które podkreślają jej znaczenie [27]. Po pierwsze, polega ona na zręcznym zarządzaniu wieloma rolami w aspektach zawodowych i osobistych życia – ta perspektywa zgadza się z podejściem Greenhausa i in. [12], którzy opisują WLB jako skuteczne równoważenie czasu i energii umysłowej między życiem zawodowym a osobistym, czerpiąc znaczną satysfakcję z obu sfer. Drugi wymiar podkreśla konieczność minimalizowania konfliktów między obowiązkami zawodowymi a osobistymi; jak podkreślają Fisher i inni [9] oraz Greenhaus i Powell [11], osiągnięcie równowagi między pracą a życiem wymaga zręcznego zarządzania konfliktem ról, który powstaje, gdy zasoby do realizacji wymagań danej roli są zagrożone lub konieczny jest kompromis. Sirgy i Lee [27] poszerzyli konceptualizację równowagi między pracą a życiem, proponując definicję, która integruje oba wymiary – „zaangażowanie w role zawodowe i pozazawodowe oraz minimalizowanie konfliktów między rolami zawodowymi a pozazawodowymi”. Ich zdaniem osiągnięcie równowagi między pracą a życiem wymaga aktywnego zaangażowania w role społeczne zarówno w pracy, jak i w życiu prywatnym, podkreślając znaczenie zaangażowania w role w wielu dziedzinach jednocześnie. Ta perspektywa zgadza się z ideą, że zaangażowanie w różnorodne role przyczynia się do zwiększonej wydajności i satysfakcji z ról, jak

sugerowali wcześniejsi tacy badacze jak Greenhaus i inni [12]. Jednak Sirgy i Lee [27] podkreślają również szkodliwy wpływ konfliktu między pracą a życiem na dobrostan jednostki, akcentując, że taki konflikt generuje stres i zmniejsza satysfakcję zarówno w pracy, jak i w życiu prywatnym, zgodnie z wynikami takich badaczy jak Fisher i inni [9]. To wielowymiarowe podejście zapewnia bardziej zróżnicowane zrozumienie WLB, uwzględniając pozytywne aspekty zaangażowania w role i negatywne konsekwencje konfliktu ról w różnych dziedzinach życia.

Oprócz powszechnie badanej koncepcji równowagi między pracą a życiem (WLB) istnieje powiązane pojęcie, znane jako równowaga między pracą a rodziną (WFB), które szczegółowo omawia złożoność równoważenia obowiązków między pracą a życiem rodzinnym – cytując Voydanoffa [30] „globalna ocena, że zasoby pracy spełniają wymagania rodziny, a zasoby rodziny spełniają wymagania pracy w taki sposób, że uczestnictwo jest skuteczne w obu domenach”. Greenhaus i in. [12] przyczynili się do dyskursu na temat równowagi między pracą a rodziną, oferując kompleksową definicję. Określają oni równowagę między pracą a rodziną jako „stopień, w jakim jednostka jest równie zaangażowana i zadowolona zarówno ze swoich ról zawodowych, jak i rodzinnych” [12]. Autorzy wprowadzili trzy kluczowe komponenty, niezbędne do osiągnięcia równowagi między pracą a rodziną: równowagę czasu, podkreślając istotę równomiernego rozłożenie czasu między role zawodowe a rodzinne; równowagę zaangażowania, popierając równorzędny poziom zaangażowania psychicznego w obu obszarach; i równowagę satysfakcji, promując równość w zadowoleniu z ról zawodowych i rodzinnych.

3. Przegląd wybranych koncepcji równowagi między pracą a życiem

Koncepcje równowagi między pracą a życiem wywarły trwałe wpływy zarówno na pracodawców, jak i pracowników – nie jest to wynalazek ostatnich lat, jak mogłoby się wydawać. Ta paradygmatyczna zmiana pojawiła się w odpowiedzi na rosnące wyzwania społeczne już pod koniec XX wieku. Problemy takie jak pracoholizm, choroby zawodowe, chroniczny stres, wypalenie zawodowe, malejąca motywacja do pracy i zmniejszone zaangażowanie w zadania działały jako katalizatory dla rozwoju tej koncepcji. Warto zauważyć, że Stany Zjednoczone i Wielka Brytania w odpowiedzi na to zapotrzebowanie wprowadziły przepisy ograniczające liczbę godzin, jakie pracownicy mogą poświęcić na pracę w ciągu tygodnia. Stanowiło to przełomowy krok w oficjalnym uznaniu znaczenia życia prywatnego i czasu wolnego [23].

Teorie dotyczące problemu równowagi między pracą a życiem ewoluowały na przestrzeni lat, zapewniając ustrukturyzowane badanie ram pojęciowych.

Według **teorii segmentacji**, najstarszego podejścia do równowagi między pracą a życiem, zaproponowanego przez Blooda i Wolfe'a w 1960 roku [za cyt. w 25], praca i życie są rozumiane jako dwie oddzielne części (segmenty), które nie wpływają na siebie nawzajem i dlatego działają niezależnie – życie osobiste i praca są całkowicie oddzielone czasem, przestrzenią i funkcją, a ta separacja paradoksalnie pomaga pracownikowi utrzymać emocje, działania i myśli związane z rodziną oddzielnie od tych związanych z pracą. Z tej perspektywy, jednostka jest zdolna do pogodzenia swojego życia zawodowego i rodzinnego, tworząc wyraźne rozgraniczenie między nimi. Uważa się, że separacja ta jest naturalnym procesem, szczególnie dla osób pracujących w niezadowolających lub nieangażujących pracach, gdzie pracownicy samodzielnie starają się odizolować stres związany z pracą od życia rodzinnego. W przeciwieństwie do wcześniejszych przekonań, takich jak Younga i Kleinerja [32], segmentacja nie jest jednak uważana już za bierne tłumienie myśli związanych z pracą w życiu rodzinnym. Obecnie jest ona definiowana jako aktywny proces, w którym ludzie świadomie tworzą granice między pracą a rodziną, zapobiegając wpływaniu doświadczeń z jednej dziedziny na drugą. W zasadzie teoria segmentacji sugeruje, że jednostki mogą pogodzić swoje życie (rodzinne i zawodowe), przypisując odrębne funkcje rolom zawodowym i rodzinnym, przy czym praca służy celom instrumentalnym, a działania pozazawodowe potrzebom afektywnym i ekspresywnym [25].

Z kolei **teoria kompensacji** sugeruje, że jednostki w naturalny sposób dążą do równoważenia swojej satysfakcji między sferami pracy a domu. Według tej teorii, jeśli brakuje satysfakcji w jednej dziedzinie, jednostki starają się to zrekompensować, znajdując satysfakcję w drugiej [16]. Miejsce pracy i życie rodziny są postrzegane jako powiązane, wywierające na siebie wzajemny wpływ. W literaturze zidentyfikowano dwie główne formy kompensacji. Po pierwsze, jednostka może zmniejszyć swoje zaangażowanie w obszarze większego niezadowolenia i zwiększyć je w potencjalnie satysfakcjonującym. Przykładowo ktoś borykający się z trudnościami w pracy może skierować swoje zwiększone wysiłki na poprawę jakości życia domowego. Po drugie, jednostka może reagować na niezadowolenie w jednej dziedzinie, poszukując satysfakcjonujących doświadczeń w drugiej albo uzupełniając (przenosząc działania) albo reaktywnie [25]. Kompensacja reaktywna oznacza, że jednostka aktywnie reaguje na negatywne doświadczenia w jednej roli, poszukując przeciwstawnych doświadczeń w drugiej. Przykładowo, jeśli ktoś ma trudny i męczący dzień w pracy, może ze zwiększonym zaangażowaniem się oddawać się zajęciom rekreacyjnym lub aktywności

poza miejscem pracy, celem zrównoważenia i złagodzenia obciążenia doświadczanego w ciągu dnia pracy [33].

Prawdopodobnie najbardziej popularna teoria równowagi między pracą a życiem, **teoria pośredniego oddziaływania/przenoszenia (spillover)**, bada z kolei, jak emocje i doświadczenia z pracy mogą wpływać na życie rodzinne i odwrotnie. Staines [29] definiuje ją jako pozytywną korelację między pracą a rodziną, gdzie pozytywne doświadczenia w jednej dziedzinie wpływają pozytywnie na drugą, a negatywne doświadczenia mają negatywny wpływ na obie dziedziny życia. Teoria ta sugeruje, że praca i rodzina są ze sobą powiązane, a satysfakcja lub niezadowolenie w jednej dziedzinie przekształca się odpowiednio w satysfakcję lub niezadowolenie w drugiej [16].

Teoria ta wprowadza też pojęcia poziomego, pośredniego oddziaływania, gdzie zadowolenie w jednej dziedzinie wpływa na dziedzinę sąsiadującą i pionowego przenoszenia, gdzie zadowolenie w podrzędnej dziedzinie wpływa na ogólne zadowolenie z życia [28]. Elastyczność w zarządzaniu obowiązkami między pracą a rodziną jest kluczowym czynnikiem wpływającym na efekt przenikania się. Badania sugerują, że sztywna struktura, ograniczająca czas i przestrzeń potrzebną dla interakcji między pracą a rodziną może prowadzić do negatywnych skutków ubocznych. W przeciwieństwie do tego, elastyczność, która pozwala jednostkom na integrowanie i godzenie obowiązków związanych z pracą i rodziną, zazwyczaj prowadzi do pozytywnego przenikania się i równowagi między dwoma dziedzinami [25]. Teoria przenoszenia (spillover) jest poparta wieloma badaniami, takimi jak te Andersza i in. [1], które sugerują korelacje między stresem wynikającym z pracy a wpływem jego na życie osobiste. Podobnie jak negatywny będzie wpływ problemów w domu na pracę zawodową, co potwierdza wzajemne oddziaływanie między dziedzinami zawodową a osobistą.

4. Przedefiniowanie badań nad równowagą między pracą a życiem – potrzeba intersekcjonalności

Dyskurs na temat równowagi między pracą a życiem (WLB) tradycyjnie opierał się na paradygmatach, które często koncentrowały się wokół konwencjonalnych pojęć, głównie skupiając się na rodzinach nuklearnych i doświadczeniach białych, heteroseksualnych populacji w społeczeństwach zachodnich. Te konwencjonalne podejścia miały tendencję do konstruowania „idealnego wzorca równowagi między pracą a życiem” na podstawie ograniczonej grupy badanych, potencjalnie pomijając

różnorodne aspekty demograficzne i kulturowe niuanse, które kształtują doświadczenia jednostek. W ostatnich latach koncepcja równowagi między pracą a życiem przeszła transformacyjną podróż, wykraczając poza tradycyjne definicje i narracje oraz wprowadzając bardziej wyrafinowane zrozumienie tematu zależności między pracą zarobkową a życiem osobistym. Pandemia, jak twierdzi McDowall [19], nie tylko zaostriła powrót do stereotypowych norm związanych z płcią (matki ponoszące większe obciążenia psychiczne i emocjonalne), ale także zwiększyła wyzwania związane z niepewnymi warunkami pracy, szczególnie w nietradycyjnych sektorach, takich jak na przykład sztuka widowiskowa. Powszechność krótkoterminowych umów, znaczne dysproporcje dochodów dla pracujących matek oraz ogólne sceptycyzm wobec elastycznych form pracy podkreślają tylko jeszcze mocniej przeszkody w osiągnięciu równowagi między pracą a życiem osobistym. Równolegle Beauregard i in. [3] wnoszą istotny wkład w ten dyskurs, oferując refleksyjną krytykę dostępnej literatury na temat WLB oraz nawołując do bardziej inkluzywnego podejścia, zachęcając badaczy do uwzględniania różnorodnych próbek populacyjnych, obejmujących imigrantów, mniejszości etniczne i religijne oraz osoby o nietypowych strukturach rodzinnych. Konteksty kulturowe, jak zaznaczają Beauregard i inni, odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu percepcji i doświadczeń równowagi między pracą a życiem. Badania Rajan-Rankina [24] dostarczają żywego przykładu tego, jak zachodnie ideały równowagi między pracą a życiem mogą kolidować z lokalnymi wartościami kulturowymi – według badania, mężczyźni pracujący w branży technologii informacyjnej odrzucili możliwość pracy z domu po zaledwie dwóch tygodniach, ze względu na społeczne założenie, że przebywanie w domu w godzinach pracy oznacza bezrobocie. Luki w pełnym zrozumieniu WLB obejmują również osoby bez dzieci, osoby z innymi obowiązkami opiekuńczymi (takimi jak opieka nad osobami starszymi) lub osoby z nietypowymi formami zatrudnienia, np. samozatrudnienie [15]. Kolejnym wymiarem dyskursu na temat równowagi między pracą a życiem, który wymaga uwagi, jest perspektywa neuroróżnorodna – jednostki ze spektrum i/lub z ADHD często napotykają unikalne wyzwania w pogodzeniu wymagań w pracy, przy jednoczesnym zachowaniu satysfakcjonującego życia osobistego. Tradycyjne środowiska biurowe i ogólnodostępne miejsca pracy często wiążą się z jasnym oświetleniem, mocnym tłem dźwiękowym, zatłoczonymi przestrzeniami oraz presją do wielozadaniowości, co przyczynia się do przeciążenia sensorycznego, wzrostu poziomu stresu, trudności w regulowaniu emocji i utrudnionej koncentracji dla jednostek neuroróżnorodnych. Stan ten utrzymuje się nawet po godzinach pracy [2, 31]. Ponadto, według Lunau i in. [18], mężczyźni pracujący w określonych sektorach (sektorze usługowym niskokwalifiko-

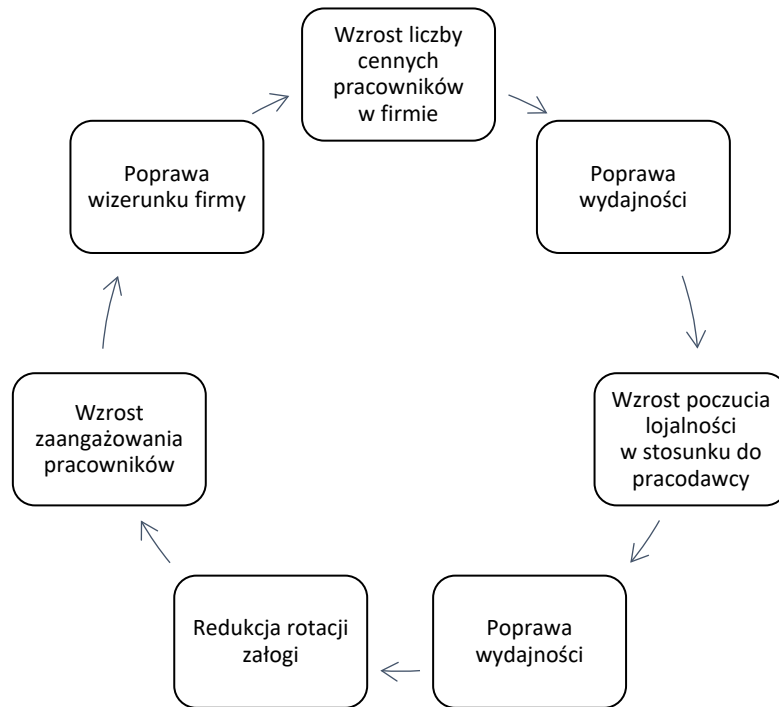
wanych pracach manualnych, sektorze prywatnym lub w dużych/bardzo dużych korporacjach) oraz kobiety z wykształceniem wyższym, pracujące w określonych zawodach lub sektorach, w dużych/bardzo dużych firmach i mające umowy tymczasowe, są bardziej narażeni na odczuwanie braku równowagi między pracą a życiem.

5. Strategie równowagi między pracą a życiem (WLB) i ich korzyści dla pracowników i organizacji

Wspieranie równowagi między pracą a życiem w ramach organizacji obejmuje wdrożenie różnorodnych inicjatyw, mających na celu wsparcie pracowników w zarządzaniu ich obowiązkami zawodowymi i osobistymi. Te inicjatywy obejmują szerokie spektrum polityk, w tym elastyczne godziny pracy, urlopy rodzicielskie, praca zdalna, przedszkola w miejscu pracy, świadczenia związane z opieką nad dziećmi oraz ogólne wsparcie organizacyjne. Dodatkowo, pracodawcy mogą udzielać świadczeń związanych ze zdrowiem i dobrym samopoczuciem, obejmujących rozszerzone ubezpieczenie zdrowotne, dni wolne osobiste oraz dofinansowanie programów fitness [17, 20, 26, 33]. Pojęcie elastycznych godzin pracy odnosi się do takich praktyk jak dzielenie się pracą – podział pełnego etatu między dwóch pracowników, praca w niepełnym wymiarze godzin i skompresowane tygodnie pracy – dłuższe zmiany za mniej dni roboczych, co umożliwia pracownikom dostosowanie swoich codziennych godzin pracy, zapewniając elastyczność, w celu zaspokojenia potrzeb osobistych lub ograniczenia czasu dojazdu. Praca zdalna, czyli praca z domu, zyskuje na popularności ze względu na potencjał dostosowania harmonogramów pracy do wymagań osobistych i rodzinnych, zmniejszenie kosztów pracy i stworzenie mniej stresowego środowiska pracy [17]. Praca zdalna może być również korzystna dla osób z problemami zdrowotnymi fizycznymi i psychicznymi. Badania wykazały, że elastyczność godzin pracy koreluje z niższymi poziomami konfliktu między pracą a życiem, subiektywnie odczuwaną produktywnością [6] oraz zmniejszonymi poziomami absencji [7, 14] oraz wskaźnikami rotacji kadry [8]. Według Niebuhr i in. [21], chociaż praca zdalna zapewnia elastyczność, nadmierne pracowanie zdalne może przyczynić się do zwiększenia objawów związanych ze stresem, co sugeruje znaczenie równoważenia pracy zdalnej i pracy na miejscu. Biorąc pod uwagę wyniki stosowanych praktyk WLB w różnych miejscach pracy, starannie zaprojektowane i realizowane strategie takie jak

dostarczanie zdrowych posiłków i dofinansowanie programów fitness, udowadniają związek między zwiększoną produktywnością w miejscu pracy a ogólnym zdrowiem i dobrostanem pracowników [10]. Co więcej, w badaniu Lunau i in. [18] brak równowagi między pracą a życiem był związany z gorszym samopoczuciem psychicznym i subiektywną oceną zdrowia pracowników. Zauważono różnice w WBL w zależności od modelu państwa opiekuńczego – kraje skandynawskie mogą poszczycić się najwyższym stopniem równowagi między pracą zawodową a życiem osobistym, podczas gdy kraje południowe i wschodnioeuropejskie notują najniższy wskaźnik WLB. Ponadto, zgodnie z wynikami badań Oludayo i in. [6], udzielanie silnego wsparcia w opiece nad członkami rodziny pracownika (takie strategie jak przedszkola na miejscu pracy lub inicjatywy opieki nad osobami starszymi) istotnie przyczynia się do wzrostu zadowolenia z pracy – pracownicy, którzy postrzegają zaangażowanie organizacji są bardziej skłonni do zaangażowania się w swoje zadania zawodowe i bardziej zadowoleni. Ciekawe wyniki pochodzą z badania Billa i in [4]. Wykazały one, że doświadczanie wysokiego poziomu odczuwanego stresu związanego z zagrożeniem zatrudnienia (wywołującego uczucie przytłoczenia lub nerwowości) prowadziło do zwiększonego konfliktu między pracą a życiem, zmniejszenia równowagi między pracą a życiem, pogorszenia ogólnego dobrostanu i zwiększenia występowania faktycznych niepowodzeń. Jednak wpływ odczuwanego stresu związanego z presją pracy (postrzeganej pracy jako wymagającej lub wymagającej natychmiastowego działania) przedstawiał bardziej złożony obraz. Podczas gdy ten rodzaj stresu wiązał się z niższym konfliktem między pracą a życiem i wzrostem równowagi między pracą a życiem, jego wpływ na ogólny dobrostan lub stan niepowodzeń nie był statystycznie istotny. Lazar i in. [17] podkreślają niektóre z najważniejszych korzyści z wdrażania strategii równowagi między pracą a życiem, zarówno dla organizacji, jak i dla pracowników (odpowiednio rysunki 1 i 2).

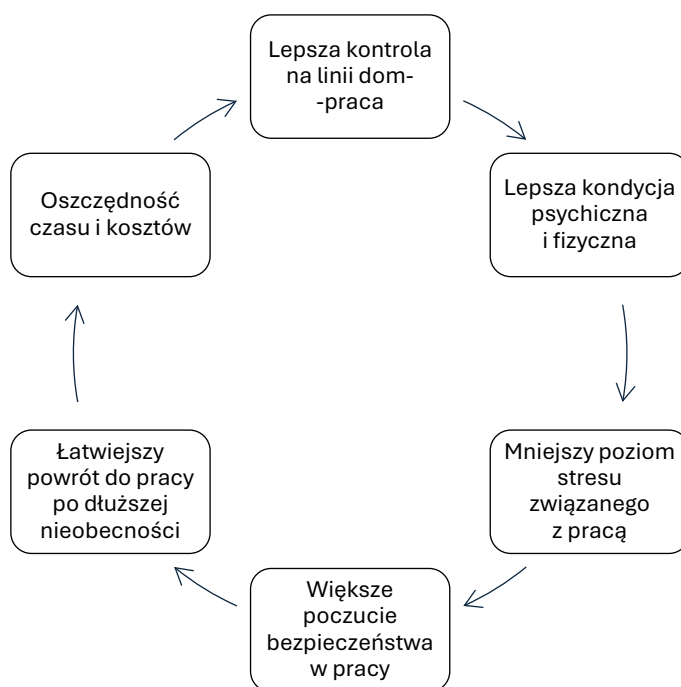
Przedstawione korzyści, takie jak zwiększona produktywność, zmniejszenie absencji i wskaźników rotacji, lepsze zdrowie psychiczne oraz satysfakcja z pracy, odpowiadają wcześniej wspomnianym badaniom.



Rys. 1. Korzyści dla pracodawcy (na podstawie [17])
 Fig. 1. Benefits to the employer (on the basis of [17])

Według Haar i in. [13], w kulturach indywidualistycznych (w których nacisk kładzie się na indywidualną autonomię, osiągnięcia osobiste i samorealizację) wysokie poziomy równowagi między pracą a życiem są bardziej skorelowane z satysfakcją z pracy i życia w porównaniu z kulturami kolektywistycznymi (które priorytetowo traktują harmonię grupową, współpracę i współzależność). Oznacza to, że autonomia jednostek w osiąganiu równowagi między pracą a życiem przyczynia się do wyższych poziomów satysfakcji. Dodatkowo, pozytywne oddziaływanie równowagi między pracą a życiem na satysfakcję z pracy i życia są bardziej wyraźne w kulturach o wysokiej równości płci [13]. W takich kulturach o mniejszym nacisku na tradycyjne przekonania dotyczące podziału ról płciowych, wszystkie płcie postrzegają równość szans, współgrającą z wartościami osobistymi i społecznymi, co prowadzi do zwiększonej ogólnej satysfakcji. Równość płci również łagodzi negatywną korelację między równowagą między pracą/życiem a lękiem. Warto zauważyć, że badanie Cegarra-Leiva i współpracowników [5] potwierdza pozytywny wpływ dostępności praktyk WLB, nawet jeśli pracownicy ich nie wykorzystują w pełni. Dotyczy to w szczególności elastycznych form pracy, urlopów oraz praktyk związanych z tzw. elastycznością przestrzenną (np. praca zdalna, wideokonferencje), które są identyfikowane jako bezpośrednie czynniki wpływające na wyniki organizacji. Promowanie kultury wspierającej równowagę między pracą a życiem wyłania się jako kluczowy czynnik

pośredniczący łączący praktyki WLB z wynikami organizacyjnymi. W przeciwieństwie do tego, badanie Zheng i współpracowników [34] nie wykazało istotnej korelacji między jedynie wprowadzonymi programami organizacyjnymi WLB a postrzeganym zdrowiem, samopoczuciem i równowagą między pracą a życiem. Tutaj z kolei indywidualne strategie radzenia sobie z dążeniem do osiągnięcia równowagi między pracą a życiem odegrały kluczową rolę w promowaniu lepszego zdrowia i wyników WLB. Podkreśla to konieczność ponownego przyjrzenia się i dopasowywania polityk organizacyjnych WLB do indywidualnych potrzeb i nie traktowania powszechnych praktyk WLB jako rozwiązania uniwersalnego. Zheng i in. [34] proponują kilka indywidualnych rozwiązań. Strategie takie jak utrzymanie pozytywnego nastawienia, skuteczne zarządzanie stresem, efektywne stawianie granic, zarządzanie odpowiedzialnością za opiekę nad dziećmi, zaangażowanie społeczne (np. członkostwo w klubie) oraz wzbogacanie stylu życia (uczestnictwo w takich działaniach jak wolontariat, sport, rekreacja i fitness) pozytywnie wpływają na zdrowie pracowników. Rozpoznanie różnorodności możliwych działań jest kluczowe, ponieważ to, co działa dla jednego, nie musi działać dla wszystkich – sytuacja każdej osoby jest wyjątkowa, a rozwiązania muszą być dostosowane indywidualnie do danej jednostki.



Rys. 2. Korzyści dla pracownika (na podstawie [17])

Fig. 2. Benefits to the employee (on the basis of [17])

6. Wnioski

Podsumowując, równowaga między pracą a życiem osobistym jest nieodzownym elementem wpływającym na skuteczność oraz satysfakcję zawodową przedstawicieli wszystkich branż, w tym nauczycieli języków obcych. W dobie rosnących wymagań edukacyjnych oraz dynamicznie zmieniających się realiów pracy nauczyciele muszą umiejętnie zarządzać swoim czasem i zasobami, aby uniknąć wypalenia zawodowego i zachować motywację do ciągłego doskonalenia się. Wprowadzenie i promowanie strategii wspierających work-life balance, takich jak elastyczne formy pracy, wsparcie ze strony pracodawców oraz rozwój umiejętności zarządzania stresem, może znacząco przyczynić się do poprawy jakości życia nauczycieli. W efekcie, dbając o równowagę między obowiązkami zawodowymi a życiem prywatnym, nauczyciele mogą nie tylko efektywniej wykonywać swoje zadania, ale także czerpać większą satysfakcję z pracy, co pozytywnie wpływa na cały proces edukacyjny.

W efektywnym zarządzaniu równowagą między pracą zawodową a życiem osobistym kluczowe okazuje się być rozpoznanie indywidualnych preferencji i warunków. Co więcej, przedstawione strategie, począwszy od elastycznych grafików pracy, po pracę zdalną, podkreślają dynamiczne wysiłki podejmowane przez jednostki i organizacje w celu osiągnięcia symbiotycznej relacji między sferami zawodową a osobistą. Ważne jest jednak to, że zarówno dla pracowników, jak i pracodawców są to implikacje wielopłaszczyznowe, począwszy od poprawy dobrostanu i satysfakcji z pracy dla jednostek, po zwiększoną produktywność i retencję pracowników dla organizacji. Przyjęcie wieloaspektowego podejścia, które uwzględnia zróżnicowane potrzeby jednostek, różnic kulturowych i społecznych czy też środowiskowych przyczynia się do promowania zdrowszego i bardziej zrównoważonego środowiska pracy. Podsumowując, dążenie do równowagi między pracą a życiem wymaga ciągłej adaptacji i odejścia od sztywnych struktur na rzecz spersonalizowanych i elastycznych rozwiązań.

Bibliografia

1. Andersz N., Czarnota-Bojarska J., Wojtkowska K.: *Strategies for Maintaining Work–Life Balance and Their Consequences for Quality of Life and Job Satisfaction*. Social Psychological Bulletin, Vol. 13, No. 2, 2018, pp. 1-13.

2. Arnold B., Easteal P., Easteal S., Rice S.: *It just doesn't ADD up: ADHD/ADD, the workplace and discrimination*. Melbourne University Law Review, Vol. 34, No. 2, 2010, pp. 359-391.
3. Beauregard T. A., Adamson M., Kunter A., Miles L., Roper I.: *Diversity in the work-life interface: introduction to the special issue*. Equality, Diversity, and Inclusion: An International Journal, Vol. 39, No. 5, 2020, pp. 465-478.
4. Bell A.S., Rajendran D., Theiler S.: *Job stress, wellbeing, work-life balance, and work-life conflict among Australian academics*. E-Journal of Applied Psychology, Vol. 8, No. 1, 2012, pp. 25-37.
5. Cegarra-Leiva D., Sánchez-Vidal M.E., Gabriel Cegarra-Navarro J.: *Understanding the link between work life balance practices and organisational outcomes in SMEs: The mediating effect of a supportive culture*. Personnel Review, Vol. 41, No. 3, 2012, pp. 359-379.
6. Chow I.H., Keng-Howe I.C.: *The effect of alternative work schedules on employee performance*. International Journal of Employment Studies, Vol. 14, No. 1, 2006, pp. 105-130.
7. Deery S., Walsh J., Zatzick C.D., Hayes A.F.: *Exploring the relationship between compressed work hours satisfaction and absenteeism in front-line service work*. European Journal of Work and Organizational Psychology, Vol. 26, No. 1, 2017, pp. 42-52.
8. Dex S., Smith C., Winter S.: *Effects of family-friendly policies on business performance* (Working Paper No. 22). University of Cambridge, Judge Institute of Management, Cambridge 2001.
9. Fisher G., Bulger C., Smith C.: *Beyond Work and Family: A Measure of Work/Nonwork Interference and Enhancement*. Journal of occupational health psychology. Vol. 14, 2009, pp. 441-56.
10. Goetzel R.Z., Henke R.M., Tabrizi M., Pelletier K.R., Loeppke R., Ballard D.W., et al.: *Do Workplace Health Promotion (Wellness) Programs Work?* Journal of Occupational and Environmental Medicine, Vol. 56, No. 9, 2014, pp. 927-34.
11. Greenhaus J.H., Powell G.N.: *When work and family are allies: a theory of work-family enrichment*. Academy of Management Review, Vol. 31, 2006, pp. 72-92.
12. Greenhaus J.H., Collins K.M., Shaw J.D.: *The relation between work-family balance and quality of life*. Journal of Vocational Behavior, Vol. 63, No. 3, 2003, pp. 510-531.

13. Haar J.M., Russo M., Suñe A., Ollier-Malaterre A.: *Outcomes of work–life balance on job satisfaction, life satisfaction and mental health: A study across seven cultures*. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 85, No. 3, 2014, pp. 361-373.
14. Halpern D.F.: *How time-flexible work policies can reduce stress, improve health, and save money*. *Stress and Health*, Vol. 21, No. 3, 2005, pp. 157-168.
15. Kelliher C., Richardson J., Boiarintseva G.: *All of work? All of life? Reconceptualising work-life balance for the 21st century*. *Human Resource Management Journal*, Vol. 29, No. 2, 2019, pp. 97-112.
16. Lambert S.J.: *Processes linking work and family: A critical review and research agenda*. *Human Relations*, Vol. 43, 1990, pp. 239-257.
17. Lazar I., Osoian C., Ratiu P.: *The Role of Work-Life Balance Practices in Order to Improve Organizational Performance*. *European Research Studies Journal*. Vol. XIII, 2010, pp. 201-214.
18. Lunau T., Bambra C., Eikemo T.A., van der Wel K.A., Dragano N.: *A balancing act? Work–life balance, health, and well-being in European welfare states*. *European Journal of Public Health*, Vol. 24, No. 3, 2014, pp. 422-427.
19. McDowall A.: *Work-Life Balance through a Diversity Lens: Implications for Research and Practice*. *The Market: International Journal of Business*, Vol. 4, 2023, pp. 64-72.
20. Mescher S., Benschop Y., Doorewaard H.: *Representations of work-life balance support*. *Human Relations*, Vol. 63, No. 1, 2010, pp. 21-39.
21. Niebuhr F., Borle P., Börner-Zobel F., Voelter-Mahlknecht S.: *Healthy and Happy Working from Home? Effects of Working from Home on Employee Health and Job Satisfaction*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 19, No. 3, 2022, 1122.
22. Oludayo O., Falola H., Obianuju A., Fatogun T.: *Work-life balance initiative as a predictor of employees' behavioural outcomes*. *Academy of Strategic Management Journal*, Vol. 17, 2018.
23. Piecuch T.: *Koncepcja Work-Life Balance w działalności przedsiębiorcy*, [w:] Piecuch T., Szczygieł E. (red.): *Work–life balance w teorii i praktyce funkcjonowania współczesnych organizacji*. Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej, Rzeszów 2019.
24. Rajan-Rankin S.: *Paternalism and the paradox of work–life balance: discourse and practice*. *Community, Work and Family*, Vol. 19, No. 2, 2016, pp. 227-241.

25. Rincy V.M., Panchanatham N.: *Work life balance: a short review of the theoretical and contemporary concepts*. Continental Journal of Social Sciences, Vol. 7, No. 1, 2014, pp. 1-24.
26. Seiber S.: *Toward a theory of role accumulation*. American Sociological Review, Vol. 39, 1974, pp. 567-578.
27. Sirgy M.J., Lee D.-J.: *Work-Life Balance: An Integrative Review*. Applied Research in Quality of Life, Vol. 13, No. 1, 2017, pp. 229-254.
28. Sirgy M.J., Efraty D., Siegel P., Lee D.: *A new measure of quality of work life (QoWL) based on need satisfaction and spillover theories*. Social Indicators Research, Vol. 55, No. 2, 2001, pp. 41-302.
29. Staines G.L.: *Spillover versus compensation: A review of the literature on the relationship between work and nonwork*. Human Relations, Vol. 33, 1980, pp. 111-129.
30. Voydanoff P.: *Toward a conceptualization of perceived work-family fit and balance: A demands and resources approach*. Journal of Marriage and Family, Vol. 67, 2005, pp. 822-836.
31. Waisman-Nitzan M., Gal E., Schreuer N.: *Employers' perspectives regarding reasonable accommodations for employees with autism spectrum disorder*. Journal of Management & Organization, 2018, pp. 1-18.
32. Young L., Kleiner B.H.: *Work and Family: Issues for the 1990s*. Women in Management Review, Vol. 7, No. 5, 1992.
33. Zedeck S., Mosier K.: *Work in the family and employing organization*. American Psychologist, Vol. 45, 1990, pp. 240-251.
34. Zheng C., Molineux J., Mirshekary S., Scarparo S.: *Developing individual and organisational work-life balance strategies to improve employee health and wellbeing*. Employee Relations, Vol. 37, No. 3, 2015, pp. 354-379.

Iwona ROCZNIK

Studium Języków Obcych
Politechnika Śląska, Gliwice

KOMPETENCJE KLUCZOWE W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM NA 6. POZIOMIE POLSKIEJ RAMY KWALIFIKACJI W KONTEKŚCIE OCZEKIWAŃ RYNKU PRACY

*Zdolność uczenia się szybciej od swojej konkurencji
może być jedyną długotrwałą przewagą, jaką nad nimi posiadasz*

Arie de Geus

1. Wprowadzenie

Kompetencje przyszłości, kompetencje XXI wieku, kompetencje kluczowe, kompetencje społeczne, kompetencje miękkie i twarde to powszechnie funkcjonujące terminy odnoszące się do określania celów nauczania. Posługują się nimi edukatorzy i pedagodzy kształcący młode pokolenia, rodzice pragnący zapewnić dzieciom jak najlepsze warunki rozwoju, politycy decydujący o szansach młodych pokoleń na ów rozwój, pracodawcy poszukujący młodych pracowników obdarzonych odpowiednimi kompetencjami i wreszcie sami młodzi ludzie będący podmiotem procesów dydaktycznych przekonani, że ich życiowe szanse i perspektywy sukcesu zawodowego zależą nie tylko od wiedzy i umiejętności nabytych w toku kształcenia, ale także od posiadania tychże kompetencji.

Przemiany wynikające z czwartej rewolucji przemysłowej z jednej strony kształtują cechy młodego pokolenia, a z drugiej wpływają na oczekiwania rynku pracy, transformując pojęcie kompetencji w konsekwencji stawiając nowe wyzwania nauczycielom i edukatorom. Rozdział pt. „Kompetencje kluczowe w kształceniu językowym na 6. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji w kontekście oczekiwań rynku pracy” ma na celu usystematyzowanie podstawowych zagadnień związanych z tymi

procesami oraz wskazanie, jak ogólnoswiatowe trendy mogą przekładać się na aktywność dydaktyczną na zajęciach z języka obcego, wspomagającą rozwój kluczowych kompetencji pożądaných na rynku pracy XXI wieku. I odwrotnie – jak nawet niewielkie zadania realizowane w ramach zajęć mogą istotnie wpływać na podnoszenie świadomości o wartości kompetencji kluczowych zarówno w życiu zawodowym, jak i w sprawnym funkcjonowaniu w życiu społecznym.

Świadomość zależności pomiędzy pozornie odległymi realiami sali dydaktycznej a realiami świata poza nią pozwala na lepsze zrozumienie roli nauczyciela jako przewodnika czy mentora oraz roli ucznia i studenta jako aktywnych uczestników procesu dydaktycznego. Pozwala także na zyskanie szerszego spojrzenia na proces nauczania – uczenia się języków obcych jako na część większego systemu współzależności.

2. Przemysł 4.0

Czwarta rewolucja przemysłowa to czwarty przełomowy krok w rozwoju technologicznym o fundamentalnym znaczeniu dla funkcjonowania społeczeństw i gospodarek światowych. Po pierwszej rewolucji przemysłowej (1760-1840) związanej z wynalezieniem silnika parowego, który umożliwił mechanizację produkcji, drugiej rewolucji przemysłowej na przełomie wieków XIX i XX zdefiniowanej wynalezieniem elektryczności i pierwszej linii produkcyjnej, dzięki którym masowa produkcja obniżyła koszty wytwarzania, a standard życia podniósł się dzięki wykorzystaniu energii elektrycznej w gospodarstwach domowych oraz trzeciej rewolucji przemysłowej zapoczątkowanej w latach 60. XX wieku, zainicjowanej wynalezieniem półprzewodników, komputerów i Internetu i zastosowaniem robotów wypierających człowieka z masowej produkcji, czwarta rewolucja przemysłowa trwa obecnie i wiąże się z transformacją cyfrową. Polega ona na wykorzystaniu technologii cyfrowych i komunikacyjnych, systemów komputerowych i sztucznej inteligencji na szeroką skalę, pozwalając na tworzenie inteligentnych fabryk oraz urządzeń autonomicznych [7]. Co więcej, widząc zagrożenia wynikające z tempa i kierunków dotychczasowego rozwoju technologii Komisja Europejska już opracowuje idee wdrożenia zmian, czasami określaných jako piąta rewolucja przemysłowa (Industry 5.0), przesuwających główne akcenty na aspekty związane ze środowiskiem i zrównoważonym rozwojem oraz z potrzebami ludzkimi, dobrostanem pracowników i rozwojem kompetencji [8, 9]. Ten

krótki rys pozwala zrozumieć jak zmienia się rola człowieka, a w konsekwencji jak ewoluują wymagania rynku pracy w odniesieniu do kompetencji pracowników. Biorąc pod uwagę narastające tempo rozwoju technologicznego, oczywiste staje się, że kompetencje, które będą potrzebne w niedalekiej przyszłości należy przewidzieć i kształcić już dzisiaj [10]. Warto przy tym zwrócić uwagę, że obecne młode pokolenie cyfrowych tubylców wchodzące aktualnie na rynek pracy to pokolenie, którego rodzice, nauczyciele i pracodawcy często zostali ukształtowani jeszcze w dobie trzeciej rewolucji przemysłowej stawiającej na zupełnie inne umiejętności i kompetencje, a nieraz i wartości, warunkujące osiągnięcie sukcesu. Czy możliwe jest zatem skuteczne edukowanie na potrzeby przyszłości w realiach teraźniejszości jednocześnie w sposób nieunikniony odwołując się do doświadczeń z przeszłości?

3. Edukacja 4.0

Z odpowiedzią przychodzi nowe podejście do edukacji, określane jako Edukacja 4.0. Raport Światowego Forum Ekonomicznego „Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning” ze stycznia 2023 roku definiuje główne założenia nowego spojrzenia na edukację, która ma na celu przekazanie wiedzy i kształcenie umiejętności, ale w coraz większym zakresie z nastawieniem na rozwijanie kompetencji umożliwiających efektywne wykorzystywanie nabytej wiedzy i umiejętności w sposób kreatywny i dostosowany do zmieniających się potrzeb rynku pracy. Edukacja 4.0 jest odpowiedzią na Przemysł 4.0. Wszechobecne technologie informatyczne i cyfrowe przenikają każdą branżę, w tym edukację. Niemożliwe staje się przeprowadzanie skutecznego procesu dydaktycznego bez wykorzystania nowoczesnych technologii. Szkoły i uczelnie stoją przed podwójnym wyzwaniem, którym z jednej strony jest dostosowanie się do tempa zmian, wchłanianie i wykorzystywanie technologii co najmniej w takim stopniu, aby przekazywanie wiedzy było zarówno skuteczne, jak i atrakcyjne dla młodego pokolenia, dla którego świat cyfrowy jest integralną częścią życia. Z drugiej strony rolą Edukacji 4.0 jest przygotowanie młodego pokolenia na wyzwania przyszłości, a więc przewidywanie przebiegu wydarzeń związanych z dalszym rozwojem technologii i rozwijanie kompetencji, których ten rozwój będzie wymagał. Równocześnie z rosnącym wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, sztucznej inteligencji czy urządzeń autonomicznych zmieniają się oczekiwania pracodawców w odniesieniu do przygotowania nowych pracowników do wejścia na rynek pracy.

Oczywiście na pierwszy plan wysuwają się kompetencje cyfrowe, ale coraz częściej pracodawcy wymieniają kreatywność, krytyczne myślenie, samodzielność oraz kompetencje interpersonalne jako kluczowe dla sukcesu firmy, przedsiębiorstwa czy instytucji. Dlatego poza kompetencjami cyfrowymi i innowacyjnością Edukacja 4.0 w swoim holistycznym podejściu stawia na edukację włączającą, spersonalizowaną, ukierunkowaną na kreatywność i krytyczne myślenie w rozwiązywaniu zadań i problemów we współpracy z innymi oraz promującą kompetencje obywatelskie i świadomość zjawisk globalnych, podkreślając przy tym rolę uczenia się przez całe życie [5]. Czym wobec tego powinien kierować się współczesny nauczyciel, w tym także nauczyciel języka obcego, żeby sprostać wyzwaniom edukacji ukierunkowanej na kompetencje przyszłości?

4. Kompetencje a rynek pracy

Jednym z głównych filarów europejskich praw socjalnych jest zasada, że „każda osoba ma prawo do dobrej jakości i włączającego kształcenia, szkolenia i uczenia się przez całe życie w celu utrzymania i nabywania umiejętności, które pozwolą jej w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy” [11]. Rada Unii Europejskiej dwukrotnie wydała zalecenia w sprawie kompetencji kluczowych w 2006 roku i 2018 roku. Późniejszy dokument, tj. „Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie” podaje kompleksową definicję kompetencji kluczowych jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, przy czym:

- a) na wiedzę składają się fakty i liczby, pojęcia, idee i teorie, które są już ugruntowane i pomagają zrozumieć określoną dziedzinę lub zagadnienie;
- b) umiejętności definiuje się jako zdolność i możliwość realizacji procesów i korzystania z istniejącej wiedzy do osiągnięcia wyników;
- c) postawy opisują gotowość i skłonność do działania lub reagowania na idee, osoby lub sytuacje.

Kompetencje kluczowe to te, których wszyscy potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa. Rozwijają się one w perspektywie uczenia się przez całe życie, [...], za pomocą uczenia się formalnego, pozaformalnego

i nieformalnego, we wszystkich kontekstach, w tym w rodzinie, szkole, miejscu pracy, sąsiedztwie i innych społecznościach” [11]. Osiem kompetencji kluczowych wymienionych w zaleceniach to:

1. kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji;
2. kompetencje w zakresie wielojęzyczności;
3. kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii;
4. kompetencje cyfrowe;
5. kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się;
6. kompetencje obywatelskie;
7. kompetencje w zakresie przedsiębiorczości;
8. kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej [11].

Jednocześnie Wielki Słownik Języka Polskiego PAN definiuje ogólne pojęcie kompetencji jako „zdolność do wykonywania pewnych czynności opartą na wiedzy i doświadczeniu” oraz określa kompetencje twarde jako „wiedzę i umiejętności bezpośrednio związane z charakterem pracy, którą dany pracownik ma wykonywać” i kompetencje miękkie jako „zdolności i umiejętności pracownika niezwiązane bezpośrednio z charakterem wykonywanej pracy, ale umożliwiające mu samoorganizację, efektywne wykorzystanie czasu pracy i współpracę z innymi osobami w firmie” [12]. Kompetencją twardą może zatem być umiejętność obsługi komputera lub znajomość języka obcego, a miękką będzie np. umiejętność podejmowania decyzji, kreatywność, komunikatywność, określane jako umiejętności psychospołeczne. I to one właśnie znajdują się w coraz szerszym kręgu zainteresowania pracodawców, ponieważ determinują styl pracy, nastawienie do współpracy w grupie, zaangażowanie w rozwój zawodowy czy też sposób radzenia sobie z trudnościami [13].

Z kolei Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 roku o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji określa kompetencje społeczne jako „rozwinętą w toku uczenia się zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania” [14].

Badania Polskiego Instytutu Ekonomicznego „Kompetencje pracowników dziś i jutro”, opublikowane w 2022 roku, wyodrębniają pięć grup kompetencji przyszłości najbardziej pożądaných przez pracodawców:

- kompetencje poznawcze (elastyczność poznawcza, krytyczne myślenie, myślenie systemowe, kreatywność, logiczne rozumowanie i rozwiązywanie złożonych problemów);

- kompetencje społeczne (współpraca w grupie, inteligencja emocjonalna, zarządzanie ludźmi, przywództwo, przedsiębiorczość);
- kompetencje cyfrowe i specjalistyczne (podstawowe i zaawansowane kompetencje cyfrowe, kompetencje inżynierskie);
- kompetencje transformatywne (łagodzenie napięć, rozwiązywanie dylematów, uwzględnianie różnych interesów i wartości, branie odpowiedzialności);
- kompetencje adaptacyjne (identyfikowanie i interpretowanie zmian zachodzących w otoczeniu lub firmie, umiejętność działania w sytuacji niepewności) [3].

Istnieje wiele typologii kompetencji, jednak wybrane w niniejszej publikacji charakterystyki pozwalają na postawienie tezy, że wiedza teoretyczna, nawet w połączeniu z umiejętnością wykorzystania jej w praktyce, jest tylko częścią drogi do celu: „W gospodarce opartej na wiedzy zapamiętywanie faktów i procedur jest kwestią kluczową, lecz nie wystarcza, by zapewnić postęp i sukcesy” [11]. Współczesny świat nacechowany zmiennością, niepewnością, złożonością, niejednoznacznością (z ang. VUCA: Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) stawia przed edukatorami zadanie kształcenia kompetencji pozwalających na dobre funkcjonowanie w nim [3].

5. Polska Rama Kwalifikacji

Rozważania o kompetencjach nie są wyłącznie przedmiotem dyskursu o przemianach społecznych i gospodarczych, lecz znajdują swoje odzwierciedlenie w opisach kwalifikacji przypisanych kolejnym etapom edukacji i dającym się porównać z wymaganiami edukacyjnymi innych krajów Unii Europejskiej w celu umożliwienia mobilności uczniów, studentów i pracowników. Europejska Rama Kwalifikacji, zdefiniowana po raz pierwszy w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku, to system odniesień pozwalający na przypisanie zbliżonego zakresu wiedzy, umiejętności i postaw, a także celów kształcenia na poszczególnych poziomach edukacyjnych w różnych krajach europejskich. Daje to podstawę do opracowywania właściwych efektów uczenia się dla programów kształcenia oferowanych przez różne instytucje edukacyjne. Zatem wszystko, co dzieje się w sali dydaktycznej, również na zajęciach z języków obcych, ma swoje uzasadnienie w szeroko opisanym systemie.

Polska Rama Kwalifikacji (PRK) obejmuje osiem poziomów i jest częścią Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, dzięki czemu opisane w niej poziomy mają swoje odniesienia w ramie europejskiej. W praktyce pozwala to na lepszą identyfikację polskich świadectw i dyplomów w innych krajach Unii Europejskiej oraz ułatwia przepływ uczniów, studentów i nauczycieli między systemami edukacyjnymi państw europejskich. Jest to szczególnie istotne na poziomie szkolnictwa wyższego, gdzie nabywanie wiedzy jest związane z pozyskiwaniem kompetencji zawodowych oraz wkraczaniem na globalny rynek pracy. Studia pierwszego stopnia odpowiadają 6. poziomowi PRK, czyli w przypadku sporej części młodego pokolenia obejmuje okres edukacji bezpośrednio poprzedzający rozpoczęcie aktywności zawodowej.

W charakterystykach II stopnia 6. poziomu PRK znajdują się odwołania do takich umiejętności i postaw jak m.in. formułowanie i rozwiązywanie złożonych i nietypowych problemów, właściwy dobór źródeł i informacji oraz metod i narzędzi, w tym zaawansowanych technik informacyjno-komunikacyjnych, posługiwanie się terminologią specjalistyczną, przedstawianie i ocenianie różnych opinii i stanowisk, udział w debacie, praca w zespole, planowanie i realizowanie uczenia się przez całe życie, krytyczna ocena posiadanej wiedzy, wypełnianie zobowiązań społecznych, działalność na rzecz środowiska społecznego i interesu publicznego oraz posługiwanie się językiem obcym na poziomie B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) [15]. Nawet tak pobieżny przegląd charakterystyk pozwala zauważyć zbieżności pomiędzy oczekiwaniami pracodawców, celami kształcenia na I stopniu studiów a nauką języków obcych.

Kształcenie językowe zajmuje szczególne miejsce w kontekście mobilności i zglobalizowanego rynku pracy, ponieważ jest gwarantem sprawnego komunikowania się w środowisku wielokulturowym, co jest wyrażone bezpośrednim nawiązaniem do poziomu B2 ESOKJ. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ang. CEFR – Common European Framework of Reference for Languages), opracowany przez Radę Europy w celu zapewnienia spójności w zakresie nauki języków obcych w krajach członkowskich Unii Europejskiej, został po raz pierwszy opublikowany w 2001 roku, a więc już 7 lat przed powstaniem Europejskiej Ramy Kwalifikacji w 2008 roku oraz 14 lat przed ustanowieniem Polskiej Ramy Kwalifikacji ustawą z dnia 22 grudnia 2015 roku [1]. Wydany w 2020 roku przez Radę Europy dokument pt. „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume” bazuje na pierwotnym opisie z 2001 roku oraz na prawie dwóch dekadach doświadczenia płynącego z jego stosowania [16]. Uwzględnia zatem zmiany

zachodzące we współczesnym świecie i zawiera rozszerzone deskryptory dotyczące m.in. mediacji, interakcji online, wielokulturowości, różnojęzyczności, a także kompetencji w zakresie języka migowego [16].

Poziom B2 zaawansowania językowego wg ESOKJ, wskazany w charakterystykach 6. poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji, opisuje użytkownika posługującego się językiem obcym na tym poziomie jako osobę, która „rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi – w szerokim zakresie tematów – formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań” [17]. Jednak *CEFR: Learning, teaching, assessment – Companion volume* z 2020 roku istotnie uszczegóławia każdą kompetencję językową. W odniesieniu do doskonalenia umiejętności językowych na studiach inżynierskich I stopnia szczególną uwagę zwracają deskryptory odnoszące się do:

- rozumienia informacji specjalistycznych i technicznych związanych obroną dziedziną studiów lub obszarem zawodowym wyrażonych w formie wykładów i publikacji akademickich, opisów złożonych procesów, danych przedstawionych w różnych formach graficznych,
- streszczania i tworzenia treści o tematyce specjalistycznej, bazując na różnorodnych źródłach i przedstawianiu ich w formie prezentacji ustnych, pisemnych sprawozdań, wykresów, tabel itp.,
- komunikowania się w mowie i piśmie, m.in. w celu uzyskania zatrudnienia, złożenia zażalenia, pozyskania informacji itp.,
- różnorodnych form współpracy w grupie,
- wykorzystywania narzędzi cyfrowych i informatycznych w celu pozyskiwania i udostępniania informacji, komunikowania się, przetwarzania danych,
- krytycznego myślenia, m.in. w doborze źródeł,
- mediacji [16, 6].

Znaczenie kompetencji w zakresie języków obcych odzwierciedla m.in. analiza badań OECD, zaprezentowana w „Tygodniku Gospodarczym Polskiego Instytutu Ekonomicznego” z 23 listopada 2023 roku w artykule pt. „Języki obce a rynek pracy”, według której 31% internetowych ogłoszeń o pracę w Unii Europejskiej wymaga umiejętności posługiwania się językiem angielskim, co nie jest zaskakujące. Jednak taki

sam odsetek (30%) internetowych ogłoszeń o pracę w Polsce również wskazuje na znajomość języka angielskiego jako warunek konieczny do zatrudnienia [4]. Pokazuje to, że integracja polskiego rynku pracy z globalnym rynkiem pracy stała się faktem. Ta sama analiza zwraca jednak uwagę na rozbieżność pomiędzy liczbą osób w wieku 25-64 lata nieznających żadnego języka obcego: średnia dla krajów UE to 25%, podczas gdy w Polsce to nadal ok. 33% [4]. Wnioskować stąd można, że znajomość języka angielskiego jest jedną z kluczowych kompetencji, a kształcenie językowe osób rozpoczynających aktywność zawodową odgrywa bardzo istotną rolę.

6. Kompetencje w praktyce zajęć z języka angielskiego ze studentami studiów stacjonarnych I stopnia na Politechnice Śląskiej

Studia to okres, w którym dla wielu młodych osób następuje przejście z pozycji ucznia do pozycji aktywnego uczestnika rynku pracy. Jest to często trudna konfrontacja z rzeczywistością, do której młody człowiek nie zawsze czuje się wystarczająco przygotowany, mimo odebranego starannego wykształcenia. Inne jest funkcjonowanie w świecie ograniczonym murami szkoły czy uczelni, a inne w realiach rynku pracy. Ważne jest, aby owo przejście miało charakter płynny, aby w sposób świadomy i zaplanowany nabywać nie tylko wiedzę i umiejętności, ale także kompetencje pozwalające na skuteczne ich wykorzystanie na rynku pracy.

Mając na uwadze wcześniejsze rozważania na temat kluczowych kompetencji przyszłości oraz niesłabnącej pozycji języka angielskiego jako wiodącego wśród oczekiwań pracodawców, warto zauważyć, że zajęcia z języka angielskiego na 6. poziomie PRK mają wyjątkowy potencjał na stworzenie najbardziej dogodnego środowiska dla łączenia kształtowania kompetencji istotnych dla pracodawców z kształtowaniem również pożądaných kompetencji językowych. Klasa językowa jest też miejscem przełamywania barier komunikacyjnych, kulturowych i społecznych, stwarza okazje do uwrażliwiania na problemy lokalne i globalne oraz podkreśla rolę języka specjalistycznego przez zadania związane z obranym kierunkiem studiów, stawiając przy tym na autonomię, pracę zespołową, odpowiedzialność za powodzenie innych członków zespołu, podejmowanie decyzji. Nie zawsze możliwe jest przeprowadzanie dużych projektów w ramach regularnego lektoratu, ale zawsze możliwe jest oferowanie studentom mniejszych zadań zorientowanych na konkretną aktywność, cel lub problem, związany z ich środowiskiem, otoczeniem lub planami zawodowymi.

Poniżej przedstawione są wybrane przykłady z praktyki dydaktycznej autorki rozdziału w pracy z grupami studenckimi na zajęciach z języka angielskiego na poziomach B2 i C1 ESOKJ na studiach inżynierskich na Politechnice Śląskiej. Wszystkie zadania ukierunkowane są na kształcenie umiejętności językowych wraz z rozwijaniem kompetencji kluczowych, oczekiwanych na rynku pracy.

Zadanie I: Ubieganie się o pracę: oferta pracy/list motywacyjny/pisanie

- instrukcje/realizacja zadania:
 1. w ramach pracy własnej poza zajęciami studenci pozyskują informacje jacy specjaliści są poszukiwani w obszarze związanym z ich kierunkiem studiów, jakie powinni mieć kwalifikacje i kompetencje oraz zapoznają się z przykładowymi ofertami pracy; studentom nie narzuca się ograniczeń, co do lokalizacji i języka;
 2. na zajęciach, na podstawie zdobytych informacji, w parach tworzą własną ofertę pracy w języku angielskim, obejmującą nazwę i charakterystykę firmy oraz wymagania dotyczące stanowiska pracy;
 3. przygotowane oferty pracy zostają tak rozlosowane, aby trafiły do innej pary;
 4. studenci w parach piszą list motywacyjny w języku angielskim będący odpowiedzią na wylosowaną ofertę;
 5. nauczyciel sprawdza prace i zbiorczo omawia ich mocne oraz słabe strony (opcjonalnie w grupach bardziej zaawansowanych studenci wzajemnie sprawdzają swoje prace – peer-reviewing);
- kształcone umiejętności i kompetencje:
 - a) kompetencje cyfrowe – korzystanie z różnorodnych zasobów Internetu;
 - b) krytyczne myślenie – selektywny dobór danych;
 - c) kompetencje społeczne – budowanie świadomości globalnego rynku pracy, mobilności, znajomości języków obcych, współpraca w parze;
 - d) mediacja, rozumienie i tworzenie informacji – korzystanie z pozyskanych informacji, w tym różnorodnych, w celu stworzenia dwóch rodzajów tekstów w języku angielskim;
 - e) kreatywność – tworzenie własnego ogłoszenia o pracę;
 - f) autonomia – o treści zadania częściowo decydują studenci;
 - g) kompetencje językowe – słownictwo, format i styl korespondencji formalnej w języku angielskim, słownictwo typowe dla określonej branży;
 - h) umiejętność komunikowania się – praca w parach, uzgadnianie, negocjowanie w języku angielskim;
 - i) kompetencje transformatywne – współodpowiedzialność za wykonanie zadania;

Zadanie II: Zażalenie/reklamacja/pisanie

- instrukcje/realizacja zadania:
 1. studenci otrzymują 2-3 notatki w języku angielskim z informacją o wadliwym produkcie, usterce, uszkodzeniach urządzenia mechanicznego lub elektronicznego albo o nierzetelnie wykonanej usłudze; w parach decydują o wyborze jednej opcji oraz o podziale zadań między sobą: student A (klient) – napisz zażalenie lub reklamację zgodnie z wybraną notatką i wyślij mailem do studenta B; student B (sprzedawca, producent, usługodawca) – odpowiedz mailowo na otrzymaną reklamację lub zażalenie;
 2. korespondencja jest wysyłana do wiadomości nauczyciela, który w ten sposób czuwa nad wykonaniem zadania;
 3. nauczyciel sprawdza prace i zbiorczo omawia ich mocne oraz słabe strony; za zgodą autorów prezentuje najlepiej napisane prace;
 4. zadanie można wykonać w całości na zajęciach, jeżeli studenci mają dostęp do urządzeń zapewniających możliwość komunikacji elektronicznej;
- kształcone umiejętności i kompetencje:
 - a) kompetencje cyfrowe – wykorzystanie elektronicznych środków komunikacji;
 - b) autonomia – o treści zadania częściowo decydują studenci;
 - c) kompetencje językowe – słownictwo, format i styl korespondencji formalnej w języku angielskim, słownictwo techniczne;
 - d) kompetencje społeczne i umiejętność komunikowania się – komunikacja pisemna w kontekście zbliżonym do sytuacji realnej wymagającej konkretnych zachowań społecznych i środków językowych;
 - e) kompetencje transformatywne – współodpowiedzialność za wykonanie zadania.

Zadanie III: Sprawozdanie z laboratorium lub doświadczenia/prezentacja – wystąpienie publiczne/pisanie

- instrukcje/realizacja zadania:
 1. studenci w zespołach 2-3-osobowych decydują, jakie ćwiczenie laboratoryjne z przedmiotu kierunkowego są gotowi opisać w języku angielskim;
 2. w okresie kilku tygodni zespoły mają czas na przygotowanie prezentacji slajdowej ilustrującej przebieg ćwiczenia laboratoryjnego wraz ze zdjęciami i opisem w języku angielskim oraz przygotowanie wystąpienia ustnego; zadanie wymaga podziału obowiązków i wykonania ich w większości poza zajęciami z języka angielskiego;

3. studenci wykonują ustne prezentacje przed publicznością (swoją grupą zajęciową), zgodnie z wcześniej omówionymi na zajęciach zasadami wystąpień publicznych wraz z sesją pytań i odpowiedzi;
 4. studenci wykonują również pisemne sprawozdanie z przeprowadzonego ćwiczenia laboratoryjnego zgodnie z wcześniej omówionymi na zajęciach zasadami pisania sprawozdań;
 5. zadanie może wymagać poinformowania prowadzącego zajęcia laboratoryjne o celu zadania z języka angielskiego i wyrażenia zgody przez prowadzącego na wykonanie zdjęć aparatury lub nagrania przebiegu doświadczenia, a także uzyskania zgody na wykorzystanie wizerunku osób, jeżeli będą widoczne na utrwalonych materiałach;
- kształcone umiejętności i kompetencje:
 - a) mediacja – wykorzystanie wiedzy specjalistycznej nabytej na przedmiocie kierunkowym w języku polskim i przekazanie jej w języku angielskim w formie prezentacji i pisemnego sprawozdania;
 - b) kompetencje społeczne – stworzenie potencjalnie możliwej sytuacji, w której student będzie musiał wykorzystać i zaprezentować swoją wiedzę specjalistyczną w języku angielskim, np. na konferencji lub egzaminie inżynierskim; przygotowanie do wykonywania zadań w środowisku zawodowym i/lub akademickim; komunikowanie się w ramach współpracy w zespole; budowanie świadomości w zakresie przepisów RODO i wykorzystywania praw do infrastruktury badawczej i dóbr intelektualnych;
 - c) umiejętność komunikowania się w sytuacji wypowiedzi publicznej – komunikacja ustna w formie prezentacji i dyskusji w kontekście zbliżonym do sytuacji realnej wymagającej konkretnych zachowań, środków werbalnych i pozawerbalnych (mowa ciała) oraz wykorzystania pomocy wizualnych;
 - d) kompetencje językowe – słownictwo, format i styl właściwe dla formalnych wystąpień ustnych oraz sprawozdań pisemnych, słownictwo specjalistyczne;
 - e) autonomia – całkowicie niezależne od nauczyciela podjęcie decyzji o temacie i sposobie wykonania zadania, autorefleksja nad własnymi umiejętnościami językowymi i cyfrowymi, samodzielne przygotowanie;
 - f) kompetencje cyfrowe – wykonanie pokazu slajdów, załączenia zdjęć i/lub nagrań i zaprezentowanie ich;
 - g) kompetencje transformatywne i w zakresie uczenia się – współpraca i współodpowiedzialność za wykonanie zadania, uczenie się od innych przez aktywne słuchanie przedstawianych projektów;

Zadanie IV: Udowodnij lub zakwestionuj tezę, wykorzystując podstawowe metody badawcze / prezentacja – wystąpienie publiczne**• instrukcje/realizacja zadania:**

1. w zespołach 3-4-osobowych studenci formułują tezę zgodnie z podanym przez nauczyciela schematem: Support or challenge the statement: „... is a curse/ blessing for humankind” (Udowodnij lub obal twierdzenie: „... jest przekleństwem/błogosławieństwem dla ludzkości”);
2. w pierwszym kroku zespoły formułują tezę: decydują, jakiego tematu będzie dotyczyć praca, czyli jaki element pojawi się w pustym miejscu (np. Internet, paliwa kopalne, energia nuklearna, inżynieria genetyczna itp., w zależności od kierunku i zainteresowań); następnie zespoły decydują, czy chcą dowieść pozytywnego czy negatywnego wpływu na ludzkość oraz czy będą poszukiwać dowodów na potwierdzenie czy obalenie swojej tezy;
3. na początku projektu nauczyciel omawia 3-4 podstawowe metody badawcze: badania literaturowe, studium przypadku, badanie ankietowe, symulację;
4. każdy zespół wyznacza lidera, odpowiedzialnego za koordynowanie kolejnych etapów pracy;
5. zespoły decydują o podziale zadań w taki sposób, aby każda osoba w zespole przygotowała argumenty do poparcia lub obalenia tezy, stosując inną metodę badawczą;
6. ostatnim etapem jest złożenie materiałów w całość i przygotowanie prezentacji slajdowej oraz wystąpienie ustne przed publicznością (swoją grupą zajęciową), zgodnie z wcześniej omówionymi na zajęciach zasadami wystąpień publicznych wraz z sesją pytań i odpowiedzi;
7. z uwagi na czasochłonność zadanie jest podzielone na etapy, po których zespoły relacjonują przebieg prac;
8. na końcu studenci indywidualnie podsumowują projekt w formie pisemnej w postaci autorefleksji i samooceny, odpowiadając pisemnie w języku angielskim na następujące pytania: 1) Summarise the project in 60 words (Streść projekt w 60 słowach), 2) What went well and why? (Co udało się najlepiej?), 3) What was the biggest challenge? (Co było najtrudniejsze w projekcie?), 4) What was the biggest success? (Jaką część projektu uważasz za największy sukces?), 5) What would you do differently next time and why? (Co zrobiłbyś/zrobiłabyś inaczej następnym razem i dlaczego?);
9. projekt kończy się zbiorczym podsumowaniem przez nauczyciela, bazując na odpowiedziach na ww. pytania;

- kształcone umiejętności i kompetencje:
 - a) mediacja – wykorzystywanie informacji z różnych źródeł i w różnych formach, w celu przedstawienia swojego punktu widzenia w języku angielskim;
 - b) kompetencje poznawcze – wykorzystanie różnych metod pozyskiwania informacji, krytyczne myślenie; formułowanie pytań ankietowych ukierunkowanych na pozyskanie informacji istotnych dla badania;
 - c) kompetencje społeczne – przyjmowanie różnych zadań w ramach współpracy w grupie dla osiągnięcia wspólnego celu, współodpowiedzialność za wykonanie zadania, przygotowanie do wykonywania zadań w środowisku badawczym i akademickim;
 - d) kompetencje językowe – rozumienie źródeł, w tym naukowych i popularno-naukowych opracowań i umiejętność przedstawienia wyników swoich badań w zwięzłej formie ustnej, wykorzystując zasady, styl i format prezentacji formalnych, w tym przedstawiania i interpretacji danych wyrażonych w formie tabel lub wykresów; słownictwo specjalistyczne;
 - e) kompetencje cyfrowe – przygotowanie prezentacji slajdowej, wykorzystanie narzędzi do zgromadzenia danych w formie ankiety lub do przedstawienia symulacji;
 - f) kompetencje transformatywne i w zakresie uczenia się – współpraca i współodpowiedzialność za wykonanie zadania, autorefleksja: określenie korzyści z wykonanego zadania i wyciągnięcie wniosków, uczenie się od innych przez aktywne słuchanie przedstawianych projektów i możliwość dyskusji

Zadanie V: Rewitalizacja obszaru / renowacja lub adaptacja pomieszczenia / prezentacja – wystąpienie publiczne

- instrukcje/realizacja zadania:
 1. w zespołach 3-4-osobowych studenci podejmują decyzję, którą wersję zadania chcą wykonać:
 - wersja A – w znanej sobie lokalizacji studenci poszukują miejsca, które wymaga odnowienia, tak aby mogło lepiej służyć lokalnej społeczności, np. fragment zaniedbanego parku; starają się określić charakter najbliższego sąsiedztwa oraz profil mieszkańców; projektują zagospodarowanie miejsca i planują, jakie materiały zostaną wykorzystane, uzasadniając swój wybór;
 - wersja B – w znanej sobie przestrzeni (takiej jak budynki uniwersyteckie, akademiki, kampus akademicki) studenci wybierają miejsce, które chcieliby zaadaptować do wykorzystania przez studentów w przerwach między

- zajęciami lub po zajęciach; mogą przeprowadzić ankietę, żeby określić preferencje kolegów i koleżanek; projektują zagospodarowanie wybranej powierzchni, argumentując swoje wybory;
2. w obszerniejszych projektach w większych zespołach studenci mogą przygotować kosztorys i/lub dowiedzieć się, jakie warunki należy spełnić, aby przeprowadzić daną inwestycję; zadanie można wykonać też na przykładach hipotetycznych;
 3. projekty powinny być zilustrowane zdjęciami wybranych miejsc i projektami ich renowacji;
 4. zadanie jest zakończone prezentacją przed publicznością (grupa zajęciową) wraz z sesją pytań i odpowiedzi;
 5. zadanie jest dedykowane głównie studentom kierunków architektura i budownictwo, ale nie wyklucza pozostałych zainteresowanych grup, zwłaszcza, że temat można modyfikować proponując zaprojektowanie lub udoskonalenie np. aplikacji, urządzenia lub rewitalizację obszaru z wykorzystaniem technologii przyjaznych środowisku;
- kształcone umiejętności i kompetencje:
 - a) kompetencje społeczne i obywatelskie – budowanie odpowiedzialności za swoje otoczenie, postaw prospołecznych i świadomości wpływu na otoczenie;
 - b) mediacja – pozyskiwanie informacji z różnych źródeł, w różnej formie i w różnych językach i formułowanie wyników, wniosków i propozycji w języku angielskim;
 - c) kompetencje językowe – wypowiedź ustna z wykorzystaniem zasad, stylu i formatu prezentacji formalnych wraz z przedstawianiem danych wyrażonych w formie tabel lub wykresów; słownictwo specjalistyczne;
 - d) kompetencje cyfrowe – przygotowanie prezentacji slajdowej, wykorzystanie narzędzi do zgromadzenia danych w formie ankiety lub do graficznego opracowania projektu;
 - e) kompetencje transformatywne – współpraca i współodpowiedzialność za wykonanie zadania, autorefleksja: określenie korzyści z wykonanego zadania i wyciągnięcie wniosków, uczenie się od innych przez aktywne słuchanie przedstawianych projektów i możliwość dyskusji.

Wszystkie opisane autorskie zadania i projekty zostały wykonane na zajęciach. Spotkały się z zainteresowaniem i pozytywnym zaskoczeniem ze strony studentów dzięki niekonwencjonalnemu podejściu do doskonalenia konwencjonalnych umiejętności przez bezpośrednie nawiązanie do treści związanych z kierunkiem studiów, co nadawało im większy sens.

7. Podsumowanie

Z badań Polskiego Instytutu Ekonomicznego na temat kompetencji przyszłości wynika, że kreatywność i umiejętność współpracy w grupie należą do najbardziej deficytowych kompetencji wśród młodych pracowników, przy jednoczesnym wzroście zapotrzebowania na kompetencje społeczne, takie jak m.in. komunikatywność, budowanie relacji, otwartość, zaangażowanie czy panowanie nad emocjami [3].

Wymagania rynku pracy zmieniające się wraz z rozwojem technologicznym skutkują tym, że znajomość języka angielskiego na poziomie B2 ESOKJ jako warunek zatrudnienia nie jest już wystarczająca. Coraz częściej oczekiwana jest biegłość na poziomie C1/C2 wraz z umiejętnością posługiwania się drugim językiem obcym przynajmniej w stopniu komunikatywnym. Pracodawcy wiedzą, że na wielokulturowym i wielojęzycznym rynku pracy potrzebują pracowników, którzy mają przede wszystkim kompetencje w zakresie sprawnego komunikowania się, które pozwolą na szybkie przyswajanie nowych wiadomości w różnych językach oraz szybkie pozyskiwanie i rozumienie informacji ważnych z punktu widzenia rozwoju firmy. Często doszkolenie pracownika w zakresie tzw. kompetencji twardych w obszarze jego specjalności zawodowej jest łatwiejsze i wymaga mniej czasu i nakładów niż nauka języka [18].

Jednak, jak zwraca uwagę Rada Unii Europejskiej w swoich zaleceniach, „Takie umiejętności jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe są elementem wszystkich kompetencji kluczowych” [11].

Kształcenie językowe na studiach I stopnia może skutecznie połączyć kształcenie kompetencji w zakresie języka angielskiego z rozwijaniem kompetencji kluczowych wymaganych na rynku pracy dzisiaj i w przyszłości.

Bibliografia

1. Broek S., van de Ende I.: *Wdrażanie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego w europejskich systemach edukacji*. Parlament Europejski, Bruksela 2013.
2. Chłoń-Domińczak A., Sławiński S., Kraśniewski A., Chmielecka E.: *Polska Rama Kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2017.

3. Dębowska K., Kłosiewicz-Górecka U., Szymańska A., Ważniewski P., Zybortowicz K.: *Kompetencje pracowników dziś i jutro*. Polski Instytut Ekonomiczny, Warszawa 2022.
4. Druhyn S., Juszczak A., Lubasiński J., Sierocińska K., Wejt-Knyżewska A., Wielechowski M., Witczak J., Zybortowicz K.: *Języki obce a rynek pracy*. „Tygodnik Gospodarczy PIE”, nr 45, 2023.
5. Elhussein G., Leopold T., Silva A., Zahidi S.: *Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning*. White Paper. World Economic Forum, Geneva 2023.
6. Janowska I.: *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*. „Języki obce w szkole”, nr 3, 2017.

Strony internetowe

7. <https://nexelem.com/blog/przemysl-4-0/> [dostęp: 02.03.2024].
8. <https://przemysl-40.pl/index.php/2024/01/21/industry-5-0-czyli-o-unijnym-pomysle-na-przemysl/> [dostęp: 02.03.2024].
9. <https://op.europa.eu/en/web/eu-law-and-publications/publication-detail/-/publication/38a2fa08-728e-11ec-9136-01aa75ed71a1> [dostęp: 15.05.2024].
10. <https://itwiz.pl/najwazniejsze-kompetencje-jutra-ktore-warto-rozwijac-juz-dzis/> [dostęp: 02.03.2024].
11. <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-c-2018-189-1,69055843.html> [dostęp: 02.03.2024].
12. <https://wsjp.pl/> [dostęp: 02.03.2024].
13. <https://leverbasic.pl/kompetencje/#zbadaj-swoje-kompetencje> [dostęp: 02.03.2024].
14. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20160000064> [dostęp: 02.03.2024].
15. <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/> [dostęp: 02.03.2024].
16. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [dostęp: 02.03.2024].
17. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale> [dostęp: 02.03.2024].
18. <https://focusonbusiness.eu/pl/ludzie/ranking-najbardziej-pozadanych-jezykow-obcych/10905> [dostęp: 02.03.2024].

Grażyna STRZELECKA
Instytut Germanistyki
Uniwersytet Warszawski, Warszawa

W STRONĘ DOŚWIADCZENIA – O NAUCZANIU JĘZYKA NIEMIECKIEGO W BRANŻY TURYSTYCZNEJ

1. Wstęp

Branża turystyczna to dziś rozwinięty sektor usług o wielkim zapotrzebowaniu na języki obce. Znajomości języków wymaga się od pracowników biur podróży i rezydentów, obsługi obiektów turystycznych, przewodników i pilotów grup, a także od autorów folderów i broszur turystycznych. Komunikacja ustna i pisemna w języku obcym odbywa się tu codziennie, dlatego w sektorze turystycznym znajduje zatrudnienie wielu absolwentów kierunków filologicznych. Znajomość jednego lub dwóch języków obcych może stać się kluczem do sukcesu na rynku zatrudnienia [17], a analiza specyfiki sektora nowoczesnych usług biznesowych w Polsce, w których jest zapotrzebowanie na absolwentów z dobrą i bardzo dobrą znajomością języka niemieckiego, pozwala wyciągnąć wniosek, że w kształceniu przyszłych filologów ważne jest wykształcenie umiejętności, które pozwolą absolwentom być przygotowanymi na zmieniające się warunki rynku pracy [10], turystyka zaś to także jedna z dynamicznie zmieniających się dziedzin gospodarki. Z kolei motywacją do nauki języka obcego wśród tzw. dorosłych we wczesnej dorosłości, w której to grupie mieszczą się studenci, jest motyw użyteczności języka obcego w pracy oraz jego komunikatywność [16]. W jaki sposób można to realizować w dydaktyce języka obcego? Jak przekazać studentom wiedzę potrzebną w turystyce i jakich nauczyć ich umiejętności? Artykuł podejmuje kwestię nauczania języka specjalistycznego branży turystycznej jako języka obcego na studiach germanistyki, opierającego się na podejściu zadaniowo-działaniowym. Rzeczywiste zadania, pozyskiwanie autentycznych informacji w terenie, wyjście z sali do miasta i muzeum, by napisać oryginalny tekst i zastosować w nim właściwe słownictwo zdają się być czynnikami decydującymi nie

tylko o sukcesie zajęć, ale także o późniejszym sukcesie zawodowym. Nauczanie języka specjalistycznego w branży turystycznej jest zgodne z nowym podejściem do nauczania języków specjalistycznych na uczelniach humanistycznych, zorientowanym na praktyczny model europejskiej edukacji językowej. Istotne jest przy tym rozwijanie, obok umiejętności językowych, także umiejętności miękkich (*soft skills*) oraz nabywanie kompetencji międzykulturowej (*intercultural communication skills*), o czym wspomina wielu dydaktyków [12].

2. Język turystyki jako język specjalistyczny

Jest wiele definicji języków specjalistycznych, które opierają się na różnych kryteriach: są to podziały wertykalne i horyzontalne, kryteria tematyczne, definicje bazujące na użytkownikach czy nawet osobach uczących się. Obok pojęcia „język specjalistyczny” są pojęcia szczegółowe, takie jak: języki zawodowe, języki branżowe, języki techniczne, a w języku niemieckim pojęcie *Fachsprachen*, odnoszące się do różnych gałęzi gospodarki. Obok terminu *Fachsprache* funkcjonują takie pojęcia jak *Arbeitsprache*, *Fachjargon*, *Expertensprache*, *Spezialsprache* czy *Technolekt* [5]. O językach fachowych piszą niemieckojęzyczni autorzy Walter von der Hahn, Roland Pelka, Thorsten Roelcke, Hans Rüdiger Fluck, podkreślający, że cechuje je terminologia odróżniająca je od języka ogólnego.

Język fachowy to język używany w jakimś środowisku jako narzędzie komunikacji interpersonalnej w przestrzeni zawodowej, język specjalistyczny zaś odnosi się bardziej do danej specjalności, czyli do dziedziny lub nawet do specjalisty, czyli osoby, będącej ekspertem w danej dziedzinie, a więc wiąże się go z dyscyplinami [5]. Języki specjalistyczne to przykładowo język bankowości, język giełdy, język prawa, informatyki, budownictwa itd. [6]. O rozgraniczaniu tych pojęć pisze Beata Jarosz [8], która przywołuje ponadto pojęcia *profesjolekt* w odniesieniu do zawodu i *socjolekt* w odniesieniu do grupy społecznej, powołując się na koncepcję Aleksandra Wilkonina (cyt. za [8]), który odróżnia odmiany zawodowe od socjalnych w zależności od środowiska, w którym są używane.

Język turystyki jest jednym z języków fachowych, używanym przez różne grupy osób, dysponujących różnym wykształceniem, różnymi celami komunikacji i różnymi formami działania [2], przy czym w jego obrębie można dokonać podziału na język zawodowy (*Berufssprache*), który realizuje się w komunikacji ustnej oraz w korespon-

dencji listowej i mailowej, oraz na język akademicki (*Wissenschaftssprache*), którym posługują się autorzy broszur, prospektów, folderów i przewodników opisujących turystyczne miejsca i atrakcje. Przy próbach zdefiniowania tych pojęć pojawiają się jednak pytania, po co są potrzebne języki specjalistyczne na filologiach [10, 17] oraz jakich języków specjalistycznych mamy nauczać [2]. Język turystyki jest – obok języka marketingu i logistyki, które są z nim pośrednio związane (sprzedaż produktu turystycznego i przewóz osób) – bardzo użytecznym językiem, znajdującym przełożenie na rynek pracy. Zajęcia językowo-przedmiotowe z wyżej wymienionych dziedzin mają bowiem charakter praktyczny, a ich nauczanie opiera się na trzech filarach: formule CLIL, podejściu zadaniowym i strategii ludycznej [15]. Poniżej przedstawione zostaną zajęcia z języka turystyki, wychodzące naprzeciw potrzebom studentów, których celem jest nauka języka obcego do celów zawodowych oraz odnajdywanie się w różnych środowiskach wobec problemów współczesnego świata. Dla dydaktyki oznacza to wybór konkretnych umiejętności i kompetencji językowych, komunikacyjnych i działaniowych, związanych z potrzebami uczących się i skupienie się na nich [4] oraz wyposażenie studenta w narzędzia, którymi będzie umiał nie tylko komunikować się w języku obcym, lecz także rozwiązywać w nim problemy. Kurs języka używanego w branży turystycznej jest zatem działaniem społecznym w języku specjalistycznym w mowie i w piśmie, a jego celem jest zdobycie umiejętności i środków językowych umożliwiających działalność zawodową w języku obcym [15], w branży turystycznej w innych branżach.

3. Język niemiecki w branży turystycznej

Znajomość języków obcych odgrywa – jak wspomniano we wstępie – w branży turystycznej ogromną rolę, gdyż wymaga się jej od wszystkich pracowników, począwszy od hotelowego recepcjonisty, przez organizatora wycieczek, aż po właściciela biura podróży. To sektor, w którego wszystkich działach odbywa się nieustanna komunikacja w językach obcych, a jednym z nich jest język niemiecki. Bliskie sąsiedztwo Polski i Niemiec i duża mobilność niemieckich turystów oraz tendencja wzrostowa, jaką w ostatnich latach ponownie wykazuje turystyka przyjazdowa z Niemiec do Polski sprawiają, że ten właśnie język jest w sektorze usług turystycznych w Polsce bardzo potrzebny. Duży odsetek turystów z Niemiec to ludzie starsi, którzy nie zawsze posługują się biegle wszechobecnym językiem angielskim,

a wspomniany powyżej język zawodowy (*Berufssprache*) to język branży hotelarsko-gastronomicznej, gdzie pracownicy mają bezpośredni kontakt z turystą. Językiem zawodowym jest także język organizatorów turystyki i wypoczynku oraz informacji turystycznych, gdzie również następuje bezpośrednia komunikacja z klientem. Każdy z pracowników obsługujących te działy potrzebuje oczywiście nieco innego zakresu języka, którego będzie używał w swoim specjalistycznym, węższym polu zawodowym [2], są jednak praktyczne umiejętności, które wszyscy powinni opanować, takie jak telefonowanie, negocjacje czy obsługa reklamacji. Jednak potrzebne będą także umiejętności o charakterze akademickim (*Wissenschaftssprache*), takie jak redagowanie tekstów, sporządzanie ulotek reklamowych, wymyślanie sloganów, pisanie turystycznego blogu czy wreszcie tworzenie dużych wydawnictw turystycznych, takich jak albumy i przewodniki, gdyż i te wydawnictwa funkcjonują na rynku turystycznym, a wiele z nich, dotyczących opisu obiektów turystycznych w Polsce, wydawanych jest w naszym kraju.

3.1. Zadania w turystyce – komunikacja ustna i korespondencja mailowa

Podejście zadaniowe w nauczaniu oznacza, że uczestnicy otrzymują zadania do wykonania – wypromowanie produktu turystycznego na rynek niemiecki (np. wczasów dla seniorów w polskim uzdrowisku lub wyprawy wspinaczkowej w polskie góry, dedykowanej młodym ludziom), ułożenie programu turystycznego dla wybranej grupy turystów, rozwinięcie korespondencji mailowej z partnerami (podział grupy studenckiej na dwa zespoły – klientów i sprzedawców usług turystycznych) czy wreszcie w zakresie akademickim tworzenie zbiorów frazeologicznych i redagowanie własnych ulotek turystycznych.

Przykład zadania: *Klub Seniora z Hamburga zwraca się do Waszego Biura Podróży o ofertę wczasów uzdrowiskowych dla grupy 10-12 osób. Wybierzcie trzy uzdrowiska jako propozycje i przygotujcie w języku niemieckim opis miejscowości i obiektu.*

Grupę dzielimy na podzespoły dwu- bądź trzyosobowe, a następnie porównujemy przygotowane oferty (w formie prezentacji). Jeden zespół prezentuje, pozostałe są publicznością zadającą pytania i oceniającą propozycję. Opis powinien zawierać przygotowaną na zajęciach terminologię (kolokacje, typowe związki frazeologiczne stosowane w turystyce). Następnym krokiem może być kalkulacja i przygotowanie oferty finansowej.

Przykład drugiego zadania: *Do Warszawy przyjeżdżają członkowie towarzystwa skupiającego czytelników i wielbicieli pisarza E.T.A. Hoffmana. Chcą udać się na wycieczkę jego śladami (Hofmann mieszkał dwa lata w Warszawie). Odnajdźcie jego ślady i zaproponujcie program.*

Ta forma zadania jest skierowana do germanistów, którzy mogą w ten sposób aktywizować także wiedzę zdobytą na zajęciach z literatury. Zadanie realizujemy analogicznie do zadania pierwszego w podzespółach, a za każde odkryte miejsce związane z pisarzem zespół otrzymuje punkty (najwięcej za dom, w którym mieszkał, gdyż znajduje się tam znana warszawska restauracja – program turystyczny dla tej grupy powinien zatem uwzględnić obiad dla grupy w tym miejscu).

Przykład trzeciego zadania: *Odpowiedzcie na zapytanie ofertowe klienta niemieckiego, którym jest niemieckie Biuro Podróży z Mecklemburgii-Przedpomorza, chcące nawiązać współpracę z polskim biurem podróży z Pomorza Zachodniego.*

Korespondencja w dwóch zespołach powinna objąć około 8 listów, zgodnie z przerobionymi wcześniej wzorami. Zadaniem o charakterze językoznawczym będzie praca nad związkami frazeologicznymi w niemieckich ulotkach turystycznych i szukanie ich ekwiwalentów w języku polskim, co jest przygotowaniem do napisania własnej ulotki czy folderu turystycznego. Przykłady takich związków to kolokacje przymiotnik i rzeczownik, powtarzające się w opisach danych miejsc turystycznych (typowe dla miasta, wsi, gór, wybrzeża czy pojezierza), np. *malerische Winkel* – malownicze zakątki, *herrlicher Rundblick* – wspaniały widok, *achteckiger Turm* – ośmiokątna wieża, *ein wahres Renaissancejuwel* – prawdziwa perła renesansu itp. To samo ćwiczenie wykonujemy później także z języka ojczystego na język obcy, co jest znacznie trudniejsze – mamy już jednak własne zbiory frazeologiczne, z których możemy korzystać. Kolejnym ćwiczeniem będzie kreatywne (nie dosłowne, tylko uwzględniające frazeologię języka docelowego) przetłumaczenie dowolnej ulotki turystycznej, by wreszcie pod koniec nauki stworzyć własny folder w języku niemieckim – jest to zadanie na ocenę i najlepiej wychodzi, gdy studenci przygotowują tekst o miejscu, które najbardziej im się podoba lub z którym są emocjonalnie związani (np. o swojej dzielnicy).

By wykonać te przykładowe zadania, studenci podejmują odpowiednie kroki, a język obcy (tu niemiecki) staje się instrumentem komunikacji i działania, w którym zaciera się różnica pomiędzy nauką a użyciem języka [7]. Działania te są zarówno receptywne, produktywne, jak i interakcyjne, zawierają też elementy zabawy i współzawodnictwa, co wpisuje się w tzw. strategię ludyczną, polegającą na nauce

języka przez zbieranie punktów, przejmowanie ról czy rozwiązywanie zadań charakterystycznych dla zabawy, o czym pisze Teresa Siek-Piskozub [11]. Na zajęciach może współzawodniczyć ze sobą kilka zespołów. „Wyprodukowanie” własnego autentycznego folderu turystycznego będzie również wiązało się z wieloma zadaniami – wyjściem z sali wykładowej w teren i pozyskaniem informacji „na mieście”, czyli w opisywanym obiekcie, miejscowym muzeum, restauracji czy innej lokalizacji turystycznej, co wiąże się z autentyczną rolą (wywiady z ludźmi), a także działaniem zespołowym (selekcja informacji). Typowe sytuacje komunikacyjne w branży turystycznej, wymagające komunikacji ustnej i mailowej to (wg [1]) sytuacje związane z zakwaterowaniem, czyli rezerwacje, potwierdzenia, recepcja, informacja, opis kwater i pokoi, następnie proponowanie aktywności czasu wolnego oraz wszelkie sytuacje związane z gastronomią, czyli przyjmowanie zamówień, prezentowanie i polecanie potraw, jak również sytuacje związane z ruchem turystycznym, gdzie również chodzi o podawanie informacji, a także załatwianie formalności związanych z podróżą. Wszystkie te sytuacje można znakomicie zagrać z podziałem na role (recepcjonista – gość hotelowy, rezydent biura podróży – klienci biura, pilot czy przewodnik turystyczny – grupa turystów). Scenki można z powodzeniem odgrywać w sali (również w charakterze rozmów telefonicznych), a pilotowanie grupy to zajęcie w terenie. By było ono autentyczne, potrzebujemy studentów niemieckich (najlepiej z wymiany lub studentów z Erasmusa), którym proponujemy oprowadzenie po wybranych miejscach w naszym mieście, w języku niemieckim.

Obok typowych zadań, jakimi są odpowiedzi na maile (to ćwiczenie jest podobne do opisanego powyżej ćwiczenia z korespondencji) może się pojawić również potrzeba sporządzenia zwięzłej notatki czy wypełnienia formularza (wykładowca przynosi autentyczne formularze lub ściągamy je z Internetu) oraz np. wpisu w mediach społecznościowych, także w języku niemieckim (np. w formie komentarza na turystycznym blogu, który znajdujemy wspólnie w mediach społecznościowych, gdzie niemieccy turyści zadają przykładowo pytania dotyczące spędzenia urlopu w Polsce). Na pograniczu krótkich form mailowych i obszerniejszych form pisemnych plasuje się szeroko pojęte pośrednictwo turystyczne, czyli oferowanie podróży i wypoczynku, układanie programów i tworzenie tras objazdowych.

Przykładowe zadanie: *Klasa uczniów z Berlina chce przyjechać na tydzień do Polski. Ułóż trzydniowy program w Warszawie, a następnie zaproponuj wyjazd na trzy dni do innego miasta w Polsce. Powrót powinien nastąpić bezpośrednio do Berlina. Napisz program uwzględniający podróże, noclegi i posiłki.*

To zadanie jest jednocześnie zadaniem międzykulturowym, gdyż musi uwzględnić przyzwyczajenia i upodobania gości. Ustną sytuacją wymagającą szerszych umiejętności językowych jest wymienione powyżej pilotowanie i przewodnictwo grup w języku obcym/niemieckim, którego nie przećwiczymy w sali wykładowej, lecz oprowadzając „prawdziwą” grupę niemiecką, np. jedną ze studenckich grup przyjazdowych goszczących na naszym Uniwersytecie lub grupę niemieckich uczniów, których oprowadzamy po kampusie uniwersyteckim. Jest to naturalne i jednocześnie bardzo użyteczne zadanie, w którym zaciera się różnica pomiędzy nauką a użyciem języka.

3.2. Zadania w turystyce – komunikacja pisemna i redakcja tekstów

W czasie studiów studenci kierunków humanistycznych, w tym filologicznych, kształcą swoje możliwości wypowiedzi formułowania dłuższej wypowiedzi pisemnej, która musi być adekwatna do zaistniałej sytuacji i dopasowana do niej terminologicznie i stylistycznie. Taka wypowiedź wychodzi poza ramy języka zawodowego, omówionego powyżej. Konkretnymi zadaniami z branży turystycznej mogą być przykładowo: pisemna interpretacja statystyk i wykresów (co jest typowym zadaniem na egzaminach certyfikacyjnych na poziomach B2 i C1 z języka niemieckiego) oraz wykorzystywanie ich w praktyce (np. do tworzenia analiz rynku turystycznego i prognoz na kolejne miesiące i pory roku, co jest typowe w sektorze turystyki), poznawanie terminologii i słownictwa przez tworzenie własnych korpusów i zbiorów (patrz przykłady wymienione powyżej), adekwatne tłumaczenie specyficznych tekstów z branży turystycznej (czyli poszukiwanie ekwiwalentów językowych), poznawanie i klasyfikowanie różnych typów tekstów mających zastosowanie w turystyce (informacyjne, opisowe, argumentacyjne) oraz swobodne poruszanie się w wszystkich sytuacjach dłuższej komunikacji pisemnej, takich jak reklamacja, a zwłaszcza odpowiedź na reklamację (*Antwort auf Reklamationen*).

Przykładowe zadanie to: *Opisz i zinterpretuj wykres pokazujący rozwój turystyki przyjazdowej z Niemiec do Polski w ostatnich trzech latach. Przedyskutuj z kolegami z zespołu, skąd wzięła się tendencja zwyżkowa/spadkowa i co można zrobić by ją utrzymać w przyszłości/by zapobiec jej w przyszłości. Następnie przedstaw wyniki Waszej dyskusji na forum grupy (w języku niemieckim).*

Innym zadaniem może być przeprowadzenie ankiety dotyczącej podróży do Polski wśród kolegów z Niemiec, w wyniku której autentycznie dowiemy się, jakie są ich cele

i upodobania dotyczące spędzania wolnego czasu. Zadanie z odpowiedzi na reklamację to najtrudniejsze zadanie z korespondencji – jest jednak dobrym wyzwaniem dla germanistów, mogących zastosować tutaj frazeologię zgromadzoną na własne potrzeby w czasie zajęć na podstawie wybranych listów niemieckich.

W pisanym języku turystyki (akademickim) może pojawić się tekst zarówno akademicki jak i nie akademicki, taki jak sprawozdanie roczne (*Jahresbericht*), dłuższy list biznesowy (*Geschäftsbrief*), a także przygotowanie menu i kosztorysu (*Kostenvoranschlag*), dołączanego do programów turystycznych. Ćwiczenia na zajęciach obejmują więc poznawanie i redagowanie takich typów tekstów oraz dobieranie do każdego z nich adekwatnego rejestru językowego. W ten sposób studenci poznają specyfikę pisemnego stylu panującego w branży turystycznej. By móc go zastosować w praktyce, autorzy tekstów muszą znać odpowiednią terminologię i specyficzne środki stylistyczne, np. przysłówki i przymiotniki (w języku niemieckim m.in. liczne przymiotniki złożone, takie jak np. *zielgruppengerecht*, *kundenfreundlich*, *kulturpolitisch*), stopniowanie przymiotników (ich stopień wyższy i najwyższy (*Komparativ*, *Superlativ*). Muszą poznać i nauczyć się tworzyć różne typy tekstów i teksty o różnym stopniu emocjonalności (nie tylko teksty informacyjne, lecz także teksty argumentacyjne). Tworzenie tekstów dla szerokiej publiczności obejmuje pozycje informacyjno-opisowe, takie jak katalogi (*Kataloge*), broszury (*Broschüren*) i ogłoszenia (*Anzeigen*) ale także plakaty reklamowe (*Werbeposter*) i wreszcie całe przewodniki (*Reiseführer*).

Zajęcia z turystyki realizujące podejście zadaniowo-działaniowe przygotowują do pracy w biurach i na portalach turystycznych (często studenci już tam pracują w czasie studiów i przynoszą na zajęcia autentyczne zadania, którym muszą sprostać w pracy) oraz pozwalają na dużą kreatywność, a jednym z efektów kształcenia jest dobra znajomość wyrażen potrzebnych do promocji regionu turystycznego, przetłumaczenie tekstu z uwzględnieniem różnic kulturowych oraz napisanie własnego tekstu w dobrym profesjonalnym stylu [13, 15]. Efektem nauki na kierunku filologicznym powinno być nie tylko samo pisemne wyrażenie treści, ale także wykazanie się znajomością różnych odcieni znaczeniowych i gry słów (np. przy redakcji tekstu reklamowego). W efekcie końcowym często powstaje prawdziwy turystyczny produkt [15]. Może nim być napisany zespołowo folder w języku niemieckim na zadany temat, na podstawie polskich źródeł. Jednym z takich produktów był folder o Jeziorze Zegrzyńskim, przeznaczony dla miłośników sportów wodnych, przygotowany przez grupę turystyczną

na zaliczenie. Zadaniem każdego było napisanie/kreatywne przetłumaczenie jednego fragmentu tekstu, a następnie zredagowanie zespołowo całości pod kątem merytorycznym (np. unikanie powtórzeń) oraz językowym (spójna stylistyka, użycie fraz z przygotowanych wcześniej zbiorów).

3.3. Interkulturowość i umiejętności miękkie

Język turystyki jest językiem wakacji i czasu wolnego, a także oknem na świat, gdyż w nim organizuje się lub/i opisuje piękne podróże. Przejmując role w sytuacjach z dziedziny turystyki, podejmując korespondencję czy wykonując inne zadania, uczestnicy kursu podejmują także decyzje kulturowe i dyskutują o podobieństwach i różnicach pomiędzy krajami a społeczeństwami (patrz przykład układania programu podróży i dyskusja na temat turystyki przyjazdowej z Niemiec do Polski). Każdy może wnieść do tego także swoje osobiste doświadczenia z podróży, a w grupie znajdują się zapewne także studenci zagraniczni, których doświadczenia kulturowe można i należy wykorzystać, np. odgrywając różne sceny czy sytuacje (przykładem może być zadanie stworzenia wspólnego programu historyczno-krajoznawczego dla międzynarodowej grupy studentów, np. z Niemiec, Ukrainy i Polski – kraje możemy dopasować do uczestników). Symulowane sytuacje powodują wśród uczących się poczucie odpowiedzialności za całość pracy zespołu, podobnie jest w przypadku gdy powstaje wspólny folder o jakimś zabytku czy regionie. Wszystko to wzmacnia kompetencje międzykulturowe, uwrażliwiając na różnice, począwszy od różnic w zwracaniu się do siebie w rozmowie telefonicznej, przez odmienne struktury korespondencji czy porę zjedzenia obiadu przez grupę z Niemiec, a skończywszy na nazewnictwie stosowanym w folderach i przewodnikach (tu przykład tematu do dyskusji: *Czy uważasz, że w folderze o Mazurach należy podawać w nawiasie niemieckie nazwy miejscowości i jezior?*). Praca w zespole uczy także umiejętności miękkich koniecznych przy współpracy, podziału zadań i dążenia do wspólnego wyniku, które to kompetencje przydadzą się później na każdym stanowisku pracy [15]. Zredagowany międzykulturowo tekst może dotyczyć projektu, dla którego poszukuje się partnera lub sponsora. Taki tekst by być efektywny, musi być zredagowany profesjonalnie i z użyciem właściwych kodów kulturowych, używanych w danym środowisku zawodowym (przykładem takiego zadania może być napisanie prośby o sponsoring do BMW dla grupy uczniów Technikum Samochodowego udającej się z podróżą studyjną do Monachium – jeśli list będzie dobry, wówczas można go naprawdę wysłać). Rolą

wykładowcy jest – obok przekazywania wiedzy fachowej i językowej – także przekazywanie takich kodów i inicjowanie dyskusji międzykulturowej w grupie, a wyzwaniem takie ukierunkowanie nauki języka, by było ono zgodne zarówno z potrzebami rynku pracy, jak i z celami nauczania języka na filologii.

4. Podsumowanie, perspektywy i postulaty

Nauczanie języka niemieckiego potrzebnego w branży turystycznej ma na celu zainteresowanie treścią języka turystyki jako jednego z języków specjalistycznych, równoważnego z takim językami, jak język: ekonomii, marketingu, reklamy, logistyki czy architektury. Podjęcie wraz ze studentami zadaniowości i działania rozbudza chęć do poznawania i przyswajania terminologii turystycznej, uwrażliwia na pozyskiwanie informacji z własnych źródeł i buduje kompetencję międzykulturową. Wynikiem jest interdyscyplinarne przygotowanie do zadań zawodowych. Zespół musi rozwiązywać problemy, podejmować szybkie decyzje i radzić sobie z wątpliwościami, uczestnicy rozwijają różne style pisania i posługiwania się słownictwem specjalistycznym, w tym style popularno-naukowy, fachowy i naukowy, a ćwiczenia komunikacyjne i odgrywanie ról przygotowują do kontaktów międzykulturowych i uczą międzykulturowej wrażliwości [12]. Kształcenie odbywa się w grupie, we współpracy z innymi, przez wzajemną refleksję i uczenie się od siebie wzajemnie [9], a wykładowca organizuje pracę studentów, stymuluje zdobywanie wiedzy i porządkuje ją [11]. Współczesny świat nastawiony jest na pozyskiwanie kompetencji przydatnych w konkretnych sytuacjach i radzenie sobie z problemami. Nowa kultura uczenia się podkreśla wartość samego procesu rozwoju dla uczącego się, kształtowanego przez jego otwartość, kreatywność, refleksyjność i pozytywne nastawienie, co powinno się realizować na zajęciach z języka obcego [9]. Język specjalistyczny branży turystycznej wydaje się być idealnym językiem do uczenia się przez całe życie i kojarzącego się z nowymi przeżyciami. Zajęcia z turystyki stają w szeregu ze staraniami o nowe podejście do nauczania języków obcych do celów zawodowych także na kierunkach humanistycznych. Na wydziałach filologicznych powinny zostać uznane za zajęcia specjalizacyjne.

Bibliografia

1. Amoiradis Ch.: *Die Fachsprache des Tourismus: Charakteristika und Anwendungsbereiche*, [in:] *Zeitschrift für die regionale Wissenschaft*, Vol. 2, No. 1, 2011.
2. Buhlmann R., Fearn, A. (eds.): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Narr, Tübingen 2000.
3. Gajewska E., Sowa M. (red.): *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Werset, Lublin 2014.
4. Gębal P.: *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. PWN, Warszawa 2019.
5. Grucza S.: *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Wyd. Naukowe IKL, Warszawa 2008.
6. Hejwowski K.: *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. PWN, Warszawa 2004.
7. Janowska I.: *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Universitas, Kraków 2011.
8. Jarosz B.: *O (nie)tożsamości pojęć język specjalistyczny, język specjalny, język fachowy, język profesjonalny, język zawodowy, profesjolekt, technolekt*. „Polonica”, tom 38, 2018, s. 85-108, DOI:10.17651/POLON.38.12.
9. Kic-Drgas J., Prokop I.: *Kierunki badań nad językami specjalistycznymi w Instytucie Lingwistyki Stosowanej*, [w:] Stawikowska-Marcinkowska A., Grzeszczakowska-Pawlikowska B. (red.): *Speclang 2. Języki specjalistyczne. Edukacja – Perspektywy – Kariera*. WUŁ, Łódź 2018, s. 28-38, DOI: 10.18778/8142-391-5.03.
10. Kołsut S.: *Działaniowo-zadaniowe nauczanie języków obcych w ujęciu neuropedagogicznym*. Księgarnia Akademicka, Kraków-Gliwice 2021.
11. Makowski J.: *Planowanie kursu języka specjalistycznego na poziomie akademickim z uwzględnieniem specyfiki branży nowoczesnych usług dla biznesu*, [w:] Stawikowska-Marcinkowska A., Pawlikowska-Grzeszczakowska B. (red.): *Speclang 2. Języki specjalistyczne. Edukacja – Perspektywy – Kariera*. WUŁ, Łódź 2018.
12. Siek-Piskozub T.: *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. PWN, Warszawa 2001.

13. Siek-Piskozub T.: *ICC in Polish foreign language education: Challenges and options*, [in:]: Krawiec M., Pritchard R. (eds.): *Seize the Day: New perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. Verlag Dr. Kovac, Hamburg 2018, pp. 41-73.
14. Strzelecka G.: *Język niemiecki w biznesie i turystyce dla studentów germanistyki – problemy i wyzwania*, [w:] Nowakowska K., Romaniuk D., Sochal A. (red.): *Humanistyka a praktyczny profil kształcenia uniwersyteckiego w nauczaniu języka, literatury i kultury w warunkach obcokulturowych*. Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2017, s. 143-159.
15. Strzelecka G.: *Touristik an der Germanistik: Ein alternativer Reiseführer durch Polen als Herausforderung im universitären Fachsprachenunterricht*, [in:] Krawiec M. (ed.): *Challenges and opportunities in Foreign Language Education. Studies in Honour of Professor Teresa Siek-Piskozub*. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 53. Verlag Dr. Kovac, Hamburg 2020, pp. 209-228.
16. Strzelecka G.: *Języki specjalistyczne na kierunku filologicznym – o wyzwaniach w nauczaniu na przykładzie germanistyki*, [w:] Kic-Drgas J., Woźniak J. (red.): *Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce*, FRSE, Poznań 2022, s. 182-201.
17. Strzelecka G.: *Marketing, turystyka i logistyka – o alternatywnych formach nauczania języka obcego na przykładzie zajęć z języków specjalistycznych*, [w:] Bieńkowska-Kajko E., Mężyk E., Stefanowicz B. (red.): *Tradycyjne podejście i nowe perspektywy w nauczaniu języków obcych. W poszukiwaniu rozwiązań*. Wyd. Politechniki Śląskiej, Gliwice 2022.
18. Walasek M.: *Zu den Bedürfnissen und Motiven zum Fremdsprachenlernen von Personen im mittleren Erwachsenenalter*, [in:] Krawiec M., Kic-Drgas J. (eds.): *Foreign Language Learning and Teaching in Theory, Practice and Research*. Verlag Dr. Kovac, Hamburg 2021, pp. 201-216.

Strony internetowe

19. Sowa M.: *Rzetelność źródeł informacji a trafność treści nauczania w planowaniu kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych*. Applied Linguistic Papers, nr 25/3, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2018, s. 121-134, <https://doi.org/10.32612/uw.25449354.2018.3.pp.121-134> [dostęp: 20.04.2024].

Przemysław WOLSKI

Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej UW
Uniwersytet Warszawski

SZTUCZNA INTELIGENCJA W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

1. Wstęp

Dziedzina badań nad sztuczną inteligencją (SI) od czasu jej pojawienia się w połowie ubiegłego wieku jest obiektem fascynacji. Szczególnie w ostatnim czasie znaczącą rolę odegrała z w dyskursie społecznym popularyzacja tzw. dużych modeli językowych, która przyniosła gwałtowny wzrost zainteresowania tym zagadnieniem w obszarze nauk humanistycznych i edukacji. Termin SI (AI – *artificial intelligence*) jest często kojarzony z technologią polegającą na wykorzystaniu komputerów, sieci i robotów do symulowania procesów umysłowych i zachowań podobnych do ludzkich. Sztuczna inteligencja to także dyscyplina naukowa, której celem jest operacjonalizacja ludzkich zdolności percepcyjnych i poznawczych oraz udostępnienie ich za pomocą artefaktów, sztucznie zaprojektowanych systemów technicznych – zwłaszcza systemów przetwarzania informacji [12]. Sztuczna inteligencja (SI) to także obszar informatyki, który skupia się na tworzeniu programów i systemów zdolnych do wykonywania zadań, które wymagają typowych ludzkich umiejętności intelektualnych, takich jak rozumienie języka naturalnego, uczenie się, rozwiązywanie problemów oraz podejmowanie decyzji. SI opiera się na algorytmach i modelach matematycznych, które pozwalają komputerom na analizowanie dużych ilości danych oraz na podejmowanie samodzielnych decyzji na ich podstawie. Celem sztucznej inteligencji jest naśladowanie niektórych aspektów ludzkiego myślenia i podejmowania decyzji, aby umożliwić maszynom wykonywanie złożonych zadań, które do tej pory były zastrzeżone dla ludzi.

2. Dygresja historyczna

Historia ludzkości przez wieki odzwierciedla jej nieustanne dążenie do zrozumienia i doskonalenia procesów poznawczych. Już w 1655 roku w dziele „*De Corpore*” Thomas Hobbes zaprezentował teorię, zgodnie z którą wnioskowanie może być poddane procesowi obliczeń. Kolejne lata przyniosły refleksje Gottfrieda Wilhelma Leibniza (1673), który propagował koncepcję mechanicznych maszyn liczących. Jego przekonanie, że uniknięcie błędów możliwe jest dzięki zmechanizowaniu procesów myślowych, korespondowało z tezą, że myślenie to nic innego jak rodzaj operacji liczenia [16].

W XIX wieku ta wizja zaczęła nabierać realnych kształtów. Przełomowe lata 1828-1848 to okres, gdy Charles Babbage oraz Ada Lovelace stanęli na czele rewolucji, rozwijając maszyny nie tylko zdolne do obliczeń, ale także przetwarzania informacji. Babbage w tym okresie zaprojektował *Difference Engine No. 1* – mechaniczne urządzenie obliczeniowe, które potrafiło manipulować wielomianami. Jednak to *Analytical Engine* z 1833 roku było prekursorem współczesnych komputerów. Ada Lovelace, współpracując z Babbagem, stworzyła w 1843 roku pierwszy program komputerowy. Jej algorytm do obliczania liczb Bernoulliego, będący sumą kolejnych potęg liczb naturalnych, stał się fundamentalnym kamieniem milowym w historii sztucznej inteligencji [16]. Te wydarzenia stanowiły pionierski etap eksploracji w dziedzinie sztucznej inteligencji, rozpoczynając niezwykle fascynującą podróż w kierunku nieograniczonych możliwości, jakie niesie za sobą rozwój technologii obliczeniowej.

3. Mechanizmy sztucznej inteligencji

Mechanizmy sztucznej inteligencji stanowią kompleksowy zestaw technik pozwalających maszynom na zdolność uczenia się i adaptacji [13, 24]. Jednym z nich jest uczenie maszynowe, w obrębie którego istnieją trzy kluczowe metodologie:

Uczenie nadzorowane – metoda ta wykorzystuje zestawy danych, w których każdy przykład jest opatrzony odpowiednimi etykietami lub oczekiwanymi wynikami. Algorytmy uczą się na podstawie tych danych, wykorzystując wzorce i relacje między danymi wejściowymi a ich odpowiednimi etykietami. Przykładowo, w zadaniu klasyfikacji obrazów maszyna ucząca się klasyfikować psy i koty otrzymuje obrazy

psów z etykietami „pies” oraz obrazy kotów z etykietami „kot”. Propagacja wsteczna jest specjalną formą uczenia nadzorowanego – najpierw wzorzec, na przykład obraz, jest wprowadzany do sztucznej sieci neuronowej. Dane wyjściowe sieci są następnie porównywane z pożądanym wynikiem. Różnica lub błąd jest przekazywany z warstwy wyjściowej sieci przez kilka warstw wewnętrznych z powrotem do warstwy wejściowej („propagowany z powrotem”). Wagi między sztucznymi neuronami sieci są ponownie określane w tym procesie. Prowadzi to do minimalizacji błędów, gdy dane wejściowe są powtarzane. Procedura ta okazała się niezwykle skuteczna, przynajmniej wtedy, gdy ilość danych treningowych jest wystarczająco duża i dostępna jest wystarczająca moc obliczeniowa.

Uczenie nienadzorowane – tutaj dane nie mają przypisanych ani etykiet, ani odpowiedzi. Algorytmy analizują te dane w celu znalezienia ukrytych struktur, wzorców lub korelacji. Przykładem może być grupowanie danych, kiedy maszyna sama identyfikuje podobieństwa między różnymi grupami danych, tworząc klasy lub klastry na podstawie cech występujących w danych.

Uczenie przez wzmacnianie – w tym przypadku maszyna ucząca się jest systemem interaktywnym, który podejmuje decyzje w środowisku i otrzymuje informacje zwrotne w postaci nagród lub kar, w zależności od jakości podejmowanych działań. Przykładowo, w grze komputerowej agent (autonomiczna jednostka w programie) może otrzymać punkty za osiągnięcie celów i straty za popełnione błędy. Metody te stanowią fundamenty uczenia maszynowego, które umożliwiają maszynom adaptację do nowych sytuacji, przewidywanie zachowań oraz wykrywanie wzorców, co staje się kluczowym elementem rozwijania sztucznej inteligencji [4, 13].

4. Sieci neuronowe

Rozwój sztucznych sieci neuronowych, czyli systemów przetwarzających informacje i naśladujących system nerwowy człowieka, ma charakter interdyscyplinarny. Oprócz wpływów fizyki, nauk kognitywnych i technologii informatycznych najsilniejszy związek występuje tutaj z tematami badawczymi w neuronauce. Interakcja między tymi dyscyplinami polega na opracowaniu uproszczonych podejść do modelowania, które są wykorzystywane do technicznej implementacji w postaci sztucznych sieci neuronowych. Ponadto zarówno symulacją systemów biologicznych, jak i izolowanych operacji można poprawić zrozumienie

funkcjonowania i struktury mózgu. Ten wzajemny związek znacząco wpłynął na rozwój głębokich architektur neuronowych. Zasady organizacyjne, takie jak warstwowa, hierarchiczna struktura, były znane w neuroanatomii od dawna, a wiarygodność tych zasad jest obecnie potwierdzana przez coraz szerszy zakres zastosowań sieci głębokich [4].

Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji obejmuje różne poziomy:

- wspierane przez AI spersonalizowane systemy nauczania i dialogu,
- wspierane przez AI eksploracyjne uczenie się,
- inteligentnych agentów w środowiskach opartych na grach,
- chatboty i interakcje między uczniem a komputerem,
- aż po ogólne podejścia instytucjonalne.

Celem sztucznej inteligencji w edukacji jest opracowanie adaptacyjnych, integracyjnych, elastycznych, spersonalizowanych i skutecznych środowisk uczenia się, spersonalizowanych i skutecznych środowisk uczenia się, które uzupełniają tradycyjne formaty edukacyjne [15].

5. Nauka języków obcych

Rozwój sztucznej inteligencji (AI) jako dyscypliny zajmującej się automatyzacją inteligentnych zachowań i uczeniem maszynowym od samego początku oznaczał, że równolegle podejmowano wysiłki w celu wykorzystania AI w procesie uczenia się. Jednak w ostatnich latach obserwujemy szybki rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz rosnącą rolę mediów elektronicznych lub cyfrowych, co doprowadziło do zastąpienia „zamkniętych” rozwiązań e-learningowych, wcześniej dostępnych m.in. na płytach CD i DVD, „otwartymi” środowiskami edukacyjnymi (z nowymi technologiami komunikacyjnymi i zaawansowanymi systemami analizy danych językowych). Oprócz tych ostatnich rozwiązań dydaktycznych, w ostatniej dekadzie ożywiono również refleksję nad możliwością wykorzystania „inteligentnych” systemów w systemach edukacyjnych. Od pewnego czasu stała się ona istotna również w procesie nauczania języków specjalistycznych (obcych), przy czym jednym z kluczowych pytań jest to, czy i w jakim stopniu „inteligentne systemy nauczania” są w stanie dostosować się do indywidualnych potrzeb uczących się [23, 28].

Sztuczna inteligencja jest wykorzystywana np. w rozwoju oprogramowania do nauki języków obcych. Istnieją liczne przykłady opartych na sztucznej inteligencji

i chmurze platform internetowych do nauki języków, wykorzystujących automatyczne rozpoznawanie mowy (ASR) i przetwarzanie języka naturalnego (NLP), a także technologię grywalizacji [15, 17, 23].

Chatboty i voiceboty edukacyjne to kolejne możliwe zastosowanie sztucznej inteligencji w nauce języków obcych. Chatboty to programy komputerowe oparte na sztucznej inteligencji, które mogą prowadzić dialogi w formie tekstowej lub dźwiękowej. Liczne badania pokazują, że uczący się są zainteresowani korzystaniem z chatbotów, ponieważ mogą z nich korzystać niezależnie od czasu i lokalizacji, i są bardziej pewni siebie podczas interakcji z chatbotami niż w przypadku bezpośredniego kontaktu z nauczycielami lub innymi uczniami [1, 29, 15, 31, 21, 19]. Ograniczającym wyzwaniem podczas korzystania z chatbotów w nauczaniu/uczeniu się języka było to, że działały one według jasno określonych scenariuszy z przewidywalnymi dialogami i reagowały na proste słowa kluczowe, nie będąc w stanie ocenić poprawności gramatycznej lub pragmatycznej wprowadzanych wypowiedzi. Wraz z popularyzacją chatbotów opartych na dużych modelach językowych problem ten praktycznie zniknął.

Inteligentne systemy nauczania (ITS) również wykorzystują sztuczną inteligencję. ITS to wspomagane komputerowo systemy nauczania, które zostały zaprojektowane do symulacji spersonalizowanych korepetycji i składają się z czterech podstawowych komponentów: modelu domeny, modelu ucznia, modelu nauczyciela i modelu interfejsu [15].

Oparci na sztucznej inteligencji asystenci pisania wspomagają (na różnych etapach) proces pisania, na przykład w poprawianiu błędów gramatycznych w tekście lub w zaleceniach dotyczących dalszego procesu uczenia się.

Przełomem w dziedzinie generowania tekstu wspieranego przez sztuczną inteligencję było spopularyzowanie tzw. dużych modeli językowych, wytrenowanych z miliardami parametrów i generujących teksty, które trudno odróżnić od tekstów napisanych przez ludzkich autorów. Właściwe korzystanie z tych narzędzi jest obecnie istotnym wyzwaniem organizatorów procesów edukacyjnych [18, 19].

Kolejnym obszarem wykorzystania sztucznej inteligencji jest tłumaczenie maszynowe. Większość badań w tej dziedzinie dotyczy wykorzystania systemów tłumaczenia maszynowego w nauce języków obcych oraz postaw uczniów i nauczycieli wobec tych programów jako towarzyszących zasobów edukacyjnych. Okazuje się na przykład, że większość ankietowanych osób uczących się języka angielskiego korzysta z systemów tłumaczenia maszynowego do nauki języka w domu i w szkole, mimo ograniczonego zaufania do dokładności generowanych wyników. Wykryto także

pozytywny wpływ korzystania z narzędzi do tłumaczenia maszynowego na produkcję pisemną uczniów, strategię pisania i ich refleksję nad pisaniem jako procesem [15].

Ciekawym podejściem jest wykorzystanie w edukacji tzw. robotów humanoidalnych (społecznych, *social robots*). Urządzenia te, wykorzystujące oprogramowanie oparte na sztucznej inteligencji, mogą występować w roli asystenta nauczyciela w klasie, wchodząc z uczniami w interakcje i prezentując materiał nauczania. Ich zaletą jest symulowanie prostej motoryki i mowy ciała, co może dodatkowo uatrakcyjnić lekcje języków obcych. Roboty humanoidalne mogą także występować w klasie jako awatary nieobecnych uczniów, biorących udział w lekcji w sposób zdalny, np. ze względu na chorobę lub niepełnosprawność. Obszerny projekt badawczy poświęcony edukacyjnemu wykorzystaniu robotów przeprowadził z zespołem Jürgen Handke [14].

Istnieje także możliwość wspierania procesów akwizycji języków obcych w tzw. *Learncommunities* (nieformalnych grupach edukacyjnych), działających na pograniczu nauczania formalnego i nieformalnego. Badania dowodzą, że w pewnych sytuacjach osoby uczące się spontanicznie tworzą grupy wspierające się w nauce. Zjawisko to zachodzi zarówno w warunkach szkolnych, jak i w kształceniu osób dorosłych w miejscu pracy [27, 30, 32]. Oprogramowanie tego typu ułatwia interakcje pomiędzy członkami grupy, przydziela proste zadania wykonywane zespołowo i monitoruje procesy uczenia się [6].

6. Wybrane efekty kształcenia nauczycieli

Kształcenie przyszłych nauczycieli w Polsce opiera się na standardach sformułowanych w załącznikach do rozporządzenia ministra właściwego do spraw nauki i szkolnictwa wyższego. Standardy kształcenia przyszłych nauczycieli określają sposób organizacji kształcenia, wskazują osoby prowadzące kształcenie, ogólne efekty uczenia się oraz sposób weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się. Szczegółowe efekty uczenia się w zakresie wiedzy merytorycznej dotyczącej przedmiotu nauczania lub zajęć są ujęte w programie studiów, w ramach których odbywa się kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela [35].

Na podstawie analizy efektów kształcenia kierunku „nauczanie języków obcych”, prowadzonego w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej na Uniwersytecie Warszawskim [34], można stwierdzić, że realizacja większości z nich może być znacznie uproszczona przez zastosowanie narzędzi

opartych na sztucznej inteligencji. W zakresie wiedzy kluczowy wydaje się efekt 21: „absolwent zna i rozumie (...) narzędzia i techniki pracy wspomaganej cyfrowo, zdalnej lub wymiany wirtualnej”. W kształceniu nauczycieli promowanie stosowania narzędzi cyfrowych jest więc obligatoryjne, problematyczna jest natomiast ich szybko przemijająca aktualność.

Natomiast w obszarze umiejętności związek efektów kształcenia z narzędziami sztucznej inteligencji jest oczywisty; zgodnie z listą efektów absolwent potrafi:

- (...) wyszukiwać, analizować, oceniać, selekcjonować i użytkować informacje z wykorzystaniem różnych źródeł i sposobów w językach polskim i angielskim, opcjonalnie francuskim lub niemieckim (modele językowe, wyszukiwarki specjalistyczne),
- diagnozować potrzeby, możliwości i zdolności każdego ucznia oraz projektować i realizować zindywidualizowane programy kształcenia i wychowania (platformy e-learningowe, inteligentne systemy nauczania, wyszukiwarki, modele językowe),
- obserwować i ocenić przydatność różnorodnych metod, procedur, dobrych praktyk do realizacji zadań i rozwiązywania problemów dotyczących nauczania języków obcych oraz wybrać i zastosować właściwy sposób postępowania (modele językowe, specjalistyczne wyszukiwarki),
- dokonać analizy własnych działań i wskazać ewentualne obszary wymagające zmian w przyszłym działaniu (modele językowe, specjalistyczne wyszukiwarki),
- argumentować merytorycznie w językach polskim i obcym z wykorzystaniem poglądów innych autorów oraz formułować wnioski (tłumaczenie maszynowe, specjalistyczne wyszukiwarki, modele językowe),
- porozumiewać się w językach polskim i obcym z wykorzystaniem różnych kanałów i technik komunikacyjnych ze wszystkimi uczestnikami procesu dydaktycznego oraz ze specjalistami w zakresie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, właściwych dla kierunku nauczanie języków obcych, w językach polskim i obcym (chatboty, modele językowe, rozpoznawanie mowy, synteza mowy, tłumaczenie maszynowe),
- przygotować prace pisemne w języku polskim i obcym, właściwe dla studiowanego kierunku studiów, dotyczące zagadnień szczegółowych, z wykorzystaniem podstawowych ujęć teoretycznych, a także różnych źródeł (specjalistyczne wyszukiwarki),
- w sposób precyzyjny i spójny wypowiadać się w mowie i na piśmie w językach polskim i obcym na tematy dotyczące wybranych zagadnień nauczycielskich z wykorzystaniem różnych ujęć teoretycznych, korzystając z dorobku dyscyplin właściwych dla kierunku studiów (specjalistyczne wyszukiwarki, modele językowe),

- posługiwać się językiem angielskim i językiem francuskim lub niemieckim na poziomie C1 ESOKJ, z uwzględnieniem specyfiki języka akademickiego i języka komunikacji szkolnej, lub językiem angielskim na poziomie C1 i językiem obcym lektoratowym na poziomie B1 ESOKJ (platformy e-learningowe, inteligentne systemy nauczania, wyszukiwarki, modele językowe),
- posługiwać się aparatem mowy zgodnie z zasadami emisji głosu (rozpoznawanie mowy, synteza mowy, inteligentne systemy nauczania),
- wykorzystując podstawowe umiejętności organizacyjne, planować i realizować zadania związane z nauczaniem języków obcych, opcjonalnie z nauczaniem przedmiotu wiedza o społeczeństwie (specjalistyczne wyszukiwarki),
- samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać umiejętności profesjonalne związane z nauczaniem języków obcych, korzystając z różnych źródeł i nowoczesnych technologii (ICT) w językach polskim i obcym (specjalistyczne wyszukiwarki, modele językowe),
- animować prace nad rozwojem uczestników procesów dydaktycznych oraz wspierać ich samodzielność w zdobywaniu wiedzy, a także inspirować do działań na rzecz uczenia się przez całe życie i odpowiedzialnego podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych (inteligentne systemy nauczania, platformy, *learning communities*).

7. Badanie subiektywnych teorii studentów dotyczących wykorzystania sztucznej inteligencji w powiązaniu z wybranymi dyspozycjami psychicznymi

Jak już wspomniano, od dawna prowadzone są liczne badania nad rozwojem kompetencji językowych w kontekście cyfrowym, jednak badania dotyczące korzystania z mechanizmów sztucznej inteligencji są stosunkowo rzadkie. Należą do nich m.in.:

- badanie postaw uczących się wobec komunikacji z ludzkimi partnerami i chatbotami [10],
- badanie dotyczące zainteresowania lekcjami języka angielskiego wspieranymi przez chatboty [9],
- badanie związków między opiniami na temat wykorzystania chatbotów w e-learningu a istotnymi cechami osobowości i subiektywnymi teoriami na temat sposobów nauczania [29].

Opisywany tutaj projekt badawczy dotyczy związków między subiektywnymi teoriami osób studiujących na kierunku „nauczanie języków obcych”, a więc przyszłych nauczycieli języków, na temat korzystania z mechanizmów sztucznej inteligencji w praktyce zawodowej a ich wybranymi poglądami na nauczanie.

Populacją, do której odnosi się opisywane badanie, są polscy studenci Uniwersytetu Warszawskiego, przygotowujący się do zawodu nauczyciela języka niemieckiego jako dodatkowej specjalności (pierwszą jest język angielski), wykorzystujący media cyfrowe m.in. podczas praktyk pedagogicznych.

W fazie eksploracyjnej projektu, która nie jest tutaj omawiana, studenci uczestniczący w seminarium, podczas którego stosowane są różnego rodzaju narzędzia informatyczne, wypowiedzieli się w otwartych wywiadach grupowych. Ich wypowiedzi koncentrowały się na oczekiwanych zaletach korzystania z systemów opartych na sztucznej inteligencji i wcześniejszych doświadczeniach z takim oprogramowaniem.

Systematyczna próba w fazie ilościowej była wybierana metodą kwotową, z zamiarem jak najdokładniejszego odzwierciedlenia charakterystyki populacji.

Ze względu na charakterystyczne cechy instytucji (uniwersytetu) niemożliwe było wykorzystanie prób losowych. Natomiast tzw. dobrowolny dobór próby stosowany jest zwykle w przypadku osób o wysokim poziomie wykształcenia, pochodzących z wyższych klas społecznych, o wysokim statusie społecznym, wyższym poziomie inteligencji, wyższym poziomie uznania społecznego i wyższym poziomie socjalizacji [32].

Celem badania jest odkrycie związków między opiniami na temat wykorzystania SI w nauczaniu języków obcych a subiektywnymi teoriami dotyczącymi nauczania. Postawy nie są mierzone bezpośrednio, ale są określane przez ich wpływ na subiektywne teorie rozmówców. Szczególny nacisk położono na pytanie, czy studenci, którzy mają pozytywną opinię na temat konstruktywistycznej dydaktyki języków obcych faworyzują narzędzia oparte na sztucznej inteligencji we własnych działaniach edukacyjnych i przypisują im pozytywny wpływ na naukę języków obcych?

Zakłada się, że decyzje dotyczące działań w nauce języków obcych mogą wynikać z nieświadomych cech osobowości i uogólnionych doświadczeń, a także ze świadomych rozważań, które prowadzą do postaw i subiektywnych teorii. W związku z tym wyodrębniono jedną zmienną zależną, czyli poziom akceptacji dla konstruktywistycznej dydaktyki języków obcych w poszczególnych (subiektywnych) teoriach uczenia się. Obecne podejścia edukacyjne podkreślają rolę sfery afektywnej w sukcesie uczenia się. Zorientowanie na ucznia zakłada dobre poczucie własnej wartości, pozytywne nastawienie do wykonywanych zadań i poczucie sukcesu ze strony uczniów.

Nauczyciele nie mają już za zadanie zewnętrznej kontroli procesów uczenia się, działają bardziej jako pomocnicy, doradcy oraz moderatorzy i są przede wszystkim odpowiedzialni za podnoszenie świadomości na temat procesów i treści, które mają być wykorzystane w konkretnym akcie uczenia się.

W sensie konstruktywistycznym nauczanie polega na wspólnym działaniu uczniów i nauczycieli, w celu opracowania sposobów i środków, które umożliwią obu stronom podejmowanie coraz bardziej autonomicznych decyzji dotyczących treści nauczania oraz planowania i oceny uczenia się.

Jak już wspomniano, analizowane zmienne nie są obserwowalne. Informacje o nich określone są za pomocą wskaźników. W fazie eksploracyjnej rolę wskaźników pełnią wypowiedzi uzyskane w trakcie wywiadów, natomiast w badaniu właściwym są to odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu. Wartościom zmiennych niezależnych przypisywane są liczby (od 2 do -2), co umożliwia ich analizę statystyczną. Liczba odpowiada więc wartości czynnika, który powoduje wybór konkretnej odpowiedzi.

Badanie pilotażowe, mające na celu przetestowanie narzędzia badawczego, zostało przeprowadzone na próbie około 30 osób. Wykorzystano zaadaptowany formularz badania dotyczącego wykorzystania chatbotów [29, 32]. Właściwe badanie objęło około 100 osób. Narzędziem badawczym był więc kwestionariusz w języku ojczystym respondentów (polskim) z zamkniętą liczbą możliwych odpowiedzi rozłącznych (na każde pytanie możliwa była tylko jedna odpowiedź), wypełniany online.

Kwestionariusz składał się z 2 segmentów odpowiadających analizowanemu zmiennemu:

- konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych (8 pytań),
- podejście do pracy ze sztuczną inteligencją (13 pytań).

Poniżej jest lista pytań dotyczących dydaktyki konstruktywistycznej:

Poniższe stwierdzenia dotyczą sposobów nauczania języka. Czy się z nimi zgadzasz?

- Uczniowie powinni decydować o wyborze słownictwa, którego mają się nauczyć.
- Nauczyciel wie lepiej od ucznia, w jaki sposób należy się uczyć samodzielnie.
- Wszyscy, niezależnie od zainteresowań i potrzeb, powinni dostawać takie same prace domowe.
- Uczniowie nie powinni pracować w małych grupach, bo nauczyciel nie może ich kontrolować.
- Zły stopień jest karą.
- Uczniowie powinni wiedzieć, w jakim celu wykonują dane ćwiczenie.

- Uczniowie nie powinni krytykować sposobu nauczania.
- Uczniowie powinni mieć wpływ na realizowany w szkole program nauczania.

Pytania dotyczące sztucznej inteligencji brzmiały następująco:

Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że narzędzia informatyczne korzystające ze sztucznej inteligencji mogą pomóc przyszłym nauczycielom języków obcych w realizacji poniższych celów?

- Wyszukiwanie i analizowanie informacji w różnych językach.
- Diagnozowanie potrzeb i możliwości uczniów oraz projektowanie dla nich zindywidualizowanych programów kształcenia.
- Rozwiązywanie problemów dotyczących nauczania języków obcych i wybieranie właściwych sposobów postępowania.
- Dokonywanie analizy własnego działania i wskazywanie obszarów wymagających zmian w przyszłym działaniu.
- Merytoryczne argumentowanie i formułowanie wniosków w języku obcym z wykorzystaniem poglądów innych autorów.
- Porozumiewanie się w języku obcym ze specjalistami w dziedzinie nauczania języków obcych.
- Przygotowywanie prac pisemnych w języku obcym z wykorzystaniem różnych źródeł.
- Wypowiadanie się w języku obcym na tematy dotyczące wybranych zagadnień nauczycielskich.
- Posługiwanie się językiem: angielskim, francuskim lub niemieckim z wykorzystaniem stylu akademickiego.
- Posługiwanie się aparatem mowy zgodnie z zasadami emisji głosu.
- Planowanie i realizowanie zadań związanych z nauczaniem języków obcych, np. planowanie lekcji.
- Samodzielne rozwijanie umiejętności profesjonalnych związanych z nauczaniem języków obcych.
- Wspieranie samodzielności uczniów w zdobywaniu wiedzy.

Badanie zostało przeprowadzone w październiku 2023 r. i przyniosło wyniki przedstawione poniżej (przy wartościach od 2 do -2).

Zmienne (wartość średnia):

- akceptacja dydaktyki konstruktywistycznej na lekcjach języka niemieckiego (0,79),
- stosunek do korzystania ze sztucznej inteligencji (0,93).

W zakresie korzystania ze sztucznej inteligencji najwyższą ocenę otrzymało „wyszukiwanie i analizowanie informacji w różnych językach” (1,7) oraz „planowanie i realizowanie zadań związanych z nauczaniem języków obcych, np. planowanie lekcji” (1,56).

W poszczególnych segmentach zidentyfikowano 2 główne profile, które zawierają odpowiedzi o wartości powyżej 1,0 („Konstruktywiści” i „Zwolennicy sztucznej inteligencji”). Na podstawie tego podziału stwierdzono słabą korelację między akceptacją konstruktywistycznej dydaktyki a pozytywnym nastawieniem do korzystania ze sztucznej inteligencji (0,35), co wskazuje na niski, ale określony związek.

Na podstawie tych wyników można wnioskować, że wysoki poziom akceptacji dydaktyki konstruktywistycznej jest charakterystyczny dla osób, które pozytywnie oceniają wykorzystanie narzędzi opartych na sztucznej inteligencji. Jednocześnie wśród badanych studentów panuje przekonanie o możliwości realizacji efektów kształcenia dla ich kierunku z wykorzystaniem omawianych tutaj narzędzi i procedur.

8. Wnioski – propozycje uzupełnienia programów kształcenia nauczycieli o wybrane treści związane ze sztuczną inteligencją

Znajomość mechanizmów i sztucznej inteligencji w nauczaniu i uczeniu się języków wydaje się niezbędnym elementem skutecznej pracy nauczyciela. Programy kształcenia nauczycieli zawierają wprawdzie zajęcia w zakresie technologii informacyjnych, jednak pożądane byłoby również podwyższenie kompetencji studentów w zakresie programowania [2, 5, 6, 8]. Wynika to z faktu, że wiedza dotycząca produktów informatycznych dezaktualizuje się wyjątkowo szybko, jest wprawdzie konkretna, lecz mało podatna na transfer. Natomiast niezależna od produktów wiedza konceptualna ma dłuższy okres przydatności, pozwala zrozumieć różnego rodzaju uwarunkowania związane z funkcjonowaniem mediów cyfrowych, umożliwia transfer i samodzielne wpływanie na środowisko nauczania i uczenia się.

Istotnym zagadnieniem jest wiedza o sposobach aranżacji środowiska uczenia się opartego na narzędziach informatycznych. Środowiska uczenia się bazujące na mediach cyfrowych wykazują specyficzne właściwości, odróżniające je od „tradycyjnych” metod nauczania. Jest to z jednej strony oparcie na konstruktywistycznych i konektywistycznych teoriach uczenia się [7, 17, 23, 25, 27, 30, 32], z drugiej wykorzystanie właściwości tych mediów w zakresie adaptacyjności, czyli

dopasowywania do indywidualnych potrzeb poszczególnych użytkowników [28, 8]. Celowe byłoby więc wprowadzenie na szerszą skalę kształcenia w zakresie cyfrowej metodyki nauczania języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystania dużych modeli językowych.

Kolejnym elementem wartym uwzględnienia w programach jest tzw. inżynieria podpowiedzi (*prompt engineering*). Jest to umiejętność zadawania pytań modelom językowym w taki sposób, aby otrzymać odpowiedzi jak najbardziej zbliżone do naszych oczekiwań. „Jest to dynamicznie rozwijająca się dziedzina nauki o sztucznej inteligencji oraz kompetencja coraz częściej poszukiwana przez pracodawców – „inżynier podpowiedzi” (ang. *prompt engineer*) to oficjalna nazwa stanowiska na rynku pracy, odzwierciedlająca rosnące zapotrzebowanie na specjalistów zdolnych do efektywnego komunikowania się z zaawansowanymi systemami AI. Ta nowa rola zawodowa obejmuje zarówno rozwijanie umiejętności tworzenia precyzyjnych i skutecznych promptów, jak i zrozumienie mechanizmów działania modeli językowych, co umożliwi generowanie odpowiedzi maksymalnie dopasowanych do specyficznych potrzeb i oczekiwań użytkownika” [18].

Nie bez znaczenia jest możliwość wykorzystania AI do testowania sprawności i kompetencji językowych [26]. Dotychczasowe badania wskazują na wysoką trafność i rzetelność tego rodzaju narzędzi w zakresie mediacji językowej [6], interakcji ustnej [29], czytania [11], pisania [20], kompetencji gramatycznej, leksykalnej i fonologicznej [15].

Na szczególną uwagę zasługuje znajomość wyzwań etycznych związanych ze sztuczną inteligencją [3]. Programy kształcenia nauczycieli powinny uwzględniać zarówno wynikające z jej powszechności zagrożenia [18, 19], jak i formułować konstruktywne wskazówki do działania. Warto nawiązać w nich do istniejących już wytycznych Komisji Europejskiej [33]. Wytyczne te zawierają również listę kontrolną, która ułatwia sprawdzenie, czy te wymagania są spełnione. Siedem kluczowych wymogów to:

- ludzka sprawczość i nadzór,
- niezawodność techniczna i bezpieczeństwo,
- prywatność i zarządzanie danymi,
- przejrzystość,
- różnorodność, brak dyskryminacji i sprawiedliwość,
- dobrostan społeczny i środowiskowy,
- odpowiedzialność.

Bibliografia

1. Arich-Gerz B., Arnone R., Pędzisz J., Sander, I-L. (eds.): *Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum*. RWTH, Aachen 2022.
2. Barkmin M., Bergner N., Bröll L., Huwer J., Menne A.: *Informatik für alle?! – Informatische Bildung als Baustein in der Lehrkräftebildung*, [in:] Beißwenger M., Bulizek B., Gryl I., Schacht F. (eds.): *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr, Duisburg 2020, s. 99-120.
3. Bauberger S., Beck B., Burchardt A., Remmers P.: *Ethische Fragen der Künstlichen Intelligenz*, [in:] Görz G., Schmid U, Braun T. (eds.): *Handbuch der Künstlichen Intelligenz*. De Gruyter Oldenbourg, Berlin/Boston 2020, s. 907-934.
4. Bauckhage C., Hübner W., Hug R., Paaß G., Rüping S.: *11 Grundlagen des Maschinellen Lernens*, [in:] Görz G., Schmid U, Braun T. (eds.): *Handbuch der Künstlichen Intelligenz*. De Gruyter Oldenbourg, Berlin/Boston 2020, s. 429-508.
5. Beißwenger M., Bulizek B, Gryl I., Schacht, F. (eds.): *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG. Universitätsverlag Rhein-Ruhr, Duisburg 2020.
6. Beißwenger M., Borukhovich-Weis S., Brinda T., Bulizek B.: *Ein integratives Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung*, [in:] Beißwenger M., Bulizek B., Gryl I., Schacht F. (eds.): *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr, Duisburg 2020, s. 43-76.
7. Buchholz S., Fathy H.: (eds.): *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*. Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V., Bonn 2023.
8. Drackert A., Küplüce C., Werner S.: *Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrkräften – Eine Konkretisierung fächerübergreifender Kompetenzmodelle aus fremdsprachendidaktischer Perspektive*. „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ 27 (1), 2022, s. 261-283.
9. Fryer L.K., Larson-Hall J., Stewart J.: *Quantitative Methodology*, [in:] Phakiti A., de Costa P., Plonsky L., Starfield S. (eds.): *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology*. Palgrave Macmillan UK, London 2018, p. 55-77.

10. Gallacher A., Thompson A., Howarth M.: "My robot is an idiot!" – Students' perceptions of AI in the L2 classroom, [in:] Taalas P., Jalkanen J., Bradley L., Thouësny S. (eds.): *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters*. Short papers from EUROCALL 2018. Research-publishing.net, 2018, pp. 70-76.
11. Gentilin O.: *KI in der Schule: Digitale Lehrkonzepte und Anwendungsbeispiele für den Fremdsprachenunterricht*. Information. Wissenschaft & Praxis, Vol. 71, No. 1, 2020, s. 5-16.
12. Görz G., Schmid U., Braun T. (eds.): *Handbuch der Künstlichen Intelligenz*. De Gruyter Oldenbourg, Berlin/Boston 2020.
13. Groß R., Jordan R. (eds.): *KI-Realitäten. Modelle, Praktiken und Topologien maschinellen Lernens*. transcript Verlag, Bielefeld 2023.
14. Handke J.: *Humanoide Roboter. Showcase, Partner und Werkzeug*. Tectum Verlag, Baden-Baden 2020.
15. Hartmann D.: *Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance*. „Info DaF“ Vol. 48, No. 6, 2021, s. 683-696.
16. Heinrichs B., Heinrichs J.-H., Rüther M.: *Künstliche Intelligenz*. De Gruyter, Berlin 2022.
17. Hoffmann, I.: *XR und die Sprachdidaktik: Ist ein Paradigmenwechsel zu erwarten?*, [in:] Buchholz S., Fathy H. (eds.): *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*. Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V., Bonn 2023, s.122-133.
18. Łukawski T., Łukawski A., Rafał M.: *Do czego nie służy AI. Przewodnik dla nauczycieli stworzony przez grupę roboczą ds. AI*. Instytut Badań Edukacyjnych. Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa 2023.
19. Machura M.: *Chat GPT w szkole. Szanse i zagrożenia*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023.
20. Meyer E.: *Natural Language Processing im akademischen Schreibprozess – mehr Motivation durch Inspiration?*, [in:] Schmohl T., Watanabe A., Schelling K. (eds.): *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens*. transcript Verlag (Hochschulbildung: Lehre und Forschung, 4), Bielefeld 2023, s. 227-251.
21. Pijetlovic D.: *Transdisziplinäre Entwicklung von Chatbots in der Betriebswirtschaftslehre und der Wirtschaftspsychologie. Anwendung von KI-Technologien ohne Programmierkenntnisse*, [in:] Schmohl T., Watanabe A.,

- Schelling, K. (eds.): *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens*. transcript Verlag (Hochschulbildung: Lehre und Forschung, 4), Bielefeld 2023, s. 253-269.
22. Potempa, M.: *Aplikacja do wspierania nauki języka obcego "Komunik"*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 2021, s. 39-43.
23. Roche J.: *Wie im richtigen Leben: Zur jetzigen und zukünftigen Rolle digitaler Medien in Deutsch als Fremdsprache*, [in:] Buchholz S., Fathy H. (eds.): *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*. Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V., Bonn 2023.
24. Schmidt T.: *Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A CALL for Intelligent Practice*. Anglistik, Vol. 33, No. 1, 2022, pp. 165-183.
25. Sander I.-L., Efing C. (eds.): *Der Betrieb als Sprachlernort*. Narr, Tübingen 2021.
26. Schneider J.G., Zweig K.A.: *Grade Prediction Is Not Grading. On the Limits of the e-rater*, [in:] Groß R., Jordan R.(eds.): *KI-Realitäten. Modelle, Praktiken und Topologien maschinellen Lernens*. transcript Verlag, Bielefeld 2023, s. 93-114.
27. Siemens, G.: *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, Vol. 2, No. 1, 2005, pp.1-5.
28. Szerszeń P.: *Linguistische Intelligenz in der Fach(fremd)sprachendidaktik – einige Bemerkungen zu den aktuellen E-learning-Systemen*, [in:] Grzeszczakowska-Pawlikowska B., Stawikowska-Marcinkowska A. (eds.): *Germanistinnen und Germanisten im Beruf. Zwischen Ausbildung und Realität*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, Kraków 2020, s. 115-128.
29. Wolski P., Szerszeń P.: *Chatbots und Voicebots auf E-Learning-Plattformen in der Förderung der berufsbezogenen Gesprächskompetenz im DaF/DaZ Unterricht*, [in:] Grzeszczakowska-Pawlikowska B., Stawikowska-Marcinkowska A. (eds.): *Germanistinnen und Germanisten im Beruf. Zwischen Ausbildung und Realität*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, Kraków 2020, s. 129-144.
30. Wolski P.: *Konnektivistisches Modell des Fremdsprachenlernens im Betrieb*, [in:] Sander I.-L, Efing, C. (eds.): *Der Betrieb als Sprachlernort*. Narr, Tübingen 2021, s. 38-49.

31. Wolski P., Arnone R.: *GIP-Voicebot*, [in:] Arich-Gerz B., Arnone R., Pędzisz J., Sander I.-L. (eds.): *Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum*. RWTH Aachen 2022, s. 29-44.
32. Wolski P.: *Kooperation und Autonomie. Fremdsprachen Lernen und Lehren in einer digitalen Welt*. Peter Lang, Berlin 2023.

Strony internetowe

33. European Commission (2019): Building Trust in Human-Centric Artificial Intelligence. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/node/1951/printable/pdf> [dostęp: 22.03.2024].
34. Załącznik nr 1 do uchwały nr 482 Senatu Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 16 października 2019 r. w sprawie zmiany uchwały nr 414 Senatu Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 8 maja 2019 r. w sprawie programów studiów na Uniwersytecie Warszawskim <https://monitor.uw.edu.pl/Lists/Uchway/Attachments/5095/M.2019.341.U.482%20Za%C5%82%C4%85cznik%20I%20STOPIE%C5%83.pdf> [dostęp: 22.03.2024].
35. Kancelaria Senatu, Biuro analiz, dokumentacji i korespondencji – Dział analiz i opracowań tematycznych: *System kształcenia nauczycieli w Polsce. Wybrane zagadnienia*. https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/220/plik/system_ksztalcenia_nauczycieli_w_polsce_wybrane_zagadnienia.pdf [dostęp: 22.03.2024].

Ewa ZAJDLER

Wydział Filologiczny

Uniwersytet Jagielloński, Kraków

ZAPIS CZY TRANSKRYPCJA? TRADYCJA VS. PRAGMATYKA W JĘZYKU CHIŃSKIM

1. Wprowadzenie

Grafemika to dział językoznawstwa zajmujący się teorią pisma w jego różnych aspektach: diachronicznym, synchronicznym, systemowym, normatywnym, leksykograficznym, kognitywnym i innych. Podstawowym terminem określającym najmniejszą jednostkę pisma jest grafem. W piśmie alfabetycznym zasadniczo litera, rzadziej dwuznak, reprezentuje głoskę. Dla zapisu języka chińskiego nie sprawdza się definicja grafemu jako logogramu [11, 21] zapisującego wyraz lub morfem, gdyż samodzielny znak pisma chińskiego może spełniać kryterium grafemu, ale może także zawierać więcej niż jeden grafem. W zagadnieniach grafemiki mieści się także szerokie spektrum transkrypcji języków i pisma alternatywnego (stenografia, Braille, IPA) [11]. Z punktu widzenia rodzimych użytkowników języka chińskiego takim alternatywnym pismem są transkrypcje fonetyczne języka chińskiego. Skonfrontujemy zatem teorię i praktykę pisma chińskiego i transkrypcji fonetycznych języka chińskiego.

Z punktu widzenia nauczania języka chińskiego jako obcego (CFL) relacje między akustyczną wartością jednostek języka mówionego (fonem, głoska) a jego graficzną reprezentacją w zapisie tradycyjnym znakami chińskimi i transkrypcjach fonetycznych są bardzo złożone, a równocześnie ważne w procesie nauczania/uczenia się języka. Przyporządkowana w danym systemie transkrypcji jednoznaczność głosek i liter/symboli fonetycznych stanowi punkt wyjścia do zidentyfikowania wymowy danego wyrazu. Ta potrzeba stała u podstaw pierwszych notacji fonetycznych alfabetem łacińskim, udoskonalanych na przestrzeni wieków i realizowanych w różnych systemach zapisu fonetycznego. Właściwy dla języka chińskiego zapis pismem chińskim, niezależnie od czasów i historycznych zawieruch, jest w istocie nośnikiem

konceptualizacji rzeczywistości odzwierciedlonej w języku zgodnie z tradycją i kulturą. To dla uczących się języka chińskiego jako obcego punkt odniesienia do chińskiej cywilizacji, dziejów i piśmiennictwa. Na wczesnym etapie uczenia się CFL rola opanowania umiejętności pisania znaków jest o wiele bardziej prozaiczna i utylitarna. Przy wysokim stopniu homofonii zarówno na poziomie sylaby chińskiej (z tonemem), jak i sylabemu (sylaby strukturalnej bez wartości tonalnej), to zapis znakiem chińskim jest, w jakimś stopniu, odniesieniem do semantyki i tradycji zakodowania wyrazu w piśmie i ułatwia identyfikować wyrazy homofoniczne. Naukę tę, szczególnie na wczesnym etapie, wspiera pamięć motoryczna odręcznego zapisu znaku [13, 14, 15]. Wreszcie, dla praktycznej umiejętności pogłębionego przeszukiwania słowników chińskich zazwyczaj w celach badawczych, warto mieć wiedzę, jak systemy zapisu i transkrypcji mają się wzajemnie wobec siebie, jaką miały historię, motywację powstania oraz zakres użycia.

2. Pismo chińskie: grafem – znak – system

Zapis znakami pisma chińskiego jest nieodzownym atrybutem chińskiej tradycji. Odzwierciedla specyfikę rozwoju tejże cywilizacji i jej wpływ w regionie. Smoczyńska, za Huszczą [5] i Diringierem [4] o piśmie chińskim pisze tak: „Wskazuje ono na pozycję chińskiej tradycji piśmienniczej wraz ze swoim niepowtarzalnym dziedzictwem kulturowym, duchowym i materialnym, która wywarła znaczny wpływ na system pisma japońskiego, koreańskiego oraz wietnamskiego. Na jej przykładzie widoczna jest ewolucja grafemiczna, mająca swoje źródło w ikonografii, stanowiącej wierne odzwierciedlenie rzeczywistości w symbolu. Późniejszy okres to czas użycia pisma piktograficznego o znacznym uogólnieniu uzyskanemu dzięki symbolicznemu ukazaniu tych samych treści” [11].

Z formalnego punktu widzenia używa się obecnie zapisu znakami tradycyjnymi w Tajwanie i uproszczonymi w ChRL. Zasadniczym celem reformy pisma chińskiego z lat 50. XX w. było zmniejszenie analfabetyzmu przez uproszczenie zapisu, zmniejszenie liczby kresek i/lub komponentów znaku i ułatwienie nauki czytania oraz pisania. Zastosowane różne metody zmiany grafii znaków nie były konsekwentne, dlatego porównując oba systemy, tradycyjny i uproszczony, także dla celów dydaktycznych, napotykały niespójności, zaburzenie tradycyjnych związków grafemów wewnątrz zapisu morfemu czy nieład indeksowania według pierwiastków,

czyli uproszczonych wersji grafemów tradycyjnych, w słownikach znaków uproszczonych [8, 9]. Słowniki znaków tradycyjnych odwołują się w indeksach do kanonu 214 kluczy (ang. *radicals*), w większości komunikujących znaczenie [13]. Niektóre grafemy tego kanonu mogą w pewnych znakach nawiązywać do wymowy, wtedy nie są kluczem semantycznym. I tak np. 口 *kǒu* jest kluczem i samodzielnym znakiem, zapisem wyrazu ‘usta’/‘otwór’/‘wejście’, a także w niektórych kontekstach klasyfikatorem¹ dla rzeczownika. W znaku 名 *míng* ‘imię’ jest kluczem semantycznym, a w znaku 扣 *kǒu* ‘przycisk’ komponentem fonetycznym. W systemie znaków uproszczonych znak 叶 *yè* ‘liść’, ‘listowie’ zyskał grafem 口 *kǒu* jako pierwiastek po uproszczeniu formy tradycyjnej znaku 葉 *yè*, dla której kluczem jest grafem 艸 *cǎo* (oboczność 艹) komunikujący znaczenie ‘trawa’, ale nie stosowany samodzielnie do zapisu tego wyrazu². Przy tak złożonych zależnościach komponentów w znakach chińskich pomocą w nauce zapisu języka chińskiego jako obcego jest ich rozumienie. Z jednej strony pomniejszona liczba kresek w znakach uproszczonych czyni zapis prostszym, z drugiej strony – nie zawsze bardziej przejrzystym [14]. Odwrotnie proporcjonalna zależność liczby kresek w znaku do frekwencyjności eksponuje pragmatyczny wymiar procesu uproszczenia zapisu. Średnia liczba kresek obliczona dla 1000 znaków o najwyższej frekwencyjności prezentuje się następująco:

pozycja na liście frekwencyjności	średnia liczba kresek w znaku	
	znaki uproszczone	znaki tradycyjne
1 – 100	6,11	7,66
101 – 200	7,15	8,58
201 – 300	5,58	9,62
301 – 400	7,65	9,96
401 – 500	8,13	10,28
501 – 600	7,93	10,53
601 – 700	8,80	11,63
701 – 800	8,74	10,46
801 – 900	9,07	11,79
901 – 1000	8,82	11,33

[12] za: [10].

¹ Kategoria gramatyczna wyrazu poprzedzającego rzeczownik (sztuka, arkusz, głowa – osoba lub zwierzę jako jednostka itd.).

² Wyraz zapisywany jest znakiem 草.

3. Znak – sylaba – morfem – wyraz

Mimo swego rodzaju prymatu pisma chińskiego nad językiem, dostrzegalnego w perspektywie oddziaływania cywilizacji chińskiej w regionie i w sposobie opisu leksyki przez rodzimych lingwistów należy podkreślić, że utożsamianie pisma z językiem jest błędem [8]. Logograficzny (zwany też ideograficznym) zapis może być w różnym stopniu semantycznie przejrzysty dla odbiorcy zaznajomionego z komponentami semantycznymi i tradycją, co nie zmienia faktu, że jest systemem zewnętrznym wobec języka. Biorąc pod uwagę elementy fonograficzne, czyli grafemy, które w jakimś stopniu mogą się odwoływać do wymowy morfemu/wyrazu prawdą jest, że zapis takimi znakami pisma chińskiego to zapis ideograficzno-fonograficzny, przez Künstlera określany jako znaki piktograficzno-fonetyczne [7, 8]. To, co ważne w kontekście pisma i języka to sylabiczność znaku pisma chińskiego zapisującego morfem.

Podział wypowiedzi w języku chińskim na sylaby pokrywa się z podziałem na monosylabiczne morfemy [8]. Monosylabiczny morfem może być samodzielnym wyrazem lub częścią wyrazu zgodnie z regułami składni wewnątrzwyrazowej lub/i morfologii aglutynacyjnej. Może także być samodzielnym wyrazem gramatycznym stosowanym w konstrukcjach składniowych na różnym poziomie. Każdej sylabie odpowiada zapis pojedynczym znakiem pisma chińskiego, co czyni ten zapis morfemo-sylabicznym (ang. morpho-syllabic). Termin ten zaproponował DeFrancis [3].

4. Czytanie znaków pisma chińskiego

Zasadniczo możemy powiedzieć, że transkrypcja fonetyczna to system znaków graficznych zapisujących materię dźwiękową danego języka. Dla latynizacji zapisu przyjmujemy alfabet łaciński odnosząc literę/dwuznaki do głoski [20]. Motywacją poszukiwania transkrypcji fonetycznych języka chińskiego była potrzeba zidentyfikowania wymowy (różnie w różnych czasach) zapisanych znaków. Alfabet łaciński (ze zrozumiałych względów) stał się narzędziem przydatnym przybyszom spoza obszaru wpływów chińskich.

Zanim omówione zostaną współczesne transkrypcje fonetyczne czerpiące z alfabetu łacińskiego, warto przypomnieć, że tzw. czytanie znaków, czyli wymowa wyrazu zapisanego znakiem ideograficznym, było zawsze wyzwaniem także dla samych

rodzimych użytkowników. Jak pisze Künstler „Najstarszą [III wiek p.n.e.], a zarazem najprostsza metodą wskazania wymowy znaku było odwołanie się do innego znaku wymawianego identycznie lub podobnie (...). Powstawała więc formuła typu (...) ‘A czytaj jak B’ [chiń. 讀若 *dúruò* – red.]” [9]. Odwołuje się ona do identyczności lub podobieństwa brzmienia wyrazu, co jest jednak dużo bardziej złożonym zagadnieniem dla różnych epok i lokalizacji i nie gwarantuje poprawności czytania/wymowy porównanych znaków.

Późniejsza metoda (III wiek n.e.) nazywana „fanqie” (chiń. 反切 *fǎnqiè*) zastosowana była nawet w słowniku Kanxi (chin. 康熙字典 *Kāngxī zìdiǎn* z XVIII wieku). Wymowę wyrazu podawano w dwóch częściach, odwołując się do dwóch znaków: nagłos zgodnie z czytaniem znaku A i wygłos zgodnie z czytaniem znaku B [9]. Doskonalszą wersją reprezentacji nagłosu i wygłosu przydatną twórcom poezji były tabele/słowniki rymów kodyfikujące czytanie znaków według grup tych samych wygłosów, w poszczególnych ówczesnych tonach, ze wskazaniem niektórych cech głosek (np. słownik 切韻 *Qièyùn* – VI-VII wiek n.e.) [16].

5. Transkrypcja i latynizacja wyrazów chińskich

Pierwszą transkrypcję literami łacińskimi przypisuje się w XVI wieku Matteo Ricci. Zaproponowany przez niego system zapisu został zmodyfikowany przez Nicolasa Trigaulta. Obaj byli jezuitami. Transkrypcja fonetyczna miała ułatwić uczenie się języka chińskiego w celach misyjnych oraz zapisywanie chińskich nazw własnych dla odbiorców posługujących się alfabetem łacińskim. Podobny system (w tym samym celu) opracował w pierwszych dekadach XIX wieku protestancki misjonarz Robert Morrison (dla wymowy północnej), Walter Henry Medhurst i inni (dla wymowy języka południowego minnańskiego) (tzw. południowy min) i niektórych innych dialektów południowych. Te systemy transkrypcji z racji ich pochodzenia określa się terminem ‘misjonarska latynizacja’³ (chiń. 教會羅馬字 *Jiàohuì Luómǎzì*) [2].

Dla tak dużego obszaru języków chińskich trudno oczekiwać naturalnego procesu wyłonienia w drodze ewolucji wspólnych form języka ogólnonarodowego. W XX wieku normalizacja współczesnego, ogólnonarodowego języka chińskiego nastąpiła przez narzucenie standardu wypracowanego na bazie języka, którym

³ Często stosuje się za językiem angielskim termin ‘romanizacja’.

posługiwali się urzędnicy oraz ludność stolicy i okolic [9]. Pierwsza komisja dla ujednoczenia wymowy powstała w 1913 roku, współczesny język (w opozycji do klasycznego) uznano za standard w 1919 roku, ale wymowę północną uznano za oficjalną dopiero w 1930 roku. Sam proces upowszechniania norm językowych przez edukację to osobny temat, podobnie jak wyłaniające się z czasem warianty języka: MSC (ang. Modern Standard Chinese, pol. współczesny/ogólnonarodowy/urzędowy język chiński)⁴, CSC (ang. Continental Standard Chinese, pol. kontynentalny standardowy język chiński), TSC (ang. Taiwan Standard Chinese, pol. tajwański standardowy język chiński), HSC (ang. Hongkong Standard Chinese, pol. hongkoński standardowy język) i SSC (ang. Singapore Standard Chinese singapurski standardowy język chiński). Łączy je wspólne pochodzenie i zapis znakami [9]. Ujednoczenie norm językowych, w tym istotnej dla komunikowania się wymowy, otwarło nowy rozdział transkrypcji fonetycznych języka chińskiego.

Na początku XX wieku niejako konsekwencją monosylabiczności morfemów w języku chińskim i tradycyjnego modelu opisu czytania znaku: nagłos i wygłos jako całości (metoda „fanqie”) była próba wyznaczenia wspólnego standardu wymowy, notowanego komponentami graficznymi zbliżonymi do komponentów graficznych pisma chińskiego. Rzecz jasna, zapis ten jest transkrypcją fonetyczną, a nie latynizacją wymowy w języku chińskim. Początkowo nazwano tę transkrypcję fonetyczną 注音字母 *Zhùyīn zìmǔ* (alfabet fonetyczny), a następnie 注音符號 *zhùyīn fúhào* (symbole fonetyczne, ang. Mandarin Phonetic Symbols I). Prace rozpoczęto w 1913 roku, a transkrypcję opublikowano w 1919 roku [2]. I tak, symbol ㄅ notujący nagłos [b] nawiązując do grafemu ㄅ *bāo* ‘owijać’, który zresztą jest kanonicznym kluczem semantycznym nr 20. We współczesnym zapisie wyrazu ta forma grafemu zachowała się w górnej części znaku 包 *bāo* ‘owijać’/ ‘zawierać’. Przykładowy zapis nagłosów i wygłosów wygląda następująco: ㄅ[p] ㄆ[pʰ] ㄇ[m] ㄉ[f] ㄊ[t] ㄋ[tʰ] ㄌ[l]; ㄝ[ie] ㄝ[ai] ㄝ[au] ㄝ[an] ㄝ[en] [14, 15]. Symbole fonetyczne zapisywane mogą być wertykalnie po prawej stronie znaku, którego wymowę notują z komponentem graficznym ˊ ˋ ˋ ˋ tonu obok. Mogą też być zapisywane horyzontalnie, co zdarza się na przykład w słownikach.

Pod koniec drugiej dekady XX wieku niemal równolegle w niektórych gremiach intelektualistów chińskich toczyła się dyskusja nad zastąpieniem tradycyjnego zapisu

⁴ Najmniej nacechowana nazwa standardu.

znakami notacją łacińską. Opublikowany w 1926 roku i zatwierdzony przez państwowe instytucje w 1928 roku jako oficjalny system latynizacji chińskiego pod nazwą 國語羅馬字 *Guóyǔ Luómǎzì* ‘romanizacja języka narodowego’ (w skrócie 國羅 *Guó Luó*) nie zyskał takiej popularności jak symbole fonetyczne transkrypcji symbolami fonetycznymi 注音符號 *zhùyīn fúhào*. Wart jest jednak odnotowania jako jeden z wczesnych systemów latynizacji zaproponowany przez samych Chińczyków, którym przewodniczył Chao Yuan Ren (chiń. 趙元任 *Zhào Yuánrèn*), znamienity chiński lingwista i sinolog. Transkrypcja ta jest o tyle ciekawa, że tę samą sylabę w różnych tonach różnicuje odmienny zapis literami, a nie oznaczenia tonu cyfra lub symbolem, np. *ai, air, ae* i *ay* albo *iou, you, yeou* i *yow* [16, 2, 1].

Powszechnie używaną niemal przez cały XX wiek w publikacjach transkrypcję, zwłaszcza w krajach anglojęzycznych, zapoczątkował jeszcze w XIX wieku Thomas Francis Wade, brytyjski ambasador w Chinach i pierwszy profesor języka chińskiego na Uniwersytecie w Cambridge. Dopracował ją i zastosował w wydanym w 1912 roku słowniku chińsko-angielskim Herbert Allen Giles, także brytyjski dyplomata i sinolog [7]. Transkrypcja ta od nazwisk jej twórców nazywana jest transkrypcją Wade’a-Gilesa. W tej transkrypcji głoskom odpowiadają litery lub dwuznaki. Charakterystyczną dla języka chińskiego opozycję głosek bezdźwięcznych i przydechowych w nagłosie odnotowywano apostrofem (co ciekawe, trzy wersje graficzne apostrofu mogły być użyte, otwierający: ‘, zamykający: ’ lub nieoznaczony ’) po zapisie głoski przydechowej: *p : p’, t : t’, k : k’* czy *ch : ch’*. Cyframi 1-5 w indeksie górnym po sylabie zaznaczany jest ton. Notacja wygłosów nie jest regularna dla wszystkich nagłosów i podlega, jak w każdej latynizacji, przyjętej ortografii [16]. Za niedogodność tej transkrypcji uważa się stosowanie apostrofu i nieintuicyjność odpowiedniości niektórych liter i głosek, a także wariantywność zapisu, np. litera *j* zapisuje głoskę [ɹ] lub [z]⁵, a dwuznaki *tz* i *ts* głoskę [ts̺].

II wojna światowa i potrzeba komunikacji żołnierzy amerykańskich i chińskich wymusiły znalezienie takiego systemu latynizacji języka chińskiego, który byłby bardziej przyjazny i intuicyjny dla osób angielskojęzycznych w czytaniu i uczeniu się podstawowej komunikacji. Uczynił to sinolog i wykładowca George Kennedy na uniwersytecie Yale w 1943 roku. Stąd nazwa transkrypcji Yale. W tej transkrypcji pary liter *b : p, d : t* czy *g : k* odpowiadają opozycji głosek bezdźwięczna : przydechowa,

⁵ [ɹ] czasem ma zbliżoną wymowę do [z].

litera j zapisuje głoskę [tɕ] ⁶, ale też głoskę [tɕ] ⁷. Tę oznaczone są komponentem graficznym ˊ ˋ ˋ ˋ tonu nad sylabą. Transkrypcja Yale używana była w podręcznikach do języka chińskiego wydawanych w Stanach Zjednoczonych do późnych lat siedemdziesiątych [7, 18] jako wyraz sprzeciwu wobec polityki ówczesnych Chin.

Dyskusje i działania dotyczące zapisu języka chińskiego i jego transkrypcji to obszerny rozdział działań intelektualistów chińskich, ocierających się o ówczesną politykę czasów republikańskich Chin, a później komunistycznych. Prace nad systemem transkrypcji języka ogólnonarodowego trwały długo i na różnych etapach przybierały różne kierunki i obierały różne cele. Przewijała się idea odejścia od zapisu tradycyjnego znakami chińskimi na rzecz zapisu łacińskiego, związana z ruchem z trzeciej dekady XX wieku promującym „nowy zapis” (chiń. 拉丁化新文字 *Lādīnghuà Xīnwénzi*). Aby zmniejszyć odsetek analfabetyzmu wśród ludności pochodzenia chińskiego na Dalekim Wschodzie Związku Radzieckiego, lewicowi intelektualiści radzieccy i Chińczycy we współpracy przygotowali „nowy zapis”, który przyjął się na pewien czas jako wyraz zerwania z feudalizmem i uciskiem oraz narzędzie edukowania w dalekowschodniej Rosji [2]. Drugim (po 國語羅馬字 *Guóyǔ Luómǎzì* ‘romanizacja języka narodowego’) systemem transkrypcji łacińskiej, wypracowanym przez rodzimych użytkowników chińskiego, który okazał się trwałym narzędziem notacji fonetycznej i wzorcem wspólnej obowiązującej wymowy języka ogólnonarodowego (chiń. 普通話 *pǔtōnghuà*) w Chinach kontynentalnych jest Hanyu pinyin (chiń. 漢語拼音 *hànyǔ pīnyīn*) ⁸. Tymczasem Tajwan dla zapisu wymowy pozostał przy transkrypcji symbolami fonetycznymi, a do latynizacji stosował zasadniczo 國語羅馬字 *Guóyǔ Luómǎzì* ‘romanizację języka narodowego’.

Ostatecznie w 1958 roku Ogólnochińskie Zgromadzenie Przedstawicieli Ludowych (chiń. 全國人民代表大會 *Quánguó Rénmín Dàibiǎo Dàhuì*) oficjalnie przyjęło i ogłosiło stanowisko chińskiego rządu, promujące standardowy język ogólnonarodowy, uproszczenie zapisu znakami chińskimi i rozpowszechnienie transkrypcji fonetycznej Hanyu pinyin (漢語拼音 *hànyǔ pīnyīn*). Odwołując się do doświadczeń istniejących wcześniej transkrypcji literami i dwuznakami łacińskimi, opozycję bezdźwięcznych i przydechowych głosek oznaczono literami b : p, d : t czy g : k, co, podobnie jak dwuznaki zh, ch i sh, wydaje się intuicyjne dla cudzoziemców uczących się chińskiego.

⁶ Jako głoska sylabiczna w sylabie zapisana jr (w pinyinie bez zaznaczenia tonu: *zhi*).

⁷ Jako spółgłoska podniebienna w sylabie zapisana ji (w pinyinie bez zaznaczenia tonu: *ji*).

⁸ Pełna nazwa: 漢語拼音方案 *hànyǔ pīnyīn fāng'àn* – schemat fonetyzacji języka chińskiego

Natomiast nieintuicyjny jest zapis głosek palatalnych, odpowiednio literami j głoskę [tɕ], q głoskę [tɕʰ] i x głoskę [ç]. Tony w transkrypcji pinyin zaznaczone są graficznie ˊ ˋ ˋˊ ˋˋ nad samogłoską [16, 2]. W edycji tekstu zapis wymowy znaku chińskiego w Hanyu pinyin podaje się kursywą. Docelowo Hanyu pinyin stosowany jest jako transkrypcja w nauczaniu standardowej wymowy zarówno cudzoziemców, jak i dzieci w szkołach chińskich. Zapisuje się nim (bez zaznaczania diakrytami tonu) nazwy własne tam, gdzie wymagana jest latynizacja, np. nazwy administracyjne czy nazwiska w dokumentach. Stosuje się go w publikacjach coraz powszechniej także tam, gdzie długo dominowała transkrypcja Wade'a-Gilesa czy Yale. Jest jednym z narzędzi komputerowej edycji tekstu ze znakami chińskimi wywoływanymi zgodnie z ich wymową. Hanyu pinyin uznany został w 1982 roku za standard transkrypcji języka chińskiego przez Międzynarodową Organizację Normalizacyjną (ISO 7098) [10, 6].

Pod koniec XX i na początku XXI wieku podjęto w Tajwanie próbę wdrożenia bardziej przejrzystej latynizacji niż stosowana tam 'romanizacja języka narodowego' (chiń. 國語羅馬字 *Guóyǔ Luómǎzì*)⁹. Po modyfikacji skomplikowanego zapisu, w którym to litery wkomponowane w sylabę wskazywały ton, wprowadzono oznaczenia graficzne tonu, zmieniono też zapis niektórych głosek. Wprowadzony w 1986 roku zapis nazwany został 注音符號第二式 *Zhùyīn fúhào dì'èr shì* (ang. Mandarin Phonetic Symbols II, w skrócie MPS 2 lub MPS II) [16, 18, 2]. Na przełomie wieków w Tajwanie podjęto kolejną próbę zbliżenia zapisu łacińskiego tam stosowanego do transkrypcji Hanyu pinyin, który nazwano 通用拼音 *Tōngyòng Pīnyīn* (co można przełożyć na 'powszechnie używana transkrypcja'). Wbrew oczekiwaniom, mimo oficjalnego zatwierdzenia transkrypcji i jej promowania przez rząd Tajwanu w 2002 roku, kolejny system nie zyskał powszechności użycia w administracyjnych dokumentach czy nazwach. Ostatecznie w 2008 roku rząd wycofał się z promowania nowych wersji latynizacji i przyjął zapis transkrypcją Hanyu pinyin jako standardową transkrypcję fonetyczną w administracji [2, 10]. Nie oznacza to jednak ujednoczenia zapisu nazw własnych w praktyce, co pozostawiono decyzjom władz lokalnych. W rezultacie w Tajwanie stosowane są w różnych miejscach różne transkrypcje. Wystandardyzowana w ChRL transkrypcja Hanyu pinyin (漢語拼音 *hànyǔ pīnyīn*) konsekwentnie przyjęła się w Tajwanie jedynie w nowych podręcznikach do nauki języka chińskiego jako obcego i w wymaganiach jej znajomości stawianym nauczycielom języka. Używana jest równoległe z innymi transkrypcjami.

⁹ Nazwa zapisywana w tejże transkrypcji jako Gwoyueu Romantzyh.

6. Podsumowanie

Wspólnemu dla języków chińskich zapisowi znakami ideograficznymi trudno odmówić ugruntowanej przez tysiąclecia tradycji. Zapis poddany próbie czasu jest produktem ewolucji od ikoniczności przez ideograficzność do zapisu w różnym, często niewielkim, stopniu przejrzystego semantycznie z możliwym komponentem sugerującym wymowę. Tę tradycję kontynuuje Tajwan, zachowując powszechnie zapis znakami w pełnych tradycyjnych formach. Uproszczenie znaków i przyjęcie ich jako zapisu obowiązującego w ChRL wpisuje się w ewolucję, jest jednak sterowane przez władzę i w tym aspekcie nie można nazwać tej zmiany kontynuacją tradycji. Wręcz przeciwnie. Spełniając zamierzony cel wyprowadzenia społeczeństwa chińskiego z analfabetyzmu nowy system zapisu odciął je od tradycji. W tym zakresie przeważała pragmatyka.

Znak chiński jako graficzna reprezentacja morfemo-sylabiczna wyrazu w języku chińskim nie jest zapisem fonetycznym. Dlatego jego czytanie/wymowa zapisanego morfemu/wyrazu możliwe jest jedynie, gdy czytający zna dany wyraz w zapisie. Podjęte w dziejach piśmiennictwa i języków chińskich próby wskazywania czytania znaku chińskiego najpierw potwierdzały prymat pisma nad językiem chińskim, przynajmniej w zakresie wczesnej leksykografii. Formuły: ‘A czytaj jak B’, nagłos zgodnie z czytaniem znaku A i wygłos zgodnie z czytaniem znaku B, a potem już w XX wieku, symbole fonetyczne (także w konwencji nagłos i wygłos) graficznie zbliżone do komponentów znaków pisma chińskiego ściśle odnosiły się do tradycji zapisu języka.

Początki latynizacji języka chińskiego dali misjonarze w XVI-XVII i XIX wieku. Ich śladem w wiekach XIX i XX podążyli dyplomaci i sinolodzy, opracowując długo stosowaną transkrypcję Wade’a-Gilesa i transkrypcję Yale (ograniczoną zasadniczo w użyciu do Stanów Zjednoczonych). Na uwagę zasługują ruchy z trzeciej dekady XX wieku promujące ideę porzucenia zapisu tradycyjnego znakami chińskimi na rzecz zapisu łacińskiego. Opracowany i zaproponowany we współpracy ze Związkiem Radzieckim „nowy zapis” nie ograniczał się do notacji wersji północnej języka i wykraczał poza granice Chin na radziecki Daleki Wschód, zamieszkały przez Chińczyków. Chociaż w tym autonomicznym systemie zapisu fonetycznego języka chińskiego ukazały się publikacje (ponad 300 w łącznym nakładzie pół miliona kopii) nie zyskał on aprobaty władz, stanowił jednak, poprzez praktykę stosowania, znaczny wkład w tworzenie transkrypcji ogólnonarodowego języka chińskiego Hanyu pinyin [16, 2]. Wcześniej jednak wymowę języka narodowego/urzędowego republikańskich

Chin zlatynizowano w transkrypcji ‘romanizacja języka narodowego’, która od drugiej połowy XX wieku stosowana jest w Tajwanie równoległe, choć w innych kontekstach, z systemu symboli fonetycznych Mandarin Phonetic Symbols I. Tajwan podjął dwukrotnie próbę dopracowania romanizacji, publikując w 1984 roku i zatwierdzając w 1986 roku transkrypcję fonetyczną Mandarin Phonetic Symbols II oraz system 通用拼音 *Tōngyòng Pīnyīn* (co można przełożyć na ‘powszechnie używana transkrypcja’) opublikowany w 1998 i wdrożony w 2002 roku [2, 10].

Ostatecznie w kontekście nauczania języka chińskiego jako obcego i zapisu wyrazów w systemie znaków tradycyjnych w publikacjach Tajwan zaakceptował równoległy zapis wymowy tych znaków w transkrypcji Hanyu pinyin. Podsumowując prezentację i porównanie najbardziej znaczących sposobów notacji wymowy języka chińskiego, można powiedzieć, że w alternatywnych dla tradycyjnego pisma zapisach materii dźwiękowej języka chińskiego tradycja przeplatała się z pragmatyką. Rozpowszechnienie transkrypcji Hanyu pinyin jako standardu transkrypcji fonetycznej języka chińskiego, potwierdzone przez Międzynarodową Organizację Normalizacyjną (ISO 7098) w 1982 do zapisu czytania/wymowy znaków chińskich w oficjalnych dokumentach wpisuje proces poszukiwania sposobu notacji dźwięków mowy bardziej w pragmatykę niż w tradycję zapisu.

Bibliografia

1. Chao Y.R.: *A Grammar of Spoken Chinese*. University of California Press. Berkeley 1968.
2. Chen P.: *Modern Chinese: History and Sociolinguistics*. Cambridge University Press, 1999.
3. DeFrancis J.: *Visible Speech: The diverse oneness of writing systems*. University of Hawaii Press, Honolulu 1989.
4. Diringer D.: *Alfabet, czyli klucz do dziejów ludzkości*. Państwowy Instytut Wydawniczy. Warszawa 1972.
5. Huszcza R.: *Semiotyczne kategorie ideogramów sinojapońskich i ich typologia*, [w:] Huszcza R.: *Gramatykalizacje japońszczyzny*. Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
6. *ISO Documentation No. 7098 – Romanization of Chinese*, 1982. http://www.iso.org/iso/iso_catalogue/catalogue_ics/catalogue_detail_ics.htm?csnumber=13682 [dostęp: 18.05.2014].

7. Kajdański E.: *Chiny. Leksykon. Książka i Wiedza, Warszawa 2005.*
8. Künstler M.J.: *Pismo chińskie.* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
9. Künstler M. J.: *Języki chińskie.* Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2000.
10. Lu Kuo-Ping 盧國屏, Huang Li-Kai 黃立楷: 當代文字學概論 *Dāngdài wénzì xué gàilùn*. 五南圖書出版股份有限公司 *Wǔ nán túshū chūbǎn gǔfèn yǒuxiàn gōngsī*, Taipei 2008.
11. Lu Shaochang 卢绍昌: *Some Characteristics of the Commonly Used Chinese Characters and Words – A Statistical Viewpoint*, [in:] Lu Shaochang 卢绍昌: 《华语论集》 *Hu á y ũ lùn jí*. 金昌印务 Jinchang yinwu, Singapur 1990.
12. Smoczyńska A.: *Grafemika jako dział językoznawstwa – rozważania teoretyczne i perspektywy badań interdyscyplinarnych.* *Linguistica Copernicana*, nr 15, 2018.
13. Zajdler E.: *Umiejętność pracy ze słownikiem jako warunek sukcesu w procesie nauczania i uczenia się języka i pisma chińskiego*, [w:] Kardela H. i Zygmunt T. (red.): *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języków obcych.* Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Chełm 2007.
14. Zajdler E.: *Fonetyka i fonologia współczesnego języka chińskiego u podstaw umiejętności wyjściowych*, [w:] Knieja J., Zygmunt T., Brzana Ł. (red.): *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce.* Wydawnictwo Werset, Lublin 2010.
15. Zajdler E.: *Glottodydaktyka sinologiczna.* Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2010.
16. Zhou You-Guang 周有光: 汉语拼音方案基础知识 *Hànyǔ pīnyīn fāng'àn jīchǔ zhīshì*. 語文出版社 *Yǔwén chūbǎn shè*, Pekin 1995.

Słowniki i encyklopedie

17. *A New Practical Chinese-English Dictionary 《最新實用中國語英語辭典 Zuìxīn shíyòng Zhōngguó yǔ yīngyǔ cídiǎn.》*. 中國語教育研究所, 三文堂 *Zhōngguó yǔ jiàoyù yánjiū suǒ, Sānwèn t áng*, Taipei 1990.
18. *Concise Chinese-English Dictionary (skrót: CCED)*, Lanbridge Book Company, Taipei 1989.
19. Ошанин И.М. (ed.): *Большой Китайско – Русский Словарь.* Издательство «Наука», Москва 1983.

20. Mathews R. H.: Chinese-English Dictionary, Harvard University Press, Cambridge 1956.
21. Polański K. (red.): Encyklopedia językoznawstwa ogólnego. Ossolineum, Wrocław 1999.

Paulina ZIELONKA

Akademia Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile

ROLA INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ W NABYWANIU DRUGIEGO JĘZYKA – BADANIE STUDENTÓW SZKÓŁ WYŻSZYCH

1. Definicja inteligencji emocjonalnej

Emocje zawsze odgrywały kluczową rolę w życiu człowieka, niezależnie od tego, czy były postrzegane świadomie jako zjawisko czy po prostu odczuwane w ten czy inny sposób w całym ciele jako odczucie fizyczne lub po prostu myśl. Ostatnio jednak stan emocjonalny i różne oblicza emocji zostały poddane szczegółowym analizom przez badaczy ze względu na budzącą się świadomość wagi tego tematu w naszym społeczeństwie.

Badacze z University of West Alabama podkreślają znaczenie fizjologii i zachowania jako bezpośredniego związku między emocjami, jakie przeżywamy a stanem psychicznym, w jakim się znajdujemy. Co więcej, podkreślają związek tego zjawiska z inteligencją emocjonalną, na czym skupia się głównie niniejsza praca. EI (inteligencja emocjonalna, z ang. emotional intelligence)/EQ (iloraz inteligencji emocjonalnej, z ang. emotional quotient) to umiejętność rozpoznawania, nazywania i zarządzania własnymi emocjami, a także rozpoznawania, rozumienia i wpływania na stan emocjonalny innych osób [15].

Dzieci, które wykazują wysoki poziom EQ i dobrze wypadają w testach mających na celu ocenę inteligencji emocjonalnej (np. Test Inteligencji Emocjonalnej Mayera-Saloveya-Caruso) prezentują zestaw zachowań uznawanych za korzystne dla jakości życia:

- uczniowie z wysokim poziomem EI na ogół osiągają bardzo dobre wyniki w nauce i zazwyczaj lepiej radzą sobie w środowisku szkolnym [8, 9],
- bycie osobą inteligentną emocjonalnie w młodym wieku prowadzi do niskiego poziomu lęku i łagodzi napięcie odczuwane w kluczowych sytuacjach życiowych [5],

- dzieci, które potrafią dobrze rozpoznawać, regulować i zarządzać swoimi emocjami, są znacznie bardziej przystosowane społecznie i wiedzą, jak się zachować w określonym otoczeniu [12],
- przejawiają także postawę pokojową i mają świadomość narzędzi pomocnych w rozwiązywaniu trudnych spraw [11],
- udowodniono także, że niski iloraz emocjonalny wiąże się z nadużywaniem alkoholu i innych substancji uzależniających [7],
- wysoki poziom inteligencji emocjonalnej zapobiega wejściu w stan poznawczy, charakteryzujący się poczuciem beznadziejności i bezradności, który w medycynie nazywany jest „depresją” [10].

Dorośli, którzy osiągają dobre wyniki w ocenach mierzących ogólny poziom inteligencji emocjonalnej wykazują następujące aspekty zachowania:

- mają dobrą jakość relacji interpersonalnych – w związku romantycznym, przyjaźni czy znajomości zawodowej [2],
- wyniki w nauce młodzieży o wysokim poziomie EQ bardzo często pozwalają im osiągnąć sukces [9],
- kompetencje społeczne są na bardzo zaawansowanym poziomie, dzięki czemu jednostki wymagające dojrzałego zachowania i podejmowania dobrych decyzji radzą sobie bardzo dobrze [9],
- osiągają wiele celów w miejscu pracy dzięki dobremu zarządzaniu stresem [14],
- wysoce inteligentni emocjonalnie dorośli mają na ogół wysoką tolerancję na stres, co pozwala im radzić sobie w trudnych sytuacjach z dozą spokoju [14].

Jak wykazały te badania, dogłębne zrozumienie emocji własnych i cudzych oraz odpowiednie umiejętności ich zarządzania przynoszą wiele korzyści. Rozwijając te umiejętności, jednostki mogą skuteczniej zarządzać swoimi emocjami i tworzyć silniejsze relacje, co prowadzi także do lepszych wyników w nauce i ogólnie wyższych wskaźników sukcesu.

2. Związek między inteligencją emocjonalną a przyswajaniem drugiego języka

W pracy skupiono się na tym, jak inteligencja emocjonalna – szerzej omówiona w poprzedniej części – wpływa na zdolność ucznia do przyswajania języka obcego. Jest to bardzo złożony proces nauki języka, wykraczający poza umiejętność posługiwania

się językiem L1, uwzględniający znajomość fonetyki, wymowy, słownictwa, gramatyki, umiejętności słuchania i czytania. Jest to także sposób, w jaki jednostka nabywa umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi w różnych ustawieniach i kontekstach. Związek pomiędzy EI i SLA (second language acquisition) jest szeroko dyskutowany w środowisku akademickim badaczy i istnieją mocne dowody na korzystny wpływ ilorazu emocjonalnego na proces przyswajania języka.

Istnieje wiele innych prac naukowych potwierdzających to powiązanie nie tylko samej inteligencji emocjonalnej, ale także jej komponentów, takich jak: umiejętności intrapersonalne, umiejętność radzenia sobie ze stresem, regulacja nastroju, z osiągnięciami akademickimi studentów uczestniczących w kursach języka obcego. Jednym z autorów, który dokładnie zbadał tę dziedzinę jest Pishghadam [4]. W 2009 roku przeprowadził badanie i wykazał, jak poziom inteligencji emocjonalnej jest szczególnie skorelowany z produktywnymi umiejętnościami L2, takimi jak mówienie czy pisanie.

3. Sposoby pomiaru EI


Istnieje wiele naukowo potwierdzonych narzędzi do pomiaru ilorazu emocjonalnego. Tak czy inaczej, niektóre z nich budzą kontrowersje u naukowców mierzących ich cechy statystyczne, takie jak: alfa Cronbacha, średnie, odchylenia standardowe, wyniki percentylowe. Nie ma jednego, uniwersalnego testu lub próby, które w sposób niezaprzeczalny by pokazały, jakie cechy, zachowania i postawy przejawia dana osoba i dzięki temu można by zakwalifikować jej inteligencję emocjonalną. Kluczem do pomiaru EQ w najbardziej naukowo etyczny, bezstronny i subiektywny sposób jest użycie różnych narzędzi o odmiennej charakterystyce i opartych na zróżnicowanych aspektach, tj. na cechach inteligencji emocjonalnej, zdolnościach, metodach mieszanych.

Najpopularniejszym ze wszystkich dostępnych quizów mierzących EQ jest test inteligencji emocjonalnej Mayera-Saloveya-Caruso (MSCEIT). MSCEIT jest testem rzetelnym i charakteryzującym się wysoką trafnością, na co wskazuje ogólny konsensus punktacji ($r=0,93$) oraz badania nad konstruktem inteligencji emocjonalnej. Jak cytowano w [13], test ten składa się ze 141 pozycji, które służą do oceny różnych komponentów inteligencji emocjonalnej:

- percepcja emocji (zadania z obrazkami i twarzami polegające na ocenie, jakie emocje są przedstawiane),
- emocje w procesie myślowym ,
- rozumienie emocji,
- zarządzanie emocjami (zadania dotyczące relacji emocjonalnych).

Zadanie „Twarze” i „Zdjęcia” to dwa testy mierzące inteligencję emocjonalną. Zadanie „Twarze” polega na ocenie serii zdjęć twarzy w 5-stopniowej skali, opierając się na poziomie danej emocji. Z kolei zadanie „Zdjęcia” polega na ocenie krajobrazów i abstrakcyjnych projektów w podobnej 5-stopniowej skali, ale zamiast słów używa się rysunkowych emotikon, aby wyrazić określone emocje. Obydwa testy składają się z wielu skal, przy czym zadanie „Twarze” ma cztery stopnie, a zadanie „Zdjęcia” sześć stopni [13].

SECTION A

1. 

Instructions: How much is each feeling below expressed by this face?
(Please select a response for each item.)

1. No happiness	1	2	3	4	5	Extreme happiness
2. No fear	1	2	3	4	5	Extreme fear
3. No surprise	1	2	3	4	5	Extreme surprise
4. No disgust	1	2	3	4	5	Extreme disgust
5. No excitement	1	2	3	4	5	Extreme excitement

Rys. 1. Przykładowe zadanie testu MSCEIT (mierząca podstawowe postrzeganie emocji)
Fig. 1. Sample MSCEIT test item (measuring basic emotion perception)

Kolejny typ zadań składa się z pięciu części, każda z trzema odpowiedziami, w których uczestnicy oceniają, które nastroje są najbardziej pomocne w konkretnych zadaniach poznawczych i zachowaniach. Uczestnicy oceniają na przykład, w jakim stopniu bycie szczęśliwym pomogłoby w planowaniu przyjęcia [13].

Item 3

Rashad is usually quite happy at work and things also go well for him at home. He thought that he and his coworkers were generally fairly paid and treated well. Today, everyone in his unit received a modest across-the-board pay increase as part of corporate wide adjustments in salary. Rashad felt _____.

- a. surprised and shocked
- b. peaceful and quiet
- c. content and elated
- d. humbled and guilty
- e. proud and dominant

Rys. 2. Przykładowe zadanie testu MSCEIT (mierząca zrozumienie emocji)

Fig. 2. Sample MSCEIT test item (measuring the understanding of emotions)

Zadanie opierające się na zarządzaniu emocjami składa się z pięciu części, każda z czterema odpowiedziami, w których uczestnicy oceniają najskuteczniejsze działania, które pozwolą osiągnąć określony efekt emocjonalny dla bohatera danej historii. Na przykład uczestnicy muszą zdecydować, co postać może zrobić, aby zmniejszyć swój gniew lub wspomóc odczuwanie szczęścia [13].

Item 4

Mara woke up feeling pretty well. She had slept well, felt well rested, and had no particular cares or concerns. How well each action help her preserve her mood?

Action 1: She got up and enjoyed the rest of the day.

- a. Very ineffective
- b. Somewhat ineffective
- c. Neutral
- d. Somewhat effective
- e. Very effective

Action 2: Mara enjoyed the feeling and decided to think about and appreciate all the things that were going well for her.

- a. Very ineffective
- b. Somewhat ineffective
- c. Neutral
- d. Somewhat effective
- e. Very effective

Action 3: She decided it was best to ignore the feeling since it wouldn't last anyway.

- a. Very ineffective
- b. Somewhat ineffective
- c. Neutral
- d. Somewhat effective
- e. Very effective

Action 4: She used the positive feeling to call her mother, who had been depressed and tried to cheer her up.

- a. Very ineffective
- b. Somewhat ineffective
- c. Neutral
- d. Somewhat effective
- e. Very effective

Rys. 3. Przykładowe zadanie testu MSCEIT (mierząca sposób, w jaki emocje są wykorzystywane podczas procesu myślowego)

Fig. 3. Sample MSCEIT test item (measuring how emotions are managed during the thought process)

Test Inteligencji Emocjonalnej Mayera-Salovey-Caruso jest narzędziem pomiarowym, którego koszt waha się od 50 do 110 dolarów za wynik, w zależności od formy uzyskania raportu końcowego, który obejmuje: osobisty raport podsumowujący, raport zasobowy, wersję pogładową [17]. Koszt ten może stanowić istotną barierę dla niektórych osób i instytucji zainteresowanych pomiarem inteligencji emocjonalnej wśród swoich uczniów lub pracowników. Aby zapewnić każdemu dostęp do tych ważnych informacji, potrzebne są tańsze i dostępne alternatywy dla tego narzędzia.

4. Praca badawcza

Badania dotyczą związku pomiędzy poziomem inteligencji emocjonalnej studentów szkół wyższych a ich ogólną znajomością języka. Co więcej, badanie to podkreśla korelację ilorazu emocjonalnego i różnych umiejętności językowych: czytania, mówienia, słuchania i pisania. Wynik inteligencji emocjonalnej został przetestowany za pomocą testu inteligencji emocjonalnej Queendom [21], naukowo potwierdzonego, bezpłatnego i łatwo dostępnego narzędzia, zaprojektowanego przez psychologa i ocenianego automatycznie, zgodnie z kluczem odpowiedzi. Znajomość języka została sprawdzona przeprowadzonym przez autora testem IELTS (International English Language Testing System). Oceniono korelację pomiędzy inteligencją emocjonalną, ogólną biegłością językową i różnymi umiejętnościami językowymi (czytanie, pisanie, mówienie, słuchanie).

Niniejsze badanie wypełnia lukę w aktualnej literaturze, dotyczącą rozróżnienia inteligencji emocjonalnej i jej korelacji z różnymi umiejętnościami językowymi. Potwierdza to wyniki uzyskane w badaniach innych badaczy. Innymi słowy, przyczynia się to do potwierdzenia poglądu, że inteligencja emocjonalna odgrywa rolę w osiągnięciach w nauce. Co więcej, badanie to dostarcza informacji o specyficznej grupie demograficznej polskich studentów uczących się języka specjalistycznego na studiach zawodowych.

Badanie nie jest jednak pozbawione ograniczeń. Grupa 102 osób może nie jest reprezentatywną próbą populacyjną, jednak nie należy lekceważyć tendencji obserwowanych nawet w skromnych grupach.

Pomimo tych ograniczeń praca badawcza stanowi cenny wgląd w psychologiczną sferę korelacji pomiędzy inteligencją emocjonalną a biegłością językową, ponieważ wysoka wartość istotności statystycznej zaprzecza istnieniu jakiegokolwiek odpowiednika zdarzenia przypadkowego. Z danych uzyskanych w tym badaniu wynika, że występuje prawidłowość jednoczesnego osiągania wysokich wyników w testach językowych i teście inteligencji emocjonalnej.

4.1. Uczestnicy

W badaniu wzięło udział 102 studentów szkół wyższych. Było 69 (czyli 67,5% ogółu uczestników) uczniów w wieku do 20 lub 20 lat, 29 uczniów (28,4%) w wieku 21-32 lata, 3 (2,9%) w wieku 33-43 lat i 1 student (1%) powyżej 60. roku życia.

Jeśli chodzi o płeć, 83,3% (czyli 85 uczniów) stanowiły kobiety, a 16,7%, co daje liczbę 17 uczestników, stanowili mężczyźni.

Doświadczenie w nauce języków liczone w latach podzielono na następujące przedziały: powyżej 15 lat (12 osób, 11,8%), 8-15 lat (67 uczestników, 65,7%), 4-7 lat (16 uczniów, 15,7%), 1-3 lata (6 uczniów, 5,9%), mniej niż rok (1 osoba, 1%).

W badaniu wzięli udział przedstawiciele różnych kierunków studiów, m.in.: kryminalistyki i kryminologii (27 osób, 26,5%), kosmetologii (23 studentów, 22,5%), ratowników medycznych (19 uczniów, 18,6%), pielęgniarstwa (12 osób, 11,8%), pedagogika (20 osób, 19,6%), filologia (1 osoba, 1%).

Tygodniowa liczba lekcji języka obcego liczona w godzinach, w których uczestniczyli kształtowała się następująco: 100 osób uczestniczyło w 1-9 godzinach zajęć tygodniowo (98%), a 2 osoby uczestniczyły w ponad 18 godzinach zajęć tygodniowo (2%).

4.2. Metody badawcze

Metody badawcze obejmują Test Inteligencji Emocjonalnej Queendom oraz Międzynarodowy System Testowania Języka Angielskiego (IELTS).

Wieloletnie badania udowodniły, że Międzynarodowy System Testowania Języka Angielskiego (IELTS) jest ważnym i wysoko cenionym narzędziem sprawdzania znajomości języków obcych uczących się osób. To narzędzie poddawane jest rygorystycznemu procesowi walidacji materiałów zawartych w każdej części, dzięki czemu charakteryzuje się wysoką jakością. Istnieje wiele metod naukowych stosowanych w procesie opracowywania tego testu, mających na celu poprawę jakości oceny i zaspokojenia potrzeb osób zdających. Dzięki tym wszystkim przedsięwzięciom test stał się wysoko cenionym narzędziem w środowiskach naukowym i językowym oraz nauczycielskim [16].

Tabela 1

Charakterystyka części egzaminu IELTS na podstawie informacji znalezionych na oficjalnej stronie IELTS

Część ogólnego testu z języka angielskiego IELTS	zawartość
Czytanie (60 minut)	<ul style="list-style-type: none"> • trzy długie fragmenty wraz z pytaniami • pierwsza część składa się z dwóch do trzech krótkich tekstów zawierających kluczowe informacje • część druga zawiera dwa krótkie teksty do przeanalizowania • trzecia część zawiera długi tekst omawiający ogólny temat
Słuchanie (30 minut)	<ul style="list-style-type: none"> • cztery nagrania monologów i rozmów
Pisanie (60 minut)	<ul style="list-style-type: none"> • pierwszym zadaniem jest napisanie listu, który musi zawierać co najmniej 150 słów • drugie zadanie to krótki esej na minimum 250 słów
Mówienie (11 do 14 minut)	<ul style="list-style-type: none"> • rozmowa bezpośrednia, która będzie składała się z wielu pytań i ustrukturyzowanych dyskusji na różne tematy • obszerna rozmowa na znany temat

Narzędziem diagnostycznym EI, zastosowanym w tym badaniu, jest Queendom Emotional Intelligence Test – test potwierdzony naukowo, będący wersją bezpłatną, łatwo dostępną i bazującą na różnych skalach inteligencji emocjonalnej. Według informacji znajdujących się na stronie Queendom, w tym teście znajduje się łącznie 341 pytań. Dzięki temu jest to rozbudowana forma ewaluacji, obejmująca zarówno samoocenę, jak i pytania sytuacyjne oraz wizerunkowe. Ocena ta ma formę samoopisu i testu umiejętności. Narzędzie to uwzględnia kilka kompetencji związanych z inteligencją emocjonalną, w tym kompetencje emocjonalne (takie jak rozpoznawanie emocji, regulowanie emocji i refleksja nad emocjami), kompetencje społeczne (takie jak przystosowanie się do sytuacji społecznych i czytanie mowy ciała), motywacja (w zakresie wyznaczania celów), radzenie sobie ze stresem i odporność na stres oraz poczucie własnej wartości (w tym asertywność i pewność siebie). Ogólna alfa Cronbacha składająca się z 10 pozycji dla tego narzędzia diagnostycznego wynosi 0,77. Jak można przeczytać na stronie Queendom [20]: „Nasze testy są opracowywane przez

zespół doświadczonych specjalistów pod przewodnictwem dr Ilony Jerabek. Każdy test jest dobrze zbadany i opracowany zgodnie ze standardami APA (Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego) dotyczącymi testów edukacyjnych i psychologicznych.”

4.3. Wyniki badania

Tabela 2 przedstawia skalę zawierającą werbalną interpretację zakresu ilorazu inteligencji emocjonalnej. Wynik od 145 do 155 punktów jest równoznaczny z wybitnym poziomem, natomiast osoba, która zdobędzie punkty od 125 do 144, charakteryzuje się doskonałym stopniem zaawansowania biorąc pod uwagę poziom EQ. Jeśli uczestnik uzyska od 115 do 124 punktów, wówczas jego poziom inteligencji emocjonalnej określa się jako bardzo dobry. Jeśli chodzi o przedział od 95 do 114 punktów, to można go uznać za średni. Skala od 85 do 94 jest brana pod uwagę jako stosunkowo niski poziom EI, a każdy wynik poniżej uważa się za niski.

Średni wynik ilorazu inteligencji emocjonalnej w grupie uczestników tego badania wyniósł 88 punktów. Oznacza to, że ogólny poziom inteligencji emocjonalnej w grupie uczniów był stosunkowo niski.

Tabela 2

Interpretacja ilorazu inteligencji emocjonalnej [6]

Zakres korektora	Interpretacja ustna
145-155	wybitny
125-144	doskonały
115-124	bardzo dobry
95-114	przeciętny
85-94	względnie niski
84 i poniżej	Niski

Według oficjalnych informacji, które można znaleźć na stronie IELTS, wyniki egzaminu IELTS są odwzorowywane na poziomach Common European Framework of Reference (CEFR) w wyniku kilku badań przeprowadzonych przez Cambridge English. Ponieważ jednak IELTS jest testem obejmującym szeroki zakres biegłości i wykorzystującym inny 9-punktowy system punktacji, więc nie ma bezpośredniej zgodności pomiędzy wynikami IELTS a poziomami CEFR [19].

Przewodnik po wynikach IELTS zaleca, aby instytucje przyjrzały się opisom wyników IELTS w celu ustalenia odpowiedniego poziomu znajomości języka, wymaganego w ich instytucji lub kursie. Wyniki testu IELTS wahają się od 0 do 9 i są podzielone na cztery kategorie:

Band 1 – Osoba niebędąca użytkownikiem: osoba zdająca nie potrafi posługiwać się danym językiem poza kilkoma pojedynczymi słowami.

Band 2 – Użytkownik początkujący: osoba zdająca ma ograniczoną zdolność posługiwania się językiem i rozumie znajome sytuacje, ale nie potrafi się, skutecznie komunikować.

Band 3 – Użytkownik wyjątkowo ograniczony: osoba zdająca potrafi posługiwać się językiem w pewnym stopniu, ale potrzebuje pomocy w znanych sytuacjach.

Band 4 – Użytkownik z ograniczonym zakresem: Osoba zdająca ma podstawową umiejętność posługiwania się językiem i potrafi porozumiewać się w znanych sytuacjach, ale z pewnymi trudnościami.

Band 5 – Użytkownik umiarkowany: Zdający ma dobrą umiejętność posługiwania się językiem, ale zdarzają się pewne niedokładności i nieporozumienia w nieznanym sytuacjach.

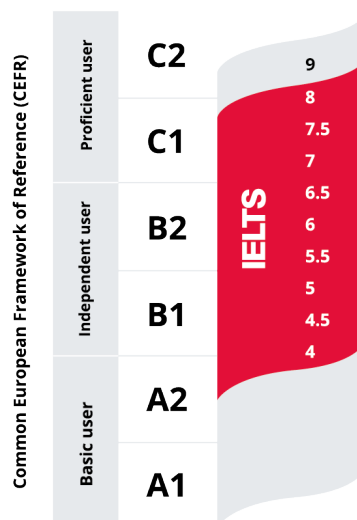
Band 6 – Użytkownik kompetentny: Osoba zdająca ogólnie włada językiem skutecznie mimo pewnych nieścisłości i nieporozumień.

Band 7 – Dobry użytkownik: Osoba zdająca dobrze włada językiem i potrafi sobie poradzić ze złożonymi sytuacjami, ale czasami zdarzają się nieścisłości i nieporozumienia.

Band 8 – Bardzo dobry użytkownik: osoba zdająca bardzo dobrze włada językiem i potrafi poprawnie radzić sobie w skomplikowanych sytuacjach.

Band 9 – Użytkownik zaawansowany: Osoba zdająca doskonale włada językiem i potrafi wypowiadać się płynnie i dokładnie.

Podsumowując, jak widać na rysunku 1 poniżej, poziomy pasm IELTS mają swoje reprezentacje w poziomach CEFT (Common European Framework of Reference). Wyniki testu IELTS wahają się od 0 do 9 i sprawdzają znajomość języka na poszczególnych poziomach.



Rys. 4. Zależność między wynikami egzaminu IELTS a sześcioma poziomami CEFR [18]

Fig. 4. Correlation between IELTS exam results and the six CEFR levels

Ogólny wynik egzaminu IELTS w grupie osób, które brały udział w tym badaniu plasuje się na średniej wartości 5,4. Daje to ocenę oscylującą w przedziale 5 (5,0-5,5), związaną z użytkownikiem skromnym (zdający ma dobrą umiejętność posługiwania się językiem, ale z pewnymi niedokładnościami i niezrozumieniem w nieznanym sytuacjach). Odpowiada to poziomowi B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.

Podczas oceny umiejętności językowych pod uwagę brano: czytanie, słuchanie, pisanie i mówienie.

- **CZYTANIE:** Uczniowie uzyskali średnio 4,5 punktów w teście czytania. Wynik w zakresie czytania wynoszący 4,5 sugeruje, że zdający ma ograniczoną zdolność rozumienia języka w czytaniu, co według Przewodnika po wynikach IELTS odpowiada „ograniczonemu użytkownikowi”.
- **SŁUCHANIE:** Uczniowie uzyskali średnio 4,5 punktów w teście ze słuchania. Wynik w zakresie słuchania wynoszący 4,5 sugeruje, że osoba zdająca ma ograniczoną zdolność rozumienia języka, co według Przewodnika po wynikach IELTS odpowiada „ograniczonemu użytkownikowi”.
- **PISANIE:** W teście pisemnym uczniowie uzyskali średnio 6,5 punktów. Zakres 6,5 w formie pisemnej sugeruje, że osoba zdająca jest kompetentnym użytkownikiem. Osoba zdająca ogólnie sprawnie włada językiem, mimo pewnych nieścisłości i nieporozumień.
- W teście mówienia uczniowie uzyskali średnio 5 punktów. Sugeruje to, że osoba zdająca jest skromnym użytkownikiem. Zdający ma dobrą umiejętność posługiwania się językiem, ale zdarzają się pewne niedokładności i nieporozumienia w nieznanym sytuacjach.

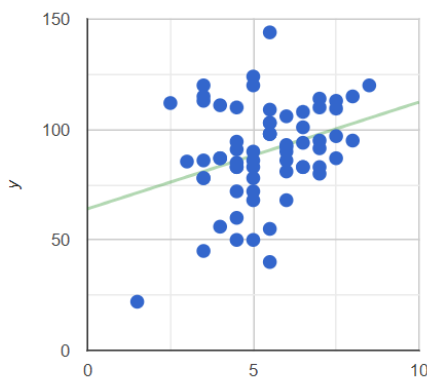
4.4. Ogólny poziom inteligencji emocjonalnej i znajomości języka

Oceniono korelację pomiędzy inteligencją emocjonalną a znajomością języka, biorąc pod uwagę ogólny wynik testu IELTS oraz poszczególne umiejętności językowe: czytanie, słuchanie, pisanie, czytanie.

Jeśli chodzi o związek między ogólnym wynikiem EQ a wynikiem IELTS, to dane korelacji pokazują, że istnieje słaby pozytywny związek między tymi dwiema zmiennymi.

- Współczynnik korelacji Pearsona (r): 0,316, przy poziomie istotności 0,01, co oznacza, że pomiędzy wynikami istnieje dość słaby dodatni związek.
- Współczynnik korelacji rang Spearmana (ρ): 0,259, przy poziomie istotności 0,036, co oznacza słabą dodatnią zależność.
- Współczynnik korelacji tau-b Kendalla: 0,194, przy poziomie istotności 0,025, co sugeruje słabą dodatnią zależność.

Co więcej, równanie regresji wygląda następująco: $y = 4,833 \cdot x + 64,084$. Pokazuje to liniową zależność pomiędzy zmiennymi: inteligencją emocjonalną i biegłością językową. Równanie to opisuje liniową zależność pomiędzy zmiennymi, gdzie y jest zmienną zależną (wynik IELTS), a x jest zmienną niezależną (wynik na poziomie EQ), co można zobaczyć na rysunku 2 poniżej.



Rys. 5. Liniowa zależność pomiędzy zmiennymi: inteligencja emocjonalna i biegłość językowa, gdzie y (inteligencja emocjonalna) jest zmienną zależną, a x zmienną niezależną (biegłość językowa) (badania własne)

Fig. 5. Linear relationship between variables: emotional intelligence and language proficiency – y (emotional intelligence) is the dependent variable and x is the independent variable (language proficiency) (own research)

Z danych matematycznych wynika, że jest to związek istotny statystycznie pomiędzy tymi dwiema zmiennymi, zatem istniało naprawdę małe prawdopodobieństwo, że taka

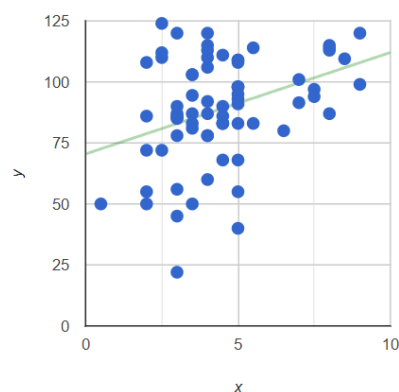
korelacja mogła wydarzyć się przez przypadek. Słaba pozytywna zależność pokazuje, że w niektórych sytuacjach osoba z niskim wynikiem EQ może biegle posługiwać się językiem, ale częściej zdarzają się przypadki, gdy osoby z wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej uzyskują bardzo wysokie wyniki w teście IELTS.

4.5. Biegłość w czytaniu i inteligencja emocjonalna

Współczynniki korelacji dla zmiennych dotyczących umiejętności czytania są następujące:

- Współczynnik korelacji Pearsona (r): 0,355, przy poziomie istotności 0,002, co oznacza, że pomiędzy wynikami istnieje umiarkowanie dodatnia zależność.
- Współczynnik korelacji rang Spearmana (ρ): 0,314, przy poziomie istotności 0,008, co ponownie wskazuje na umiarkowanie dodatnią zależność między wynikami.
- Współczynnik korelacji tau-b Kendalla: 0,239, przy poziomie istotności 0,004.

Ponadto równanie regresji wygląda następująco: $y = 4,158 \cdot x + 70,491$. Pokazuje to liniową zależność pomiędzy zmiennymi: inteligencją emocjonalną i umiejętnością czytania. Równanie to opisuje liniową zależność pomiędzy zmiennymi, gdzie y jest zmienną zależną (wynik IELTS w czytaniu), a x jest zmienną niezależną (wynik na poziomie EQ), co można zobaczyć na rysunku 3 poniżej.



Rys. 6. Liniowa zależność pomiędzy inteligencją emocjonalną a umiejętnością czytania, gdzie y jest zmienną zależną (inteligencja emocjonalna), a x zmienną niezależną (biegłość językowa) (badania własne)

Fig. 6. Linear relationship between emotional intelligence and reading skills – y is the dependent variable (emotional intelligence) and x is the independent variable (language proficiency) (own research)

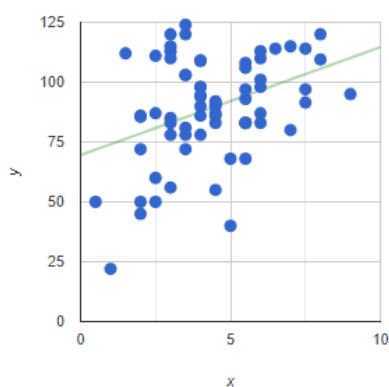
Dane matematyczne pokazują, że jest to istotna statystycznie zależność pomiędzy tymi dwiema zmiennymi, zatem ryzyko, że korelacja ta mogła zostać wykryta przez przypadek było jeszcze mniejsze niż w przypadku pomiaru korelacji pomiędzy EQ a ogólnym wynikiem IELTS. Umiarkowanie pozytywna zależność pokazuje, że w niektórych sytuacjach osoba z niskim wynikiem EQ może biegle czytać, ale częściej zdarzają się przypadki, gdy osoby z wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej uzyskują bardzo wysokie wyniki w części dotyczącej czytania IELTS.

4.6. Biegłość słuchania i inteligencja emocjonalna

Współczynniki korelacji dla zmiennych dotyczących umiejętności słuchania są następujące:

- Współczynnik korelacji Pearsona (r) wynosi 0,378, przy poziomie istotności 0,002, co sugeruje, że istnieje umiarkowanie dodatni związek pomiędzy zmiennymi
- Współczynnik korelacji rang Spearmana (ρ) wynosi 0,299, przy poziomie istotności 0,013, co sugeruje, że istnieje słaby dodatni związek między zmiennymi
- Współczynnik korelacji tau-b Kendalla wynosi 0,218, przy poziomie istotności 0,011

Dodatkowo równanie regresji ma postać: $y = 4,508 \cdot x + 69,559$. Pokazuje to liniową zależność pomiędzy zmiennymi: inteligencją emocjonalną i umiejętnością słuchania. Równanie to opisuje liniową zależność pomiędzy zmiennymi, gdzie y jest zmienną zależną (wynik IELTS ze słuchania), a x jest zmienną niezależną (wynik poziomu EQ), co można zobaczyć na rysunku 4 poniżej.



Rys. 7. Liniowa zależność pomiędzy inteligencją emocjonalną a umiejętnością słuchania, gdzie y jest zmienną zależną (inteligencja emocjonalna), a x zmienną niezależną (biegłość językowa) (badania własne)

Fig. 7. Linear relationship between emotional intelligence and listening skills – y is the dependent variable (emotional intelligence) and x is the independent variable (language proficiency) (own research)

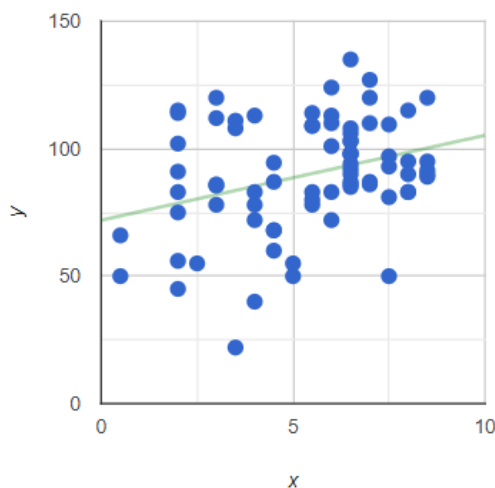
Dane matematyczne pokazują, że jest to związek istotny statystycznie pomiędzy tymi dwiema zmiennymi, jednak związek ten nie jest tak silny, jak w przypadku umiejętności czytania.

4.7. Biegłość w mówieniu i inteligencja emocjonalna

Współczynniki korelacji dla zmiennych dotyczących biegłości mówienia są następujące:

- Współczynnik korelacji Pearsona (r) wynosi 0,317, przy poziomie istotności 0,005, co wskazuje na umiarkowaną dodatnią korelację
- Współczynnik korelacji rang Spearmana (ρ) wynosi 0,279, przy poziomie istotności 0,014, co wskazuje na słabą dodatnią korelację
- Współczynnik korelacji tau-b Kendalla wynosi 0,188, przy poziomie istotności 0,018, co oznacza słabą korelację dodatnią.

Równanie regresji dla zmiennych wygląda następująco: $y = 3,329 \cdot x + 71,961$. Pokazuje to liniową zależność pomiędzy zmiennymi: inteligencją emocjonalną i biegłością mówienia. Równanie to opisuje liniową zależność pomiędzy zmiennymi, gdzie y jest zmienną zależną (wynik IELTS w mówieniu), a x jest zmienną niezależną (wynik na poziomie EQ), co można zobaczyć na rysunku 5 poniżej.



Rys. 8. Liniowa zależność pomiędzy inteligencją emocjonalną a umiejętnością mówienia, gdzie y jest zmienną zależną (inteligencja emocjonalna), a x zmienną niezależną (biegłość językowa) (badania własne)

Fig. 8. Linear relationship between emotional intelligence and speaking skills – y is the dependent variable (emotional intelligence) and x is the independent variable (language proficiency) (own research)

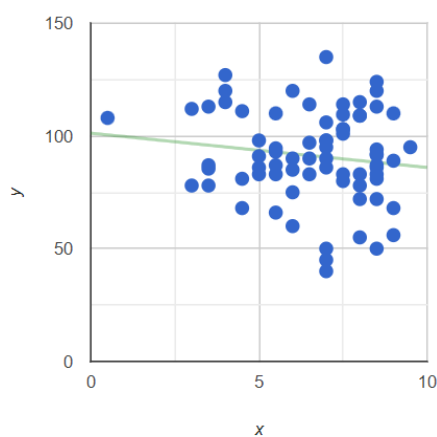
W sumie dane matematyczne pokazują, że jest to związek istotny statystycznie pomiędzy tymi dwiema zmiennymi, choć związek ten jest jeszcze słabszy niż w przypadku umiejętności czytania i słuchania.

4.8. Biegłość w pisaniu i inteligencja emocjonalna

Współczynniki korelacji dla zmiennych dotyczących umiejętności pisania są następujące:

- Współczynnik korelacji Pearsona (r) wynosi $-0,141$, przy poziomie istotności $0,236$, co wskazuje na słabą ujemną zależność, jednakże poziom istotności sugeruje, że dane nie są istotne statystycznie.
- Współczynnik korelacji rang Spearmana (ρ) wynosi $-0,088$, przy poziomie istotności $0,461$, co daje podobny wynik.
- Współczynnik korelacji tau-b Kendalla wynosi $-0,052$, przy poziomie istotności $0,517$, co wskazuje na podobne dane.

Równanie regresji dla tych danych wygląda następująco: $y = -1,522 \cdot x + 101,236$. Pokazuje to liniową zależność pomiędzy zmiennymi: inteligencją emocjonalną i biegłością mówienia. Równanie to opisuje liniową zależność pomiędzy zmiennymi, gdzie y jest zmienną zależną (wynik IELTS w formie pisemnej), a x jest zmienną niezależną (wynik na poziomie EQ), co można zobaczyć na rysunku 6 poniżej.



Rys. 9. Liniowa zależność pomiędzy inteligencją emocjonalną a umiejętnością pisania, gdzie y jest zmienną zależną (inteligencja emocjonalna), a x zmienną niezależną (biegłość językowa) (badania własne)

Fig. 9. Linear relationship between emotional intelligence and writing skills – y is the dependent variable (emotional intelligence) and x is the independent variable (language proficiency) (own research)

Ogólnie rzecz biorąc, dane matematyczne wskazują, że nie ma związku istotnego statystycznie pomiędzy tymi dwiema zmiennymi, zatem istniało bardzo duże prawdopodobieństwo, że korelacja ta mogła zostać wskazana przez przypadek. Słaba negatywna zależność pokazuje, że mogły istnieć osoby, które uzyskały wysokie wyniki w teście pisemnym, choć nie były tak inteligentne emocjonalnie, jednak poziom istotności pokazuje, że tej sugestii nie należy brać pod uwagę.

5. Dyskusja i implikacje pedagogiczne

Wyniki pokazują, że istnieje słaby pozytywny związek pomiędzy poziomem ilorazu emocjonalnego a ogólną biegłością językową. Może to prowadzić do myślenia, że osoby inteligentne emocjonalnie mają większe umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach, które pojawiają się na lekcjach języka obcego. Co więcej, wnioski, jakie można wyciągnąć z tych wyników mogą stanowić podstawę do chęci podjęcia przez nauczycieli działań mających na celu rozwój inteligencji emocjonalnej uczniów. Dzięki temu studenci będą bardziej odporni, chętni do podejmowania ryzyka, bardziej pewni swoich możliwości, a to pomoże im w dalszej nauce języka.

Jeśli chodzi o umiejętność czytania i inteligencję emocjonalną, korelacja wskazuje na umiarkowaną zależność, ale związek ten jest najsilniejszy spośród wszystkich pozostałych umiejętności językowych. Jest to zaskoczeniem dla autorki tego badania, ponieważ początkowo sądziła, że będzie to mówienie. Jednak czytanie skupia się głównie na wyciąganiu wniosków z cudzego toku myślenia, wskazywaniu różnych emocji na podstawie tego, co jest napisane oraz umiejętności dostrzegania sarkazmu, cynizmu czy żartów bez możliwości zobaczenia werbalnych interpretacji zjawisk. Oznaczałoby to, że pracując nad schematami emocjonalnymi uczniów, z czasem poprawią się także ich umiejętności czytania.

Koncentrując się na słuchaniu i mówieniu, wykazują one słabą korelację z poziomem ilorazu emocjonalnego w kolejności, w jakiej zostały wymienione. Istnieje szansa, że wdrażanie różnego rodzaju zajęć, których celem jest doskonalenie zarządzania emocjami u uczniów, może skutkować doskonaleniem tych dwóch umiejętności.

Biorąc jednak pod uwagę słabo ujemną zależność umiejętności pisania od wyniku EQ oraz mając na uwadze, że zebrane dane nie są istotne statystycznie, rozsądne byłoby nie omawianie tego wyniku i pamiętać, że zdarzenie mogło mieć miejsce przez

przypadek. Nie można zaprzeczyć, że inteligencja emocjonalna rzeczywiście może wpływać na umiejętności w sposób, którego nie udało się osiągnąć w tym badaniu.

Reasumując, praca nad sferą emocjonalną uczniów i próby jej doskonalenia na różne sposoby, przy wykorzystaniu różnorodnych zajęć, takich jak: zeszyty samooceny, karty ćwiczeń kompetencji społecznych, może skutkować poprawą kompetencji językowych uczniów L2. Umiejętność radzenia sobie ze stresującymi sytuacjami, nazywanie własnych emocji i wiedza, co zrobić, gdy się pojawią, to cenne umiejętności, które mogą pomóc ludziom znacznie lepiej odnaleźć się w środowisku nauki języka obcego niż bez tych środków.

Bibliografia

1. Ciarrochi J., Mayer J.D. (eds.): *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide*. Psychology Press, 2007.
2. Cantor N., Mischel W.: *Traits as prototypes: Effects on recognition memory*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.35, 1977, pp. 38-48.
3. Dixon T.: *"Emotion": The History of a Keyword in Crisis*. *Emotion Review : Journal of the International Society for Research on Emotion*, Vol. 4, No. 4, 2012, pp. 338-344.
4. Pishghadam R.: *A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning*. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 6, No. 1, 2009, pp. 31-41.
5. Goldberg L.R.: *The structure of phenotypic personality traits*. *American Psychologist*, Vol. 48, No. 1, 1993, pp. 26-34.
6. Jacoba F.P., Gabriel A., Gabriel J.P.: *Emotional Quotient and Teaching Performance of Selected Faculty in a Higher Education Institution in the Philippines*. *Philippine Social Science Journal*, Vol.5, No.3, 2022, pp. 118-130.
7. Klinger E., Cox, W. M.: *Motivation and the theory of current concerns*, [in:] Cox W.M., Klinger E. (eds.) *Handbook of motivational counselling*. John Wiley & Sons Ltd., 2004, pp. 3-27.
8. Mayer J.D., Rapp H.C., Williams L.: *Individual differences in behavioral prediction: The acquisition of personal-action schemata*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 19, 1994, pp. 443-451.
9. Mayer J.D., Warner M.R.: *Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour*. *Personality and Individual Differences*, Vol. 36, No. 6, 2004, pp. 1399.

10. Michalak J., Heidenreich T., Hoyer J.: *Goal conflicts: Concepts, findings, and consequences for psychotherapy*, [in:] Cox W.M., Klinger E. (eds.) *Handbook of motivational counselling*. John Wiley & Sons Ltd., 2004, pp. 83–98.
11. Olweus D.: *Stability of aggressive reaction patterns in males: A review*. Psychological Bulletin, Vol. 86, 1979, pp. 852-875.
12. Piper W.E., McCallum M., Joyce A.S., Azim H.F., Ogradniczuk J.S.: *Follow-up findings for interpretive and supportive forms of psychotherapy and patient personality variables*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 67, 1999, pp. 267-273.
13. Paradiso S., Beadle J. N., Raymont V., Grafman J.: *Suicidal thoughts and emotion competence*. Journal of clinical and experimental neuropsychology, Vol. 38, No. 8, pp.887-899.
14. Singer J.L.: *Transference and the human condition: A cognitive affective perspective*. Psychoanalytic Quarterly, Vol. 2, 1985, pp. 189-219.

Strony internetowe

15. *Science Of Emotion: Exploring The Basics Of Emotional Psychology*, <https://online.uwa.edu/news/emotional-psychology/> The University of West Alabama [dostęp: 23.05.24].
16. <https://ielts.org/organisations/ielts-for-organisations/compare-ielts/ielts-and-the-cefr> [dostęp: 15.10.23].
17. <https://mhs.com/wp-content/uploads/2020/11/TA-MSCEIT-Info-Sheet-Brochure.pdf> [dostęp: 28.08.23].
18. <https://www.ielts.org/for-researchers/research-reports> [dostęp: 29.08.23].
19. <https://www.ielts.org/for-test-takers/test-format> [dostęp: 29.08.23].
20. https://www.queendom.com/about/media/credibility_popup.html [dostęp: 28.08.23].
21. https://www.queendom.com/tests/access_page/index.htm?idRegTest=3978 [dostęp: 23.05.24].

TRADYCYJNE PODEJŚCIE I NOWE PERSPEKTYWY W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH KOMPETENCJE I POTRZEBY JĘZYKOWE JUTRA

Streszczenie

To już czwarta monografia Studium Języków Obcych Politechniki Śląskiej pod wspólnym tytułem „Tradycyjne podejście i nowe perspektywy w nauczaniu języków obcych”. Rozdziały zostały omówione poniżej w kolejności alfabetycznej; ich przegląd przygotowali Autorzy.

Rozdział 1. **Krystyna Breszka-Jędrzejewska** eksploruje złożoność i znaczenie procesu grupowego w kontekście edukacyjnym, w szczególności w obszarze pracy nauczycieli języków obcych. W części pierwszej zaprezentowano definicję zespołu, a także określono cechy, które powinien mieć efektywny zespół. Część druga przedstawia poszczególne fazy procesu grupowego, role, jakie powinien przyjąć nauczyciel na kolejnych etapach tego cyklu oraz techniki pomocne w radzeniu sobie z potencjalnymi trudnościami, które pojawiają się w miarę ewaluowania grupy. Wskazano także najważniejsze wyzwania oraz korzyści towarzyszące wykorzystaniu pracy grupowej w procesach uczenia się i nauczania.

Rozdział 2. **Anna Gazda i Iwona Terlecka-Żabińska** omawiają główne wyzwania kursu językowego dla doktorantów, którzy zazwyczaj są biegli zarówno w języku ogólnym, jak i w terminologii specjalistycznej. Dlatego też kluczowe jest zaprojektowanie programu nauczania, który uwzględni ich potrzeby jako badaczy działających w kontekście międzykulturowym. Kurs „English for Research and Scientific Communication” (Język angielski dla badań i komunikacji naukowej) na Politechnice Śląskiej wykorzystuje język jako narzędzie do rozwijania umiejętności miękkich, akcentując konieczność efektywnego przekazu wiedzy.

Rozdział 3. **Jolanta Łacka** omawia dystynktywne cechy komunikacji w biznesie oraz implikacje, jakie powinny wynikać z tych cech dla dydaktyki języków obcych biznesowych w kształceniu akademickim. Punkt wyjścia stanowi przekonanie autorki, że treść i forma wykonywanych przez studentów zadań, jak również sposób oceniania

ich przez wykładowcę powinny uwzględniać aspekty bezpośrednio wynikające ze specyfiki komunikacji w biznesie. Autorka odwołuje się do własnych doświadczeń w konstruowaniu i ocenianiu zadań mających na celu przygotowanie studentów do profesjonalnej i efektywnej komunikacji w kontekście zawodowym.

Rozdział 4. **Małgorzata Nawrot** i **Ludmila Hano-Nawrot** przedstawiają zwięzły przegląd zmieniających się trendów w podejściu do koncepcji równowagi między pracą a życiem (WLB, ang. work-life balance), podkreślając oczekiwania społeczne i wyzwania zarówno po stronie pracodawcy, jak i pracownika. Na podstawie teorii omawiane są popularne praktyki stosowane celem umożliwienia pracownikom pogodzenie dwóch sprzecznych ról, tj. roli efektywnego pracownika z rolą spełnionego członka rodziny oraz oczekiwane korzyści dla obu stron, wynikające z wdrożenia takich procedur.

Rozdział 5. **Iwona Roczniak** koncentruje się na zagadnieniach związanych z kształtowaniem umiejętności i postaw młodego pokolenia w świecie, w którym skuteczna komunikacja jest nie tylko kluczem do sukcesu, ale coraz częściej wyznacznikiem przetrwania w szybko zmieniających się uwarunkowaniach współczesnego, nierzadko wielokulturowego rynku pracy. Przedstawione rozważania zwracają uwagę na wieloaspektowość kształcenia językowego na 6. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji, ze szczególnym uwzględnieniem zaleceń Rady Unii Europejskiej w odniesieniu do kompetencji kluczowych, szeroko pojmowanych jako kompetencje społeczno-zawodowe, a nie wyłącznie językowe.

Rozdział 6. **Grażyna Strzelecka** porusza temat nauczania niemieckiego języka specjalistycznego branży turystycznej jako języka obcego na studiach filologicznych. Sektor turystyczny potrzebuje pracowników z dobrą znajomością języków obcych. W jaki sposób przygotować się do realizacji zadań w tym sektorze i czego nauczać oraz jak realizować w dydaktyce języka obcego prawdziwe zadania z dziedziny turystyki – to pytania, na które stara się odpowiedzieć tekst. Pozyskiwanie autentycznych informacji w terenie, wyjście z sali do miasta i muzeum, odgrywanie ról i rozwiązywanie problemów decyduje o sukcesie zajęć. Nauczanie języka specjalistycznego turystyki jest zorientowane na praktyczny model europejskiej edukacji językowej.

Rozdział 7. **Przemysław Wolski** podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu sztuczna inteligencja (AI, ang. artificial intelligence) może wpłynąć na jakość kształcenia nauczycieli języków obcych. Opracowanie zawiera próbę krytycznego

przeglądu najnowszych osiągnięć w dziedzinie nauczania języków obcych do celów zawodowych wspomaganych sztuczną inteligencją; prezentację wyników badań subiektywnych teorii studentów dotyczących wykorzystania sztucznej inteligencji w powiązaniu z wybranymi dyspozycjami psychicznymi oraz propozycje uzupełnienia programów kształcenia nauczycieli o wybrane treści związane ze sztuczną inteligencją.

Rozdział 8. **Ewa Zajdler** prezentuje historyczny rys systemów transkrypcji kodujących wymowę języka chińskiego. Nie jest zaskoczeniem, że kluczowy dla cywilizacji chińskiej zapis znakami chińskimi rzutował także na rodzime metody wskazywania wymowy. Jednak alternatywne dla tradycyjnego pisma chińskiego transkrypcje wymowy wymusiła pragmatyka. Tekst przyjmuje zasadniczo punkt widzenia użytkowników języka chińskiego spoza kręgu zapisu znakami chińskimi, dla których system transkrypcji miałby reprezentować jednoznaczność głosek i liter (lub ciągu liter), by zidentyfikować wymowę danego wyrazu. Obecnie z punktu widzenia dydaktyki CFL zagadnienia notacji języka chińskiego ujmuje się w dwóch przecinających się perspektywach: tradycyjnej i pragmatycznej.

Rozdział 9. **Paulina Zielonka** omawia związek pomiędzy poziomem inteligencji emocjonalnej studentów szkół wyższych a ich ogólną znajomością języka. Badanie to podkreśla korelację ilorazu emocjonalnego i różnych umiejętności językowych: czytania, mówienia, słuchania i pisania. Wyniki pokazują, że biegłość językowa i inteligencja emocjonalna są ze sobą słabo powiązane, a spośród wszystkich umiejętności językowych najlepsze połączenie wykazuje czytanie, następnie słuchanie, a najslabszym ogniwem jest mówienie. Dane są istotne statystycznie, z wyjątkiem umiejętności pisania, które w ogóle nie korelują z poziomem ilorazu emocjonalnego.

**TRADITIONAL APPROACH AND NEW PERSPECTIVES
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING.
LANGUAGE COMPETENCES AND NEEDS OF TOMORROW**

Abstract

This is the fourth monograph of the series "Traditional Approach and New Perspectives in Foreign Language Teaching" published by the Foreign Languages Centre of the Silesian University of Technology. The chapters are discussed below in alphabetical order; the outlines were written by the Authors.

Chapter 1. **Krystyna Breszka-Jędrzejewska** explores the complexity and significance of the group process in an educational context, particularly in the context of foreign language teachers' work. The first part presents a definition of a team, identifies characteristics that an effective team should possess. The second part introduces various phases of the group process, the roles a teacher should adopt at different stages of this cycle, and techniques helpful in addressing potential difficulties that arise as the group evolves. It also highlights the key challenges and benefits associated with the use of group work in the teaching and learning process.

Chapter 2. **Anna Gazda and Iwona Terlecka-Żabińska** discuss the program of a course in the scientific writing prepared for students of the Doctoral School at the Silesian University of Technology, the aim of which is to help the participants create attractive publications reaching a wide audience. The purpose of scientific publications is to transfer knowledge and exchange experiences. To fulfill this, the articles must be simple, coherent, logical and easy to read. The ability to promote scientific achievements is now an extremely important element in the development of a scientific career.

Chapter 3. **Jolanta Łacka** aims to discuss the distinctive features of business communication as well as the implications these characteristics should have on teaching languages for business purposes in tertiary education. It is premised on the Author's belief that the content and structure of the tasks assigned to students, along with the assessment methods used by the teacher, should flow directly from the specific

properties of business communication. The Author draws on her own experience in designing and assessing tasks aiming to prepare students to communicate professionally and effectively in their future work environments.

Chapter 4. **Malgorzata Nawrot and Ludmila Hano-Nawrot** present a concise overview of changing trends in the approach to the concept of WLB (work-life balance), emphasizing societal expectations and challenges both on the part of an employer and an employee. Following the theories, the text discusses popular practices employed by organizations to enable their staff to compromise the two contradictory roles, i.e., the role of a successful employee with the role of a happy family member. It concludes with showing expected benefits on both parties, resulting from the implementation of such procedures.

Chapter 5. **Iwona Rocznik** focuses on the issues related to shaping the skills and attitudes of the young generation in the world in which effective communication is not only the key to success, but increasingly often the determinant of survival in the rapidly changing multicultural labour market. The presented considerations draw attention to the multifaceted nature of language education at the 6th level of the Polish Qualifications Framework, taking into account the recommendations of the Council of the European Union in relation to key competences going far beyond the exclusivity of linguistic skills and extending broadly into socio-occupational competences.

Chapter 6. **Grażyna Strzelecka** deals with the topic of teaching German as a language for specific purposes in the tourism industry in philological degree programmes. The tourism industry needs employees with good foreign language skills: how to prepare for tasks in this sector, what to teach as well as how to implement real tasks in foreign language teaching, are the questions the text tries to answer. Obtaining authentic information on site, going out of the classroom into the city and to the museum, role-playing and problem-solving seem to be decisive factors for success. Teaching the language of tourism is based on a practical model of European Language Teaching.

Chapter 7. **Przemysław Wolski** tries to answer the question to what extent artificial intelligence can influence the quality of language teacher education.

The study includes an attempt to critically review recent developments in the field of AI-assisted language teaching for professional purposes; a presentation of the results of a study of students' subjective theories on the use of artificial intelligence in relation to

selected psychological dispositions, e.g. acceptance of constructivist didactics and proposals for supplementing teacher education programmes with selected content related to artificial intelligence.

Chapter 8. **Ewa Zajdler** focuses on historically motivated conventions of the notation of the Chinese language pronunciation which refer to the traditional ideographic notation or distance from it for pragmatic or ideological reasons. The wide range of interest in studies on grapheme includes both a factual account of attempts at notation of pronunciation as well as normative processes shown for more recent times. Undoubtedly, it should be reassumed that in alternative to traditional Chinese writing notations of the Chinese language pronunciation, the tradition has been intertwined with pragmatism. The latinization of notation is limited to practical spheres in which Chinese language users-outsiders need to identify the pronunciation (dictionaries, teaching Chinese pronunciation, administrative name notation, etc.).

Chapter 9. **Paulina Zielonka** is concerned with the relationship between the levels of emotional intelligence in higher education students and their overall language proficiency. Moreover, this study highlights the correlation of emotional quotient and different language skills: reading, speaking, listening, and writing. Correlation between emotional intelligence, overall language proficiency, and different language skills was assessed. The results show that language proficiency and emotional intelligence are weakly correlated, and among all the language skills reading shows the best connection, followed by listening; speaking showing the weakest link. The data is statistically significant except for writing skills, which do not prove to correlate with the level of emotional quotient at all.

WYDAWNICTWO POLITECHNIKI ŚLĄSKIEJ
ul. Akademicka 5, 44-100 Gliwice
tel. (32) 237-13-81
www.wydawnictwopolitechniki.pl
wydawnictwo@polsl.pl

Sprzedaż i Marketing
tel. (32) 237-18-48
wydawnictwo_mark@polsl.pl

Ark. wyd. 10

e-wydanie

Monografia 1043

LET'S DO BUSINESS WITH

WASKO

Jesteś kreatywny. Masz swoje pomysły.

**Zaangażuj się w realizację
super ciekawych projektów.**

Zdobędziesz niezbędną wiedzę!

294

Studentów skorzystało
z Naszego Programu
Staży Letnich



137

Kontynuuje pracę

Kontakt: rekrutacja@wasko.pl

www.wasko.pl

Grupa Kapitałowa WASKO

ISBN 978-83-7880-977-7

Wydawnictwo Politechniki Śląskiej

44-100 Gliwice, ul. Akademicka 5

tel. (32) 237-13-81

www.wydawnictwopolitechniki.pl

Dział Sprzedaży i Reklamy

tel. (32) 237-18-48

e-mail: wydawnictwo_mark@polsl.pl

<http://www.polsl.pl/rjo2-wps>

