

A 966239

II

Biblioteka LingVariów
Glottodydaktyka
Tom 19

Małgorzata Banach

Dominika Bucko

ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO W JĘZYKU OBCYM

NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Uniwersytet Jagielloński
Wydział Polonistyki

خواندن
reading
текст
porozumenie
κείμενο
lecture 閱讀
κατανόηση
understanding
megértés
القراءة
compréhension
rozumіння
szöveg
دراک
text
כתיבה
понимание
čítanie
compreensão
文字
թղթագրություն
text
թղթագրություն
理解
olvasás
читання
leitura
متن
texto

ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO W JĘZYKU OBCYM
NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 19

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

MAŁGORZATA BANACH, DOMINIKA BUCKO

ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO W JĘZYKU OBCYM
NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 19

MAŁGORZATA BANACH, DOMINIKA BUCKO

ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO W JĘZYKU OBCYM
NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO



Księgarnia Akademicka
Kraków 2019

Recenzent
dr hab. Jarosław Krajka, prof. UMCS

Redakcja
Mirella Hess-Remuszko

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8138-051-5

Publikacja dofinansowana przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel./faks: 12 431-27-43, 12 421-13-87
e-mail: akademicka@akademicka.pl

Księgarnia internetowa:
www.akademicka.pl

SPIS TREŚCI

Od Autorek.....	9
Rozdział 1. Charakterystyka procesu rozumienia tekstu pisanego.....	11
1.1. Psycholingwistyczne aspekty czytania.....	11
1.2. Czytanie ze zrozumieniem.....	15
1.2.1. Procesy niższego i wyższego rzędu.....	15
1.2.2. Czynniki wpływające na rozumienie tekstu pisanego.....	19
1.3. Rozumienie tekstu pisanego jako akt komunikacji.....	22
1.4. Cechy tekstu i ich wpływ na rozumienie.....	25
1.5. Czytanie tekstów w Internecie.....	26
1.5.1. Definicje hipertekstu w różnych ujęciach.....	27
1.5.2. Czytanie tekstów online w języku ojczystym.....	30
Rozdział 2. Rozumienie tekstu pisanego w perspektywie glottodydaktycznej.....	33
2.1. Czytanie w języku obcym a czytanie w języku ojczystym.....	34
2.1.1. Różnice lingwistyczne i związane z przetwarzaniem tekstu.....	34
2.1.2. Różnice kontekstów.....	38
2.2. Sprawność czytania w nauczaniu języków obcych w wybranych kierunkach metodycznych.....	41
2.2.1. Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do podejścia komunikacyjnego.....	41
2.2.2. Podejście ukierunkowane na działanie.....	44
2.3. Umiejętności cząstkowe sprawności czytania i poziomy rozumienia.....	48
2.4. Czytanie jako działanie językowe. Progresja użytkowników języka w zakresie sprawności czytania w świetle ESOKJ.....	52
2.4.1. Wskaźniki biegłości w zakresie recepcji pisemnej w <i>Europejskim systemie opisu kształcenia językowego</i> z 2001 roku.....	52
2.4.2. Wskaźniki biegłości w zakresie recepcji pisemnej w publikacji <i>Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors</i>	58
2.5. Kryteria doboru tekstów.....	62
2.5.1. Złożoność języka.....	63
2.5.2. Struktura tekstu.....	68

2.5.3. Rodzaj tekstu	70
2.5.4. Forma prezentacji	73
2.5.5. Długość tekstu	74
2.5.6. Znaczenie dla uczących się	75
2.6. Etapy i techniki pracy z tekstem	76
Rozdział 3. Strategie rozumienia tekstu.....	83
3.1. Definicja terminu – strategie komunikacyjne i strategie uczenia się.....	83
3.2. Taksonomia strategii	85
3.3. Kompetencja strategiczna	89
3.4. Strategie rozumienia tekstu pisanego.....	90
3.5. Potrzeba treningu strategicznego	96
3.6. Strategie rozumienia tekstów internetowych	100
3.6.1. Strategie podejmowane przez uczących się języka polskiego jako obcego podczas czytania polskiego hipertekstu	106
3.6.2. Propozycje zadań nastawionych na trening strategiczny	109
Rozdział 4. Testowanie rozumienia tekstów pisanych jako problem glottodydaktyczny.....	115
4.1. Wymogi stawiane testom językowym.....	116
4.1.1. Trafność testu.....	116
4.1.2. Rzetelność testu a zmienność wyników	118
4.1.3. Praktyczność testu	121
4.1.4. Autentyczność.....	122
4.1.5. Oddziaływanie testu	123
4.2. Problemy związane z testowaniem rozumienia tekstów pisanych	124
4.2.1. Charakter trudności związanych z testowaniem recepcji pisemnej	124
4.2.2. Wybór tekstów stanowiących podstawę konstrukcji zadań.....	128
4.2.3. Wymogi stawiane zadaniu i problem jego trudności.....	135
4.2.4. Techniki testujące rozumienie tekstu pisanego	141
4.3. Alternatywne sposoby sprawdzania i oceny recepcji pisemnej	150
Rozdział 5. Implikacje dla dydaktyki – przykłady pracy z tekstem	155
5.1. Poziom A1	156
5.2. Poziom A2.....	166
5.3. Poziom B1.....	180
5.4. Poziom B2.....	190
5.5. Poziom C1.....	197
5.6. Poziom C2.....	205
5.7. Propozycje zadań wykorzystujących czytanie w Internecie.....	211
Zakończenie	223

Spis tabel.....	225
Spis schematów.....	227
Bibliografia.....	229

Od Autorek

Czytanie wymaga opanowania swoistego kodu, będącego tworem kultury. Znajomienie się z owym kodem i umiejętne odczytywanie tekstów pisanych daje człowiekowi dostęp do świata informacji, nauki i kultury (Kurcz, 1995). Pozwala na poszerzanie wiedzy, rozwijanie zainteresowań, poznawanie przekonań i opinii innych ludzi. W dobie Internetu oraz mobilnych urządzeń, zapewniających niemal nieprzerwany dostęp do zasobów globalnej Sieci, możliwości, jakie daje człowiekowi umiejętność czytania, niepomrotnie wzrosły. Jednym z kluczowych wyzwań społeczeństwa XXI wieku jest umiejętność sprawnego gromadzenia, analizy oraz selekcji informacji. Nowoczesne technologie tworzone przez naukową elitę, a następnie powszechnie stosowane w coraz większym zakresie specjalności zawodowych oraz codziennych czynności człowieka, sprzyjają szybkiemu transferowi danych od źródła do masowego odbiorcy. Jak słusznie zauważa Nicholas Carr, ludzie:

nieświadomie czytają przez cały dzień, w różnych życiowych sytuacjach, ale czytanie takie jest płytkie i szybkie, w przeciwieństwie do czytania głębokiego i refleksyjnego, które w istotny sposób stymuluje nasz umysł, doprowadzając do zmian neurologicznych w mózgu (Carr, 2013: 95).

Niniejsza publikacja prezentuje zagadnienie rozumienia tekstów pisanych z różnych perspektyw. W rozdziale pierwszym nakreślono psycholingwistyczne aspekty czytania od wprowadzenia w fizjologię procesu, przez koncentrację na aspektach językowych i poznawczych. W tej części wprowadzona zostaje też definicja hipertekstu wraz z określeniem jego specyfiki oraz wyznaczników.

W kolejnym rozdziale przedstawiono glottodydaktyczne spojrzenie na proces czytania ze zrozumieniem. Omówiono w nim więc: wybrane kierunki metodyczne i miejsce, jakie zajmowało w nich rozwijanie sprawności czytania, kryteria doboru tekstu czy etapy i techniki pracy z tekstem. Szczególną uwagę poświęcono także deskryptorom w zakresie recepcji pisemnej w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003) oraz w publikacji *Common Euro-*

pean Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2018).

Definicje oraz typologię strategii, ze szczególnym uwzględnieniem strategii rozumienia tekstu pisanego, przedstawiono w rozdziale trzecim, postulując przy tym potrzebę treningu strategicznego oraz przywołując konkretne rozwiązania w jego realizacji. W tej części omówiono także strategie stosowane podczas lektury tekstów internetowych.

Rozdział czwarty koncentruje się wokół testowania, poczynając od prezentacji wymogów stawianych testom językowym, przez trudności związane z testowaniem, na alternatywnych sposobach sprawdzania i oceny recepcji pisemnej kończąc.

Ostatnią część stanowi zbiór zadań, które są praktycznym odzwierciedleniem zaprezentowanej teorii, a także rezultatów prowadzonych przez autorki badań. Znajduje się tu 10 zestawów do rozwijania sprawności rozumienia tekstów pisanych na wszystkich poziomach zaawansowania oraz cztery propozycje zadań realizowanych na podstawie tekstów internetowych.

Choć rozważania teoretyczne i wskazówki metodyczne koncentrują się na nauczaniu języka polskiego jako obcego, publikacja ta może stanowić pomoc dydaktyczną dla glottodyktów poszukujących nowych rozwiązań metodycznych.

Książka nie mogłaby powstać bez życzliwej opieki i wsparcia dr hab. Iwony Janowskiej, prof. UJ, która udzielała autorkom bezcennych rad i wskazówek na wszystkich etapach powstawania tej publikacji. Szczególne podziękowania należą się wieloletniemu Opiekunowi Naukowemu i Mentorowi Panu Profesorowi Władysławowi Mioduncie. Dziękujemy również dr. hab. Jarosławowi Krajce, prof. UMCS, za wnikliwą i szczegółową recenzję oraz cenne sugestie.

ROZDZIAŁ 1

Charakterystyka procesu rozumienia tekstu pisanego

Czytanie to wieloaspektowy i złożony proces psycholingwistyczny, w którym kluczową rolę odgrywa dekodowanie tekstu pisanego, a następnie interpretacja treści w nim zawartej. Osoba podejmująca się tego zadania powinna wykazywać się wielopoziomą sprawnością językową, uwzględniającą warstwę fonologiczną, morfologiczną, syntaktyczną oraz semantyczną. Istotną rolę pełnią w tym procesie także sprawności poznawcze, a wśród nich percepcja wzrokowa i słuchowa oraz procesy pamięciowe (por. Krasowicz-Kupis, 1999: 19).

Niniejszy rozdział ma za zadanie przybliżenie psycholingwistycznych aspektów czytania, procesu rozumienia w języku ojczystym oraz czytania jako aktu komunikacji. Ostatnia część rozważań poświęcona jest czytaniu tekstów w Internecie, specyfice tego procesu oraz potrzebie wykształcenia specyficznych umiejętności w celu efektywnego korzystania z zasobów Sieci.

1.1. Psycholingwistyczne aspekty czytania

Psycholingwistyczne aspekty czytania metaforycznie ujmuje Philip Zimbardo (2010: 41): „Patrzemy oczami, ale widzimy mózgiem”. Proces widzenia, najkrócej wyjaśniony, polega na aktywności wyspecjalizowanych obszarów mózgu odpowiedzialnych za tworzenie obrazów wzrokowych i przetwarzających impulsy przesyłane przez nerwy wzrokowe. Jeszcze bardziej skomplikowane procesy zachodzą podczas czytania, będącego jedną z form widzenia. Śledzenie wzrokiem tekstu nie jest ruchem ciągłym, lecz ruchem skokowym, nazwanym przez autora tego stwierdzenia ‘sakkadycznym’ (Javal, 1879). Za pomocą sakkad wzrok obejmuje kolejne fragmenty tekstu. Właściwe czytanie zachodzi po każdej sakkadzie, wtedy następuje fiksacja wzroku na danym fragmencie, wtedy też pobierana jest informacja – umożliwiają ją fale świetlne odbijające się od tekstu i padające na siatkówkę oka (Kurcz, 1992: 164). Fiksacje są przerwami

spoczynkowymi, oddzielającymi skokowy ruch oczu. Czas trwania fiksacji nie jest stały, szacuje się go na średnio 250 milisekund, choć fiksacja może trwać nawet krócej niż 100 milisekund (Kurcz, 1992: 165; Pawłowska, 1992: 19; Grabe, Stoller, 2002: 20). Według badaczy szybkość i efektywność fiksacji wydają się być czynnikami odróżniającymi czytelników dobrych od słabszych. Okresy między kolejnymi fiksacjami (czyli sakkady) trwają od 10 do 20 milisekund. Wzrok czytającego nie zatrzymuje się na wszystkich słowach w tekście, jednak w badaniach przeprowadzonych dla języka angielskiego zauważono, że fiksacje dotyczyły aż 80% wyrazów autosemantycznych i 40% wyrazów typu rodzajniki, przyimki i spójniki (zob. Alderson, 2000: 18). Obszar objęty fiksacją również nie jest stały, badania wskazują natomiast, że można przeczytać maksymalnie 10 liter po lewej i 10 liter po prawej stronie od punktu fiksacji, aczkolwiek uwaga czytającego w większym stopniu koncentruje się z jednej strony punktu fiksacji, zależnie od kierunku zapisu obowiązującego w danej kulturze, a rzeczywista liczba znaków postrzeganych w trakcie fiksacji może być zależna od języka tekstu¹ (za: Kurcz, 1992: 166; zob. Pamula-Behrens, 2012: 62). Sam ruch obejmuje zaledwie 7% czasu czytania, podczas gdy zdecydowana większość przeznaczona jest na fiksacje. Schematy ruchów oczu ulegają zmianom, tak by dostosować się do zachodzących w procesie czytania zmian percepcji i asymilacji. W trakcie czytania mogą wystąpić regresje, czyli powroty do już czytanego fragmentu, wskazujące na wystąpienie problemów ze zrozumieniem (zob. Kurcz, 1992: 165; Pomirska, 2011: 16). Badania prowadzone przez Marcela Justa i Patricię Carpenter pokazują, że tylko ten fragment tekstu, który trafia na plamkę żółtą (*fovea*), zostaje następnie przetworzony. Okazuje się, że zniekształcenia w wyrazach znajdujących się poza plamką żółtą nie są przez czytelnika dostrzegane. Jak podkreśla Ida Kurcz:

Istota procesu przetwarzania w toku czytania zasadza się na tzw. hipotezie natychmiastowości przechodzenia informacji od oka do umysłu, sformułowanej przez Justa i Carpenter (1987). Hipoteza ta mówi, że system poznawczy uzyskuje dostęp do informacji wzrokowej, zakodowanej percepcyjnie, prawie natychmiast po rozpoczęciu fiksacji wzroku na określonym wyrazie czy też fragmencie tekstu (Kurcz, 1992: 169).

Fale świetlne padające na siatkówkę oka są przekładane na sygnały nerwowe przesyłane następnie do mózgu. Zanim zostaną rozpoznane znaczenia wyrazu, a więc zanim czytający uzyska dostęp do słownika umysłowego, następuje

¹ Np. z badań wynika, że czytający w języku chińskim w trakcie fiksacji obejmują wzrokiem mniej znaków niż czytający w języku angielskim (zob. Grabe, 2010: 119).

przetwarzanie danych płynących z bodźca wzrokowego. Badacze nie są zgodni, w jaki sposób następuje przetwarzanie ortografii, jednak podkreśla się znaczenie informacji niesionych przez bodziec (zob. Wolf et al., 2005: 457; Williams, 2004: 590). Wśród psycholingwistów kontrowersje budzą współcześnie teorie, zgodnie z którymi rozpoznawanie słów miałyby w dużej mierze polegać na pobieraniu próbek z tekstu i potwierdzaniu lub korekcie hipotez tworzonych na bazie wcześniejszej wiedzy czytelnika i informacji zawartych w przeczytanym już materiale (zob. Grabe, 2010: 102-103; Wolf et al., 2005: 456-457). Udzielenie jednoznacznych odpowiedzi na pytanie o sposób przetwarzania słów komplikuje fakt, że w różnych językach, ze względu na ich specyfikę, proces ten może wyglądać nieco inaczej (zob. Grabe, 2010: 117-119; Grabe, Stoller, 2002: 47-48). Na ogół przyjmuje się, że słowa nie są rozpoznawane jako całości przez porównanie z wzorcami dostępnymi w umyśle, lecz w drodze analizy ich cech – w systemach alfabetycznych na podstawie informacji, które są związane z literami (zob. Kurcz, 1992: 167; Wolf et al., 2005: 458-459). Wątpliwości budzi jednak np. kwestia, czy analizie tej są poddawane wszystkie litery w wyrazie i czy proces ten przebiega szeregowo (litera po literze) czy równolegle.

Badania wskazują również na rolę przetwarzania fonologicznego, nawet w językach nieposługujących się alfabetem, takich jak chiński czy japoński, choć nie jest jasne, jak ważne dla rozpoznania znaczenia jest uzyskanie dostępu do reprezentacji fonologicznej słowa (zob. Koda, 2010: 33-37; Grabe, Stoller, 2002: 48; Grabe, 2010: 24-25 i 122-125). Istnieją różne teorie na temat tego, w jaki sposób następuje dostęp do słownika umysłowego. Zgodnie z pewnymi teoriami dostęp do słownika umysłowego może nastąpić dwiema drogami, jedna z nich polega na bezpośrednim przejściu od wzrokowej analizy materiału ortograficznego do znaczenia, a druga wykorzystuje między tymi etapami tzw. przekodowanie fonologiczne (ten drugi sposób dostępu miałyby być częściej wykorzystywany np. w rozpoznawaniu rzadziej używanych i przez to mniej znanych słów). Według innych koncepcji dostęp do słownika umysłowego zachodzi jedną drogą, na której wykorzystywane są zarówno dane ortograficzne, jak i fonologiczne (zob. Wolf et al., 2005: 454 i 461-463; por. Grabe, 2010: 25).

Niekiedy zakłada się również, że już na etapie rozpoznawania wyrazu ważną rolę odgrywa przetwarzanie informacji morfologicznych i syntaktycznych oraz semantycznych wskazówek płynących z kontekstu, choć kwestia ta budzi kontrowersje wśród badaczy (zob. Grabe, 2010: 25-27; Koda, 2010: 34-35; Wolf et al., 2005: 444-445; Kurcz, 1992: 178-179). Szybkie, automatyczne i precyzyjne rozpoznawanie wyrazów uznaje się za szczególnie istotne dla osiągnięcia biegłości w czytaniu (Alderson, 2000: 18; Grabe, Stoller, 2002: 29; Koda, 2010: 39). Jak jednak wskazuje Halina Chodkiewicz (2009: 53), przywołując wyniki japoń-

skich badań, sama automatyzacja procesów rozpoznawania jest dla płynnego i efektywnego czytania elementem niezbędnym, ale niewystarczającym.

Znajomość ortografii nie pozostaje bez znaczenia dla sprawności czytania, warto przy tym podkreślić, że kształt graficzny wyrazu jest istotniejszy w procesie czytania niż pisania, gdyż wieloznaczność pisowni stanowi dla czytającego znaczne utrudnienie. Aby zrozumieć wyraz, należy wyodrębnić go z ciągu tekstowego, rozpoznając kształt graficzny oraz brzmienie. Dzieje się to przez porównanie z wcześniej zapamiętanymi wzorami, toteż „czytanie jest tym szybsze i skuteczniejsze, im lepiej pamięta się przyswojone wyrazy i im więcej wyrazów znajduje się w pamięci czytającego” (Pawłowska, 2002: 17). Graficzna identyfikacja wyrazu jest weryfikowana według jego znaczenia. Dlatego tak ważne staje się utrwalenie pamięciowe poszczególnych wyrazów – zarówno pod względem graficznym, semantycznym, jak i brzmieniowym. Badacze podkreślają przy tym, że świadomość fonologiczna (dostrzeganie powiązań między znakami graficznymi oraz ich odpowiednikami brzmieniowymi) odgrywa znaczącą rolę w początkowych etapach nauki czytania, by z czasem ustąpić miejsca sprawnościom morfologiczno-składniowym (zob. Pawłowska, 2002; Pomirska, 2011). Anna Seretny podkreśla wagę aspektu sprawności lub nieporadności leksykalnej w akcie komunikacji, którym jest rozumienie tekstu pisanego. O ile bowiem podczas bezpośredniej rozmowy zaledwie 7-35% rozumienia przeciętnej wiadomości zależy od znajomości słów, pozostała zaś treść jest asymilowana dzięki środkom paralingwalnym i niewerbalnym, o tyle w przypadku czytania treść jest przekazywana głównie za pomocą środków językowych. Kwestią indywidualną jest tempo czytania, zależy ono m.in. od wprawy czytelnika oraz od celu lektury (por. Seretny, Lipińska, 2005a: 193). William Grabe (2010: 289) podaje, że średnie tempo lektury osiągane przez płynnie czytających rodzimych użytkowników języka wynosi od 250 do 300 słów na minutę (por. Kurcz, 1992: 166; Nuttall, 1982: 36; Chodkiewicz, 1986: 49). Ten sam badacz przywołuje jednak różne badania, których wyniki wskazują, że szybkość czytania może zależeć m.in. od języka (zob. Grabe, 2010: 118-121). Jak wspomniano, na tempo lektury może mieć wpływ także obrany przez czytającego cel. Według I. Kurcz (1992: 173) metoda szybkiego czytania, w celu ogólnej orientacji w problematyce tekstu (*skimming*), zakłada tempo w granicach 800-1500 słów na minutę, a przeszukiwanie tekstu w celu lokalizacji określonej informacji lub fragmentu (*scanning*) – około 1000 słów na minutę, co oznacza, że fiksacje dotyczą wtedy mniejszej liczby słów, a zatem procesy te nie są do końca reprezentatywne dla normalnego czytania (zob. Anderson, 1999: 60).

Istotnym elementem procesu czytania jest umiejętność rozumienia zdania, która wymaga dostrzegania i pojmowania przez czytającego struktury zdania-

wej. Niezbędne staje się przy tym uświadamianie właściwości i funkcji poszczególnych części mowy, informacji, które są zawarte w leksemach, końcówkach, spójnikach, przyimkach, a w końcu w szyku zdania. Dla sprawności i płynności czytania ważne jest, by wymienione operacje przebiegały automatycznie i pozwalały skoncentrować się na rozpoznawaniu kategorii semantycznych w zdaniu (Pawłowska, 2002: 144).

Poza fazami kodowania percepcyjnego i dostępu leksykalnego, związanymi z identyfikacją poszczególnych wyrazów, istotne stają się kolejne etapy, to jest integracja zdaniowa czy rozumienie tekstu jako konkretnego typu dyskursu. Mówi się nawet o tzw. efekcie wyższości słowa – większej łatwości czytania liter tworzących konkretne słowo, a także o efekcie wyższości zdania – większej łatwości rozpoznawania wyrazu włączonego w zdanie niż pojedynczego wyrazu (zob. Kurcz, 1992: 169; Pomirska, 2011: 18).

W całym procesie czytania, zdaniem badaczy, należy uwzględnić takie aspekty gramatyczne, jak: znaczenie morfemów funkcjonalnych, związki składniowe, zależności między zdaniami. Czytanie ze zrozumieniem obejmuje odnajdywanie znaczeń poszczególnych fragmentów tekstu, jego logicznej kompozycji i struktury.

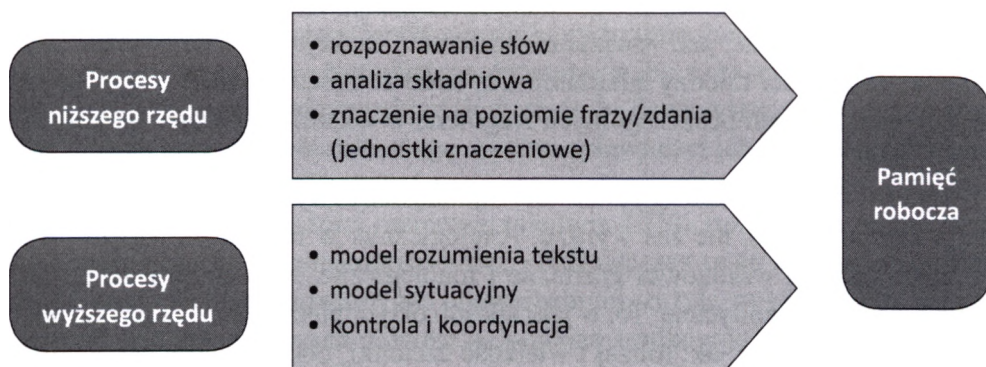
Kluczowe w procesie czytania okazuje się więc wykorzystanie informacji na poziomie zdania, nie zaś wyrazu. Analogicznie: w mniejszym stopniu wykorzystywane są wskazówki graficzne i fonologiczne, w większym natomiast syntaktyczno-semantyczne. To, w jaki sposób oko odbiera pismo, zależy od wielu czynników, takich jak: rodzaj i wielkość czcionki, oddalenie od tekstu, zmęczenie oczu czy nawet rodzaj papieru (Pawłowska, 2002: 11; Pomirska, 2011: 31).

1.2. Czytanie ze zrozumieniem

1.2.1. Procesy niższego i wyższego rzędu

Czytanie ze zrozumieniem najogólniej można zdefiniować, jako zdolność do rozumienia i właściwego interpretowania informacji zawartych w tekście. We współczesnych modelach rozumienia zwraca się uwagę na „interakcje między informacją płynącą ze struktury bodźca, czyli przetwarzanego materiału oraz różnego rodzaju dostępnymi osobie czytającej źródłami wiedzy i kontekstem dyskursu” (Dakowska, 2008). Aby proces czytania mógł zaistnieć, niezbędna jest obecność nie tylko nadawcy i tekstu, ale także odbiorcy znającego kod, zgodnie z którym skonstruowany został konkretny komunikat (Piasecka, 2011: 260).

Badacze dostrzegają dwa podstawowe etapy czytania – przetwarzanie informacji oraz nadawanie im znaczenia. Poznawcze modele czytania wyróżniają dwie, przebiegające równolegle grupy procesów (zob. Schemat 1). Procesy niższego rzędu (*lower-level processes*) pozwalają na budowanie znaczenia na poziomie zdania, co dzieje się przez rozpoznawanie słów i przywoływanie ich znaczeń oraz przeprowadzenie analizy składniowej. Automatyzacja oraz szybkie tempo tych procesów znacząco wpływają na płynność czytania. Procesy wyższego rzędu (*higher-level processes*) polegają na budowaniu modelu rozumienia tekstu. Dzieje się to wówczas, gdy czytelnicy potrafią przewidywać dalszy ciąg tekstu. Treść tych przewidywań jest wynikiem wiedzy czytelnika, jego doświadczeń, celu czytania. Nie bez znaczenia wydają się również motywacja i nastawienie do samego procesu czytania, typ interpretowanego tekstu bądź jego trudność. (Piasecka, 2011: 260).



Schemat 1. Procesy wyższego i niższego rzędu (oprac. wł. na podstawie: Piasecka, 2011: 261).

Rozumienie tekstu obejmuje procesy przetwarzania syntaktycznego i semantycznego. Czytający przypisuje poszczególnym wyrazom funkcję, jaką pełnią w zdaniu, oraz integruje je w pewne całości znaczeniowe, budując reprezentacje fraz i zdań (Grabe, 2010: 29-32; Kurcz, 1992: 171). Uwagę badaczy zajmuje m.in. kwestia, w którym momencie następuje interpretacja składniowa przetwarzanych sekwencji wyrazów. Niekiedy stawia się również pytanie, czy w procesie analizy od początku tworzona jest jedna interpretacja strukturalna, która w przypadku popełnienia błędu musi zostać zastąpiona inną (co zwiększa czas przetwarzania informacji), czy też równolegle powstają interpretacje alternatywne (a jeśli tak, to na ile są one uświadamiane przez czytającego) (zob. Wingfield, Titone, 2005: 262-265; Koda, 2010: 99-101). Keiko Koda (2010: 103-

105) wskazuje, że w niektórych badaniach dominację jednego lub drugiego typu przetwarzania próbuje się łączyć ze strukturą danego języka (m.in. z szykiem zdania i pozycją w nim kluczowych elementów). Bardzo ważne jest też pytanie o to, czy analiza syntaktyczna przebiega niezależnie od przetwarzania znaczenia. Taki pogląd przeważał we wczesnych modelach czytania, które zakładały, że analiza składniowa jest pierwotna w stosunku do analizy semantycznej, a jej wyniki mają wpływ na późniejszą interpretację znaczeniową, ale w odwrotnym kierunku zależność tego rodzaju nie zachodzi. Modele te, zwane czasem oddolnymi, wstępującymi lub modelami dół–góra (*bottom-up models*), opierają się na założeniu, że wszystkie poziomy tekstu są przetwarzane seryjnie i hierarchicznie (od liter przez dźwięki, słowa, struktury syntaktyczne aż po znaczenia), a informacje z wyższego poziomu nie oddziałują na przetwarzanie na poziomie niższym (zob. Alderson, 2000: 16; Piasecka, 2008: 27-28; Wingfield, Titone, 2005: 267-269; Vater, 2009: 148-153).

We współczesnej glottodydaktyce sporą popularnością cieszą się tworzone przez psycholingwistów interakcyjne modele rozumienia, zgodnie z którymi przetwarzanie informacji zachodzi równolegle i polega na współdziałaniu danych z różnych poziomów. Podkreśla się czasem zgodność takich założeń z intuicją na temat sposobu funkcjonowania języka (Rickheit, Strohner, 1993: 77; za: Vater, 2009: 154). Określenie „modele interakcyjne” jest jednak bardzo szerokie i obejmuje teorie, w których interakcyjność bywa pojmowana w różny sposób. Wpływ na to mają m.in. badania wskazujące, że dobrych czytelników charakteryzuje szybkie i automatyczne rozpoznawanie wyrazów (zob. Wolf et al., 2005: 457; Alderson, 2000: 20). Jak podkreśla W. Grabe (2010: 90), w pewnych modelach interakcyjnych przyjmuje się, że powodzenie procesów niższego rzędu jest tym większe, im bardziej niezależnie one przebiegają, chociaż w sytuacji wystąpienia trudności z przetwarzaniem danych może nastąpić wykorzystanie informacji z innego poziomu (np. rozpoznanie słowa na podstawie kontekstu, znajomości tematu).

Proces rozumienia obejmuje również poszukiwanie spójności i ustalenie relacji między kolejnymi informacjami zawartymi w tekście, wydobycie głównych myśli, dotarcie do znaczenia tekstu jako całości (a więc dokonanie syntezy informacji, pewnego rodzaju streszczenia tekstu) oraz jego interpretację i ocenę w świetle posiadanej wiedzy (Grabe, Stoller, 2002: 25-28; Grabe, 2010: 39-50; Piasecka, 2011: 260). Wymaga to od czytelnika wnioskania, rozwiązywania problemów, monitorowania przebiegu lektury, wykorzystania skutecznych strategii (Grabe, 2010: 50-55). Rozumienie tekstu polega zatem na przetwarzaniu danych na wielu poziomach, a złożona natura tego procesu wciąż budzi wiele pytań (zob. Davies, Widdowson, 1983: 132; Seretny, 2010: 551).

W. Grabe (2010) przywołuje różne próby definicji czytania i proponuje ujęcie tego aspektu za pomocą 10 charakteryzujących je procesów. Wskazuje na: szybkość, wydajność, zrozumienie, interakcję (w dwóch ujęciach: wykorzystania podczas czytania wielu procesów kognitywnych oraz rozumienia interakcji między czytelnikiem i autorem), strategie podejmowane podczas czytania, elastyczność (dostosowanie procesu czytania do założonych rezultatów), celowość, ocenę (ewaluację) tekstu na wielu poziomach (przydatności, trafności, znaczenia zawartych w nim informacji itp.), uczenie się z tekstu oraz czytanie jako proces językowy. Podkreśla przy tym, że występowanie wszystkich tych procesów razem pozwala mówić o płynnym czytaniu ze zrozumieniem (Grabe, 2010: 14-16).

Na proces rozumienia tekstu składają się zwykle następujące składniki:

- dostęp leksykalny odpowiedzialny za umiejscowienie pozycji leksykalnej w słowniku umysłowym i wybranie odpowiedniego znaczenia;
- integracja zdaniowa odpowiedzialna za zespolenie znaczeń słów w reprezentację zdania;
- rozumienie dyskursu lub tekstu umożliwiające odpowiednie tworzenie struktur dyskursu, np. konwersacji, wykładu, opowiadania itp. z reprezentacji poszczególnych zdań (Polkowska, 1986: 281-282).

Proces rozumienia w danym momencie czytanego tekstu, składa się z równoległych i wybiórczych czynności, dokonywanych przez różne analizatory używające obu rodzajów informacji: góra-dół, dół-góra oraz zmieniające strategię przetwarzania, w zależności od sytuacji (zdania i języka). Należą do nich analizatory:

- fizycznych właściwości dźwięku, odpowiedzialne za dekodowanie słuchowe lub wzrokowe tekstu;
- cech fonologicznych, które czytelnik dekoduje na poziomie leksykalnym;
- cech semantycznych, odpowiedzialne za dekodowanie semantyczne;
- cech syntaktycznych i morfologicznych, które odpowiadają za dekodowanie zdania;
- tekstu, polegające na dekodowaniu zawartości tekstu, intencji autora, rodzaju dyskursu itp. (Polkowska, 1986: 284).

Umysłowa reprezentacja, będąca wynikiem procesu przetwarzania, tworzy się stopniowo, przez integrację „skoków”. Odpowiednim i znaczącym miejscem tej integracji jest granica zdania.

1.2.2. Czynniki wpływające na rozumienie tekstu pisanego

Wyróżnia się trzy podstawowe czynniki, z których mogą wynikać trudności w rozumieniu czytanego tekstu. Pierwszym jest poziom skomplikowania warstwy językowej, drugim – stan wiedzy czytającego, a trzecim są warunki, w których przebiega zadanie – ilość czasu, którą czytający może poświęcić na interpretację tekstu (Dakowska, 2008: 151). Maria Dakowska (2008) proponuje podział procesu rozumienia na semantyzację, interpretację i ewaluację. Semantyzacja jest tu rozumiana jako „mentalne przyporządkowanie znaczeń formom” (Dakowska, 2008: 152), co sprawia, że czytający może sprecyzować w umyśle asymilowaną treść. Segmentacja i nadawanie struktury językowej to pierwsza faza rozumienia. Ciąg graficzny jako system uszeregowanych znaków tworzy frazy, a informacje składniowe pozwalają zrozumieć wzajemne relacje między nimi i odczytać właściwie zinterpretowany sens.

Precyzowanie znaczenia występujących w tekście wyrażen językowych odbywa się na różne sposoby, m.in. przez wykorzystywanie strategii językowych (interjęzykowych, intrajęzykowych i metajęzykowych) oraz niejęzykowych, wizualnych (graficznych, mimicznych, gestykulacyjnych i poglądowych). Interpretacja jest najważniejszą częścią procesu, polegającego na integracji niewerbalnej zawartości tekstu. W tym miejscu czytający niejako wychodzi poza formy i przypisane im znaczenia, odczytując kontekst wzajemnych powiązań słów i fraz (Dakowska, 2008: 154-155). Interpretacja nie ogranicza się jedynie do dokładnej semantyzacji i dostrzegania sensu, wymaga także zrekonstruowania intencji komunikacyjnej. Czytający weryfikuje własny system wartości z intencją nadawcy, traktując asymilowany tekst w sposób subiektywny.

Wielu badaczy (Pawłowska, 1992; Krasowicz-Kupis, 1999; Pomirska, 2011) podkreśla istotne znaczenie sprawności językowej osoby czytającej dla poziomu rozumienia czytanego tekstu. Raport Komisji Europejskiej pt. *Nauka czytania w Europie. Kontekst, polityka, i praktyka* (2011) wskazuje na pewne globalne niekorzystne zjawiska dotyczące sprawności czytania obywateli państw UE oraz analizuje poziom sprawności czytelniczej w poszczególnych państwach Europy, z czego wyłaniają się nowe wyzwania dla edukacji. W dokumencie omówiono światowe badania dotyczące osiągnięć w czytaniu, a także metody dydaktyczne stosowane w nauczaniu czytania, stan wiedzy na ten temat oraz umiejętności niezbędne przy wprowadzaniu tych metod, a także praktyki zmierzające do promowania czytelnictwa poza szkołą. Autorzy we wnioskach raportu wskazują, że w badanych krajach podstawy programowe w dużej mierze odnoszą się do prowadzonych na świecie badań i uwzględniają wskazówki metodyczne. Wskazują także na potrzebę zaangażowania w czytanie i promowania go od jak

najmłodszych lat. Motywacja do czytania w czasie wolnym przekłada się bowiem na szkolne wyniki dzieci i młodzieży w tym zakresie. Równie istotne jest zdaniem autorów raportu wczesne wspieranie uczniów, którzy mają trudności w czytaniu i rozumieniu tekstu pisanego. Za kluczowe uznaje się jednak właściwe wsparcie merytoryczne i praktyczne dla nauczycieli uczących czytania ze zrozumieniem, aby ich praca miała wymierne skutki.

Inne istotne czynniki wpływające na jakość rozumienia, to doświadczenie i wiedza ogólna. Umiejętna analiza czytanego tekstu, przeprowadzona w kontekście szerszej wiedzy, pozwala na pełniejsze zrozumienie treści. Tekst nabiera nowej jakości, zyskuje inne, głębsze znaczenie, ukazuje nowe sensory (Chodkiewicz, 1988; Pawłowska, 2002; Pomirska, 2011).

Równie istotnym aspektem rozumienia czytanego tekstu jest zainteresowanie czytelnika tematyką. Dzięki temu można sprawniej wychwycić istotne informacje, odnajdywać związki pomiędzy nimi, a w rezultacie pełniej rozumieć idee tekstu i ustosunkować się do niego. Zofia Pomirska (2011) wskazuje, że silne pobudzenie emocjonalne jest czynnikiem destrukcyjnie wpływającym na efektywną lekturę, dekoncentruje bowiem czytającego i nie pozwala mu na skuteczne podążanie za tokiem myśli autora. Podkreśla znaczenie płynności czytania dla rozumienia tekstu. Automatyzacja dekodowania znaków i całych wyrazów pozwala czytającemu koncentrować się na czytanych treściach. Nie mniej ważne jest, według Z. Pomirskiej, obranie odpowiedniej strategii, zależnej od celu, jaki wyznaczył sobie czytający². W. Grabe (2009: 8-10) wskazuje na sześć celów czytania, wymieniając wśród nich:

1. Czytanie w celu odnalezienia w tekście konkretnych informacji – *scanning and skimming* – gdzie *scanning* to identyfikowanie form graficznych w tekście, a *skimming* to próba szybkiego zrozumienia tekstu.
2. Czytanie w celu szybkiego zrozumienia znaczenia tekstu – *skimming* – np., aby poznać ogólną treść i zdecydować, czy warto czytać tekst bardziej szczegółowo. Takie postępowanie wynika z sytuacji, kiedy do przeczytania jest więcej tekstów i należy wybrać te, którym warto poświęcić szczególną uwagę lub, gdy przewidujemy, że czytany trudny tekst będzie wymagał przygotowania ze strony czytającego. Szybkie zrozumienie tekstu staje się również istotne, gdy czytający działa pod presją czasu i musi wyeliminować nieużyteczne informacje w nim zawarte.
3. Uczenie się przez czytanie – kiedy tekst wypełniają istotne informacje, które czytający musi sobie przyswoić, w związku z czym proces ten wymaga więcej czasu i koncentracji oraz świadomego wykorzystania wiedzy na dany

² Szersze omówienie tego zagadnienia w jednym z kolejnych rozdziałów.

temat. Choć czytający uczy się, także kiedy czyta dla innych celów, nie organizuje tego działania w taki sam sposób, jak wówczas, gdy głównym celem czytania jest przyswojenie nowych wiadomości.

4. Czytanie, którego celem jest połączenie, zebranie informacji pochodzących z różnych tekstów lub różnych fragmentów dłuższego tekstu. To zadanie trudniejsze niż w przypadku uczenia się przez czytanie, gdyż wymaga syntetyzowania różnego typu wiadomości, często wykluczających się czy przeciwnych, ujętych z różnych perspektyw. Zadaniem czytającego jest wybranie istotnych dla niego aspektów, usystematyzowanie i zhierarchizowanie informacji, co wymaga stworzenia własnej organizacji przyswajanych wiadomości.
5. Czytanie dla zweryfikowania informacji zawartych w tekście i ustosunkowania się do nich. Czytający musi nie tylko wybrać i usystematyzować informacje z różnych źródeł, ale równocześnie odnieść je do swojej wiedzy i przekonań. Proces ten wymaga od czytelnika aktywnej reinterpretacji pozyskiwanych wiadomości dla jego własnych celów.
6. Czytanie z powodu zainteresowań czy dla przyjemności.

Dla porównania, Hanna Komorowska (2002: 142) wymienia cztery najczęstsze powody lektury danego tekstu: czytamy, aby zrealizować określony cel, uzyskać informację, wykonać zadanie oraz ze względu na przydatność lub atrakcyjność tekstu.

Rozumienie nie stanowi jednorodnego zjawiska, jest to raczej zespół umiejętności i działań podejmowanych przez czytającego. Wspólnym komponentem wielu definicji jest podkreślanie roli interpretacji informacji zawartych w tekście. Kluczową cechą zrozumienia stanowi umiejętność łączenia różnych zdarzeń w tekście i odkrywania na tej podstawie przez czytelnika sensu zawartego w asymilowanej informacji. Istotną rolę podczas procesu rozumienia tekstu pisanego pełni także kontekst. Po pierwsze, jest on niezwykle ważny dla tworzenia modelu zrozumienia i interpretacji tekstu, dodatkowo wspomaga rozpoznawanie słów przez ich semantyczne ugruntowanie. Po drugie, pomaga czytelnikowi wybrać najważniejsze znaczenie dla wieloznacznych słów czy zwrotów i zapewnia informacje ułatwiające zrozumienie trudnego tekstu. Ponadto kontekst pozwala czytelnikowi dostrzec nowe słowa i budować znaczenie poszczególnych fraz, odgrywa także istotną rolę w rozwijaniu leksyki. Co ważne, kontekst nie ma większego znaczenia podczas rozpoznawania słów dobrze znanych, za to staje się istotny dla czytających z brakami językowymi, gdyż pozwala im odgadnąć znaczenie słów nieznanymi. Wykorzystanie kontekstu wymaga oczywiście więcej czasu niż wizualne rozpoznanie znanych wcześniej wyrazów. Aby w pełni zrozumieć z kontekstu znaczenie nowych wyrazów, należy poprawnie rozpoznać większość pozostałych słów i zwrotów.

Czytanie ze zrozumieniem, na które składa się wiele aspektów, jest złożonym procesem, podzielonym na kilka istotnych etapów, w których ważną rolę pełnią czynniki językowe i pozajęzykowe. Proces czytania ze zrozumieniem zależy od motywacji i celu czytającego, charakteru tekstu, jego zapisu graficznego oraz wiedzy i doświadczenia czytelnika, skonfrontowanych przez subiektywną interpretację z intencjami nadawcy.

1.3. Rozumienie tekstu pisanego jako akt komunikacji

Nadawca konstruuje tekst, za którego pomocą przedstawia swój subiektywny ogląd rzeczywistości, czyni to w określonym celu, aby więc akt komunikacji był skuteczny, odbiorca powinien rozpoznać intencje nadawcy oraz funkcję, jaką nadał on tekstowi (Pawłowska, 2002; Pomirska, 2011).

W pierwszym etapie komunikacji nadawca koduje informacje za pomocą znaków, co prowadzi do powstania tekstu. Medium przekazu to w interesującym nas przypadku pismo lub druk. Jeśli odbiorca zna kod (język), może przystąpić do dekodowania komunikatu. Trwałość pisma sprawia, że procesy kodowania i dekodowania mogą zostać rozdzielone w czasie i przestrzeni, nadawca nie musi zatem być bezpośrednio obecny podczas recepcji komunikatu przez odbiorcę, czytelnik może również wrócić do wybranego fragmentu tekstu w dowolnym momencie (ESOKJ, 2003: 91). Dla opisu komunikacji istotne są nie tylko kategorie nadawcy, medium, komunikatu i odbiorcy, ale również okoliczności, celu i efektu komunikacji (Żydek-Bednarczuk, 2005: 14).

Podczas analizy procesu rozumienia skupiamy się na odbiorcy tekstu. W współczesnych opracowaniach podkreśla się jego czynną rolę, recepcja przedstawiana jest bowiem jako interpretacja komunikatu, interakcja i dialog czytelnika z tekstem oraz jego nadawcą (zob. Nuttall, 1982: 9; Janowska, 2010b: 561; Czerkies, 2012: 16; Dakowska, 2005: 191), mimo że dialog ten rządzi się innymi prawami niż w przypadku komunikacji ustnej. Czytanie nie polega zatem na biernym odbiorze, lecz stanowi „aktywny i konstruktywny sposób przetwarzania informacji” (Dakowska, 2001: 93). Na rozumienie tekstu przez czytelnika wpływ mają: jego znajomość systemu graficznego i kompetencja językowa, wprawa w czytaniu, wiedza o świecie i o danej kulturze, poziom inteligencji, umiejętność logicznego myślenia, wyciągania wniosków i interpretacji, znajomość tematu, motywacja (zainteresowanie tematyką tekstu, jego autorem, cel lektury), stopień koncentracji (Seretny, Lipińska, 2005a: 189-190; Williams, 1994: 3-8). W procesie produkcji nadawca tekstu poczynił pewne założenia na

temat odbiorcy i zgodnie z nimi ukształtował komunikat, niejednokrotnie pomijając to, co uznał za oczywiste także dla adresata tekstu (Dakowska, 2001: 93). Jeśli odbiorca dysponuje zakładaną przez nadawcę wiedzą, to będzie on z dużym prawdopodobieństwem w stanie odczytać sens tekstu zgodnie z zamysłem jego autora. W badaniach zwraca się obecnie często uwagę na możliwość wystąpienia nawet znacznego braku symetrii między wiedzą i kompetencjami uczestników komunikacji (Nuttall, 1982; Żydek-Bednarczuk, 2005; Prizel-Kania, 2013). Sytuacja taka prowadzi do całkowitego niezrozumienia tekstu lub takiej jego interpretacji przez odbiorcę, której nie oczekiwał nadawca. Próby określenia, gdzie kończy się dopuszczalna interpretacja tekstu, budzą spore kontrowersje. Jak pokazywał angielski badacz A. H. Urquhart (1987: 392), za czytelnika idealnego uznawany był czasem odbiorca uległy, poddający się tekstowi, odczytujący wiernie intencję autora, bądź w innych przypadkach – osoba wydobywająca z tekstu interesujące ją punkty i odnosząca się do nich krytycznie (por. Martyniuk, 2001). Podkreślanie roli czytania krytycznego wiąże się z konceptualizacją lektury jako dialogu z tekstem oraz z rozwojem pewnych prądów teoretycznoliterackich w drugiej połowie XX wieku (zob. Czerkies, 2012).

Ze względu na specyficzny przebieg komunikacji pisemnej, brak bezpośredniego kontaktu między nadawcą i odbiorcą oraz konieczność rekonstrukcji części sytuacji komunikacyjnej przez czytelnika, teksty pisane różnią się na ogół od tekstów mówionych, także na poziomie językowym. Dystans przestrzenny i czasowy, dzielący procesy nadawania i odbioru, przyczynia się do zwiększenia stopnia formalizacji języka, od którego oczekuje się, by był zgodny z obowiązującą normą wzorcową – pojawiające się w tekście pisanym błędy są bardziej rażące niż podobne pomyłki w wypowiedzi ustnej. Autor komunikatu pisemnego zwykle staranniej planuje swoją wypowiedź, ma możliwość wprowadzania poprawek i uzupełniania tekstu. Tekst cechuje się zatem wyższym stopniem spójności i organizacji niż w przypadku języka mówionego, służą temu, m.in., dość częste w wypowiedziach pisanych, wskaźniki zespolenia. Ponieważ w komunikacji pisemnej nadawca nie ma do dyspozycji całej gamy środków paralingwistycznych, w tym środków komunikacji niewerbalnej (ich rolę mogą spełniać w ograniczonym zakresie pewne elementy graficzne, np. podkreślenia, wielkie litery, znaki interpunkcyjne, podział tekstu na akapity, diagramy, ilustracje, mapy, a w tekstach elektronicznych – emotikony), to musi on w przemyślany sposób wykorzystywać środki językowe. Tekst cechuje większa eksplicytność oraz większa precyzja i bogactwo leksykalne: w komunikacji pisemnej używa się więcej słów autosemantycznych niż w mowie. Ponieważ autor tekstu nie może zweryfikować stopnia zrozumienia komunikatu przez odbiorcę, często wyraźnie zapowiada temat, powtarza i podsumowuje swoje poglądy, w dyskursie nauko-

wym zamieszcza w tekście również definicje terminologiczne, pełniące funkcję metajęzykową. W tekstach pisanych występuje większa różnorodność struktur składniowych, autor posługuje się pełnymi zdaniami, używa zdań złożonych (w tym często zdań podrzędnych) oraz imiesłowów³.

W codziennym życiu spotykamy się jednak z wieloma tekstami pisanyymi, które nie spełniają wielu powyższych kryteriów (np. teksty w komunikacji elektronicznej, teksty literackie stylizowane na język mówiony, epistolografia, zapisy wywiadów), oraz z tekstami wygłaszanymi, które zostały wcześniej starannie opracowane w formie graficznej (por. Prizel-Kania, 2013: 101-105). Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska (2009: 98-99) wskazują, iż – z wyjątkiem formy graficznej, stojącej w opozycji do dźwiękowości tekstów mówionych – własności tekstów pisanych (a także mówionych) mają charakter nie tyle klasyfikacyjny, co typologiczny; tekst może zatem w tym ujęciu realizować w mniejszym lub większym stopniu modelowy wzorec ustności bądź literackości.

I. Kurcz (1992: 164) podkreśla, że umiejętność czytania jest aspektem umiejętności posługiwania się językiem, z uwzględnieniem jego złożoności oraz uwarunkowań kulturowych. Czytanie wpisuje się w ten sposób w komunikacyjne aspekty języka, gdyż nie ogranicza się do rozumienia czytanych wyrazów, ale wymaga także znajomości reguł dyskursu tekstowego.

Tamara Czerkies (2012) przywołuje opinie badaczy dotyczące czytania ze zrozumieniem, podkreśla zwłaszcza aspekt dialogiczności, zdaniem autorki bowiem analiza tekstu przypomina rozmowę, w której bierze udział nadawca i odbiorca. Zadaniem odbiorcy jest odkrycie znaczeń i sensów nadanych przez autora tekstu. Przypomina to wydobywanie z tekstu w sposób aktywny jego przesłania, na co w istotny sposób wpływa tzw. sprawność czytelnicza. W edukacji tempo i celność osiągniętego w ten sposób celu należą do ważnych elementów procesu poznania, toteż badacze skupiają się na możliwościach jego przyspieszenia. Optymalną sytuacją jest ta, w której odbiorca potrafi czytać szybko, krytycznie oraz w sposób umożliwiający uczenie się. Taka właśnie sprawność pozwala realizować subiektywne cele, a w przypadku języków obcych możliwa jest na wyższym poziomie zaawansowania, jak podkreśla Czerkies (2012: 17). Procesem nadawania tekstu językowego jest tworzenie wypowiedzi ustnej i pisemnej, natomiast odbiór odbywa się przez słuchanie, czytanie i rozumienie. Regina Pa-

³ Omawiając cechy charakterystyczne dla języka tekstów pisanych, opieramy się m.in. na pracach: J. Bartmińskiego i S. Niebrzegowskiej-Bartmińskiej (2009), B. Strambi (2007); A. Daviesa i H. Widdowsona (1983), U. Żydek-Bednarczuk (2005), R. Dębskiego (1996); A. Seretny i E. Lipińskiej (2005a).

włowska zaproponowała własną charakterystykę procesu tworzenia i nadawania komunikatu, zawierającą następujące części składowe:

1. ustalenie treści komunikatu, jaki ma zostać przekazany;
2. uświadomienie sobie własnych intencji, czyli celu komunikatu;
3. wybór najbardziej odpowiednich struktur językowych dla danego komunikatu;
4. redagowanie, czyli realizacja komunikatu (Pawłowska, 1992: 6).

Jeżeli ocenia się proces w aspekcie lingwistycznym, istotny wydaje się wybór struktur językowych, zdeterminowany funkcją pragmatyczną, komunikacyjną, poznawczą ekspresywną, fatyczną, poetycką lub impresywną, zależną od rodzaju i okoliczności komunikatu.

1.4. Cechy tekstu i ich wpływ na rozumienie

Rozumienie nie zależy wyłącznie od osobniczych cech i umiejętności czytającego, jest bowiem równocześnie uwarunkowane własnościami tekstu. Na efektywność czytania wpływają dwa typy zmiennych, czytelność (*legibility*) i komunikatywność (*readability*)⁴.

Cechy formalne materiału tekstowego określające stopień jego czytelności to przede wszystkim: wielkość i rodzaj czcionki, długość linii, stosunek powierzchni zadrukowanej do niezadrukowanej, wielkość marginesu, barwa druku, barwa i jakość powierzchni papieru. Koordynacja czynników właściwych literom i innym symbolom, słowom i materiałowi wiążanemu zapewnia w efekcie łatwość, dokładność i szybkość czytania (Pomirska, 2011: 35).

Komunikatywność tekstu to łatwość rozumienia zawartych w nim treści. Wyniki prowadzonych na świecie badań potwierdziły, że prostota stylu znacząco wpływa na sprawność czytania.

Robert de Beaugrande i Wolfgang Dressler sformułowali we *Wstępie do lingwistyki* siedem zasad tekstowości, a jednocześnie zastrzegli, że niespełnienie choćby jednego z wymienionych kryteriów powoduje zakłócenie klarowności i komunikatywności danego tekstu. Są to:

1. kohezja polegająca na spójności strukturalno-gramatycznej tekstu;
2. koherencja będąca spójnością semantyczną;

⁴ Wśród badaczy nie ma zgody dotyczącej tłumaczenia terminu *readability*. W literaturze używa się także m.in. określeń „czytelność” czy „zrozumiałość” (por. Seretny, 2006c; Gruszczyński, Broda, 2015: 8-9; Rozdział 2 niniejszej publikacji).

3. intencjonalność, która sprawia, że tekst jest komunikatem skierowanym do odbiorcy;
4. akceptabilność polegająca na gotowości odbiorcy na przyjęcie tekstu;
5. informatywność będąca stopniem oczekiwania (lub nie) przez odbiorcę na dany tekst;
6. sytuacyjność powodująca, że tekst jest odpowiedni do sytuacji, w której występuje;
7. intertekstowość sprawiająca, że poznanie tekstu jest uzależnione od znajomości innych tekstów poznanych wcześniej (de Beaugrande, Dressler, 1990: 19-32).

Z kolei Janina Labocha (1996) określiła trzy kryteria charakteryzujące komunikat jako tekst. Są to jego cechy kognitywne, cechy komunikacyjne oraz forma tekstu. Istotna jest nie tylko spójność tekstu (to jest kohezja i koherencja), ale przede wszystkim spójność interpretacyjna. J. Labocha odwołuje się do pragmatycznej definicji pojęcia tekstu, stworzonej przez Renatę Mayenową, według której tekst jest „spójną całością informacyjną, jeżeli wiadomo, o czym mówi”. Prace Teresy Dobrzyńskiej (2001) zajmują równie ważne miejsce w toczącej się dyskusji na temat tekstu, traktują go jako komunikat całościowy. Autorka wymienia sześć czynników delimitacyjnych, wyznaczających naturalne granice tekstu. Są to: funkcja fatyczna, wypowiedź metatekstowa, sposób użycia wyrażeń referencyjnych, konwencja delimitacyjna, pauzy, znaki specjalne i układ tekstu (Dobrzyńska, 2001: 297-300).

1.5. Czytanie tekstów w Internecie

Internet to najpowszechniej znana realizacja hipertekstu, czyli tekstu podzielonego na bloki, połączone ze sobą za pomocą linków, które można otwierać w dowolnej kolejności, a dzięki temu wejść w interakcję z tekstem i odkrywać go na własny sposób. Jedni twierdzą, że to zupełna innowacja, zmiana jakości czytania i istoty tego procesu, inni podkreślają, że nieliniarne teksty znane są czytelnikowi już od czasów druku, a hipertekst jest tylko poszerzeniem tego, co funkcjonuje od lat.

Niezaprzeczalnym jest fakt, że wraz z erą globalnej Sieci zmienił się zupełnie sposób prezentowania i odnajdywania informacji. Łatwość w pozyskiwaniu wiadomości wydaje się jednak tylko pozorna, aby bowiem wydobyć z Internetu informacje sprawdzone, wartościowe merytorycznie i przydatne do realizacji określonego celu, potrzebnych jest wiele nowych umiejętności – od nawigacyj-

nych, przez zdolność selekcji, krytycznej lektury, porównywania, odnajdywania kluczowych informacji i weryfikacji ich rzetelności, po zdolność koncentracji i umiejętność ignorowania wątków pobocznych, niezwiązanych z tematem poszukiwań. Sztuka ta wydaje się dość trudna dla rodzimych użytkowników języka, gdy zaś chodzi o czytanie w języku obcym, niezbędne jest uruchomienie kolejnych strategii tak, aby praca z tekstem online była naprawdę efektywna.

W niniejszym punkcie zaprezentowano różne próby zdefiniowania przez badaczy hipertekstu oraz określenia go względem tekstu tradycyjnego, drukowanego. Następnie omówiono aspekty czytania online przez rodzimych użytkowników języka, aby ostatecznie przedstawić rezultaty badań poświęconych czytaniu online w języku obcym.

1.5.1. Definicje hipertekstu w różnych ujęciach

Pierwsze, potoczne skojarzenie z hipertekstem odwołuje się do wielopoziomowej struktury tekstów internetowych. Realizacje hipertekstowe, czyli nielinearne, można jednak odnaleźć w publikacjach drukowanych powstałych wiele lat przed upowszechnieniem się Internetu. Z drugiej zaś strony wiele tekstów dostępnych w Sieci nie spełnia założeń hipertekstowości. Paweł Szerszeń (2010) dokonuje swego przeglądu tekstów literackich, w których można dostrzec potencjał hipertekstualności. Wymienia tu m.in. *Życie i myśli JW Pana Tristrama Shandy* Laurence'a Sterne'a, *Grę w klasy* Julio Cortáзара czy *Blady ogień* Vladimira Nabokova, gdy analizuje strukturę oraz układ treści, które umożliwiają lub niekiedy sugerują porzucenie linearnego sposobu ich odczytywania (zob. Szerszeń, 2010: 55-57).

W odniesieniu do historii komputerów i Internetu pierwsze wzmianki o hipertekście odnaleźć można w artykule Vannevara Busha (1945), który zaproponował system o nazwie Memex, stanowiący połączenie prywatnej kartoteki z uniwersalną biblioteką (zob. Siemieniecki, 2005: 246; Szerszeń, 2010: 57). Ostatecznie termin powstał w 1965 roku i został powołany przez Theodora Holma Nelsona, twórcę wizjonerskiego programu o nazwie Xanadu. T. H. Nelson wprowadził do komputera tekst z wyróżnionymi pojęciami kluczowymi, mającymi encyklopedyczne i słownikowe odnośniki. Teksty odnośników również miały zawierać przejście do kolejnych, bardziej szczegółowych dokumentów (Siemieniecki, 2005: 246; Szerszeń, 2010: 58). Na podstawie tego programu hipertekstem nazywamy tekst podzielony na fragmenty, które na różne sposoby są połączone z tzw. odsyłaczami. Odsyłacze to inaczej hiperłącza i to one stanowią element odróżniający hipertekst od tekstu tradycyjnego. Nielinearność tekstu sprawia, że nie istnieje już tradycyjna, z góry określona kolejność lektury; to czytelnik sam

wybiera, które fragmenty tekstu, w jakim układzie oraz kolejności będzie czytał. Zdaniem T. H. Nelsona, tego typu organizacja tekstu jest możliwa jedynie dzięki komputerowi, inni badacze jednak z tym poglądem polemizują.

Najpowszechniej znaną realizacją hipertekstu jest Internet i to właśnie pojawienie się stron WWW w 1990 roku, a także wprowadzenie języka programowania HTML w 1989 roku upowszechniło hipertekst (Szerszeń, 2010: 64).

Piotr Celiński (2005: 386) w swoich rozważaniach podkreśla, że hipertekst jest:

[...] zjawiskiem wieloznacznym, generującym różne – często wzajemnie się wykluczające – opinie na temat jego funkcjonowania i oddziaływania, jego roli w społeczeństwie, kulturze, sztuce, polityce itd. Budowanie znaczeń następuje tu w oparciu o wydobycie jego wewnętrznych sprzeczności.

Badacze nie są zgodni w definiowaniu hipertekstu – jedni traktują go jak zwykły tekst, który może być przechowywany, czytany, przeszukiwany i edytowany – a od innych tekstów różni go to, że ma wewnątrz odsyłacze do innych dokumentów – inni zwracają uwagę na fakt, że czytelnik ma do czynienia z nowym rodzajem tekstu, znajdującym się w nowej przestrzeni (nadprzestrzeni) (Deemer, 1994; Hughes, 1994). Nie ma też zgodności co do tego, czy hipertekst przekracza ograniczenia tekstu drukowanego – przede wszystkim odnosi się to do jego linearności i stałości – czy jednak ma charakter multilinearny, a analogiczne cechy można wskazać w niektórych tekstach drukowanych, np. w gazetach, komiksach, podręcznikach, czy wspomnianych wcześniej utworach literackich (zob. Bolter, 1998; Fitzgibbons, 2008). P. Szerszeń zebrał wszystkie dotychczasowe spojrzenia na hipertekst i w bardzo przejrzysty sposób podsumował to zagadnienie. Określił hipertekst elektroniczny jako taki rodzaj tekstu, w którym pewne jego elementy, od wyrazu po całe strony, nie następują po sobie w sposób linearny, lecz mają połączenie z innym elementem, który także jest tekstem lub obrazem (zob. Szerszeń, 2010: 76). Ponadto P. Szerszeń (2010: 69) zauważa, że:

Budowa hipertekstów pozwala na łatwiejszy dostęp do zasobów wiedzy w mózgu, do metakognitywnych zdolności oraz zainteresowań zgodnie z hipotezą dotyczącą podobieństwa pomiędzy strukturą informacji w hipertekście oraz strukturą wiedzy w mózgu.

Pojawienie się nowej kultury medialnej wymaga zredefiniowania pojęcia tekstu oraz jego wyznaczników. Zadania tego podjęła się Urszula Żydek-Bednarczuk (2003: 8). Wyróżniła wśród nich:

[...] rozszerzoną oralność piśmienną (telepiśmienność), hipertekst, jako sieć tekstów, intencjonalność użytkownika z zacieraniem się klasycznej roli nadawcy i odbiorcy, informacyjność połączoną z konceptualnością, spójność globalną hipertekstów, kontekstowość, wynikająca ze sposobów nawigowania w Sieci, nawigowanie w miejsce linearności, brak początku i końca, ulotność i momentalność życia tekstu, uzależnioną od użytkownika, fragmentaryczność, wieloznaczność, występowanie emotikonów i ników (np. rozmowy na IRC-u, e-maile).

Julie Coiro (2003) wymienia cztery główne typy tekstów dostępnych w Internecie, podkreśla też, że są one w większości nieliniarne, interaktywne i zbudowane o multimedia, przez co wymagają od czytelnika stosowania innych strategii, umożliwiających zrozumienie treści.

Hipertekst stwarza konieczność indywidualnego doboru ścieżki śledzenia informacji, a ścieżka ta nie tylko różni się od wyborów innych czytelników, lecz także może być inna za każdym razem, gdy tekst jest czytany przez tę samą osobę. Czytelnik powinien zdawać sobie sprawę zarówno z wad, jak i zalet tego rozwiązania i świadomie wybierać kolejne hiperłącza, opierając się na logicznym wnioskowaniu (za: Cohen, 2006: 171).

Kolejnym typem, wyróżnionym przez J. Coiro (2004), jest tekst wzbogacony multimediami – od kolorowych czcionek, przez fotografie i animacje, po klipy i filmy wideo. Obrazy i dźwięki w nowy sposób przekazują informacje, zachęcają do interakcji, wyjaśniają omawiane zagadnienia i wymuszają niejako u czytelnika przyjęcie nowego sposobu myślenia i poruszania się w obrębie tekstu.

Następną grupę stanowią teksty z założenia nastawione na interaktywny udział czytelnika – zamieszczanie komentarzy, własnych tekstów, przekazywanie przemyśleń na dany temat. Takimi tekstami według J. Coiro (2004) są nie tylko blogi, ale też korespondencja e-mailowa, czy różnego rodzaju komunikatory, wymagające natychmiastowej reakcji czytelnika. W tym celu niezbędna jest samokontrola zrozumienia czytanego tekstu, a przede wszystkim intencji autora oraz odnalezienie dla siebie odpowiedniego miejsca w tej interaktywnej wymianie zdań.

Ostatnim z wymienionych typów tekstu jest ten, który odczytuje się i tworzy podczas komunikacji opartej o *Instant Messaging* (IM), wymagającej od użytkownika czytania i reagowania na otrzymane wiadomości, równocześnie z wykonywaniem innych czynności na komputerze. Tekst ten ma w sobie aspekty wizualne (symbole, krój i kolor czcionki), jak i oralne (zbliżony do mowy charakter wypowiedzi). Charakteryzuje się przy tym skrótością i wielowątkowością. Ponadto wiadomości są niejednokrotnie wymieniane z więcej niż jedną osobą (Cohen, 2006: 171).

1.5.2. Czytanie tekstów online w języku ojczystym

O potrzebie wykształcenia specyficznych umiejętności w celu efektywnego korzystania z zasobów Internetu wspomina także Elizabeth Schmar-Dobler (2003). Autorka wymienia takie umiejętności, jak: radzenie sobie z rozbudowanymi blokami tekstu i wyławianiem z nich potrzebnych informacji; odpowiednie korzystanie z licznych treści internetowych wzbogaconych o elementy graficzne, żywe kolory oraz wyróżnione fragmenty tekstu, które mogą nakierować lub rozpraszać czytelnika. Dodatkowo, czytelnik powinien móc ocenić wszystkie funkcje na stronie internetowej i szybko zdecydować, które z nich będą pomocne w dotarciu do pożądanego informacji. Ponadto, większość tekstu w Internecie jest ekspozycyjna. Odpowiednie odczytanie tego typu tekstu wymaga znajomości pojęć, słownictwa i sposobu organizacji tekstu. Tekst wyjaśniający występuje zwykle w postaci hipertekstu, gdzie podkreślone słowa lub frazy stanowią odnośniki do innych tekstów. Każdy link może prowadzić do definicji, dodatkowych informacji, przykładów wideo lub audio związanych z pierwotnym słowem lub frazą.

Kiedy następuje czytanie tekstów internetowych, umiejętność czytania zbiega się z techniką. Umiejętności niezbędne do zrozumienia tekstu są wykorzystywane przez studentów poszukujących konkretnych informacji bądź przeglądających wybrane strony internetowe. Sprawne wyszukiwanie, ocena oraz zastosowanie znalezionych w Sieci informacji, wymagają od czytelnika posługiwania się wiedzą dotyczącą procesu czytania.

Jill Castek (2005) wskazuje pięć praktyk przetwarzania, które są konieczne podczas czytania w Internecie:

- czytanie w celu konstruowania przydatnych pytań;
- czytanie w celu wyszukania informacji;
- czytanie krytyczne – ocena znalezionych informacji;
- synteza zgromadzonych informacji;
- czytanie i pisemne dzielenie się informacjami.

Czytanie w Internecie jest najczęściej umotywowane potrzebą rozwiązania problemu lub odnalezienia odpowiedzi na pytania. Od tego, w jaki sposób zostanie ujęty problem bądź zrozumiane pytanie, zależy, jak będzie przebiegał proces czytania.

Kolejnym aspektem czytania w Internecie jest zlokalizowanie szukanych informacji, nowych umiejętności i strategii. Wymaga to wyszukiwania słów kluczowych, selekcji i weryfikacji wyników wskazanych przez wyszukiwarke oraz sprawnego odnajdywania szukanych informacji na wskazanych stronach. Są to umiejętności kluczowe dla rozwiązania problemu czy realizacji zadania.

Nieumiejętność znalezienia wymaganych informacji w Internecie wyklucza możliwość efektywnego czytania online. Trzeci komponent czytania stanowi umiejętność krytycznej oceny informacji odnalezionych w Internecie. Czytanie tekstów internetowych nie może się obejść bez oceny dokładności, rzetelności i obiektywności pozyskanych informacji. Efektywne czytanie online wiąże się także z umiejętnością syntezy informacji zawartych w różnych źródłach. Skuteczne stosowanie tej strategii wymaga od czytelnika uruchomienia wiedzy o procesie czytania, a także zrozumienia czytanego tekstu. Jest to tym trudniejsze, że Internet dostarcza niezliczonej ilości, nierzadko sprzecznych, informacji, dostępnych w licznych źródłach.

Ostatnim wspomnianym przez Castek (2005) elementem czytania online, jest umiejętność porozumiewania się w Internecie podczas czytania oraz dzielenia się zgromadzonymi informacjami. Komunikacja online wymaga pisania wiadomości, blogów, Wiki, zamieszczania wideo, wspólnego pisania w takich przestrzeniach, jak Google Docs. Interaktywne procesy czytania i komunikacji tak się splęły w Internecie, że często mogą zachodzić równocześnie. J. Grzenia (2007) w swoim omówieniu komunikacji językowej w Internecie zwraca uwagę na rozwijającą się w krajach anglosaskich dyscyplinę, jaką jest komunikacja zapośredniczona komputerowo (*computer mediated communication* – CMC). Polega ona na charakterystyce zjawisk towarzyszących procesowi nadawania komunikatów za pośrednictwem zasobów Sieci, jest dziedziną interdyscyplinarną, integruje bowiem różne dyscypliny naukowe, takie jak nauki ścisłe, techniczne, ekonomiczne, nauki o komunikacji, dziedziny humanistyki (psychologia, socjologia, antropologia, literaturoznawstwo, lingwistyka, dydaktyka, w tym glottodydaktyka). Celem funkcjonowania CMC jest badanie związku i wzajemnego oddziaływania technologii zastosowania komputerów na jakość oraz formę komunikacji. Relacje zachodzące za pośrednictwem zasobów Sieci mają charakter dwustronny, zarówno bowiem technologia wpływa na treść i formę komunikatów, jak i sama dostosowuje się do potrzeb i oczekiwań użytkowników w zakresie komunikatywnych możliwości człowieka.

Niezaprzeczalnym jest fakt, że wraz z erą globalnej Sieci zmienił się zupełnie sposób prezentowania i odnajdywania informacji. Dostęp do niezliczonych tekstów, wzbogaconych grafiką, filmami, muzyką czy animacjami jest łatwy i nieograniczony. Łatwość w pozyskiwaniu wiadomości wydaje się jednak tylko pozorna, aby bowiem wydobyć z Internetu informacje sprawdzone, wartościowe merytorycznie i przydatne do realizacji określonego celu, potrzeba wiele nowych umiejętności – od nawigacyjnych, przez zdolność selekcji, krytycznej lektury, porównywania, odnajdywania kluczowych informacji i weryfikacji ich rzetelności, po zdolność koncentracji i umiejętność ignorowania wątków pobocznych, niezwiązanych z tematem poszukiwań.

ROZDZIAŁ 2

Rozumienie tekstu pisanego w perspektywie glottodydaktycznej

Mimo że można wyobrazić sobie akwizycję języka obcego, podczas której kontakt z pisanymi tekstami obcojęzycznymi odgrywa marginalną rolę lub w ogóle nie występuje, to w sytuacji nauki w formalnych warunkach właśnie czytanie jest tą sprawnością, która dostarcza uczącemu się najwięcej trwałych danych językowych (Chodkiewicz, 2016: 79). Ponieważ ekspozycja na teksty pisane stanowi nieocenioną pomoc w rozwoju kompetencji w języku obcym, warto na lekcjach języka umiejętnie wykorzystać potencjał, jaki niesie ze sobą czytanie.

Rozdział ten przynosi odpowiedź na pytania dotyczące: różnic między czytaniem w języku obcym i w języku ojczystym, roli sprawności czytania w różnych nurtach glottodydaktycznych, umiejętności składających się na tę sprawność i wskaźników biegłości w zakresie recepcji pisemnej na poszczególnych poziomach zaawansowania, kryteriów doboru tekstów pisanych oraz sposobów rozwijania sprawności ich rozumienia na lekcjach języka obcego.

Warto tu zaznaczyć, że rozważając kwestie związane z rozumieniem tekstu pisanego w nauczaniu języków obcych, myślimy przede wszystkim o czytaniu cichym. Jak podkreślają metodycy (Chodkiewicz, 1986: 29-31; Seretny, Lipińska, 2005a: 191), czytanie głośne nie wymaga od ucznia rozumienia treści odczytywanego tekstu, w związku z czym spełnia inną rolę na lekcjach języka obcego niż czytanie ciche⁵.

⁵ Czytanie głośne może być pomocne jako ćwiczenie wymowy, intonacji oraz opanowania relacji między znakami graficznymi i dźwiękami w języku obcym (Chodkiewicz, 1986: 30).

2.1. Czytanie w języku obcym a czytanie w języku ojczystym

W poprzednim rozdziale analizowaliśmy komunikacyjny wymiar rozumienia tekstu pisanego. Do szczególnego aktu komunikacji dochodzi wtedy, gdy odbiorca tekstu nie jest rodzimym użytkownikiem języka, w którym powstał komunikat, a zatem, gdy nadawca i odbiorca tekstu należą do różnych wspólnot językowych, a niejednokrotnie także kulturowych (zob. Dakowska, 2001: 95). Założenia autora tekstu co do obszaru wiedzy dzielonego z potencjalnym odbiorcą okazują się często w takiej sytuacji nierelevantne. Pozycja odbiorcy jest w tym przypadku odmienna – co nie oznacza, że gorsza – od pozycji osoby, dla której język tekstu jest językiem ojczystym.

Przedstawiane tu problemy odnoszą się przede wszystkim do sytuacji, w której w języku ojczystym dokonuje się również edukacja szkolna czytelnika, a język obcy poznawany jest później (np. na kursach, podczas lekcji w szkole, wyjazdu za granicę), kiedy uczący się opanował już sprawność czytania w języku ojczystym.

Zgodnie z poglądami niektórych badaczy proces czytania w języku obcym jest bardziej złożony niż czytanie w języku ojczystym, gdyż zawsze zakłada obecność dwóch systemów językowych – języka pierwszego odbiorcy i języka, w którym został napisany tekst – wchodzących ze sobą w interakcję: (zob. Grabe, Stoller, 2002: 54-55; Koda, 2010: 7; Grabe, 2010: 126).

W. Grabe (2010: 129-151) omawia kilka obszarów, w których można dostrzec różnice między czytaniem w języku obcym i w języku ojczystym. Badacz wskazuje na istnienie różnic zarówno natury lingwistycznej, jak i na poziomie przetwarzania, a także różnic dotyczących szerszego kontekstu, w jakim można rozpatrywać czytanie, a wynikających z doświadczeń edukacyjnych i poznawczych oraz czynników socjokulturowych i instytucjonalnych. W największym stopniu widoczne są one w przypadku osób rozpoczynających naukę czytania w języku obcym oraz słabiej czytających. Warto przyjrzeć się bliżej wspomnianym różnicom, uwzględniając również punkt widzenia innych autorów zajmujących się tą problematyką.

2.1.1. Różnice lingwistyczne i związane z przetwarzaniem tekstu

Czytający w języku obcym różnią się między sobą stopniem biegłości w tym języku, ale ich zasoby są zwykle mniejsze niż w przypadku jego rodzimych użytkowników; rozbieżność ta jest największa w momencie rozpoczęcia nauki. Jak podkreśla W. Grabe (2010: 130-131; por. Koda, 2010: 7), także początek nauki

czytania w obu językach wygląda odmiennie. Osoba ucząca się czytać w języku ojczystym zna już w nim kilka tysięcy słów⁶, opanowała podstawy morfologii i składni oraz rozpoznaje pewne wzorce ukształtowania tekstów. Wiedza ta jest w dużym stopniu nieuświadomiana. Taki poziom (to jest znajomość kilku tysięcy słów oraz praktyczną wiedzę na temat morfologii i struktur składniowych) osoba ucząca się języka obcego może osiągnąć dopiero po przynajmniej kilku latach nauki. Zwykle jednak już od początku kształci się u ucznia kompetencję w zakresie rozumienia tekstów pisanych. Czytanie jest przy tym postrzegane w procesie dydaktycznym jako jeden ze środków służących rozwijaniu znajomości języka obcego (por. Grabe, 1986: 32; Seretny, Lipińska, 2005a: 188).

Zasadniczą rolę w rozumieniu tekstów odgrywa znajomość słownictwa. Angielscy badacze (Laufer, 1989; Liu, Nation, 1985) twierdzą, że stosunkowo dobre rozumienie tekstu i wykorzystanie domysłu językowego jest możliwe pod warunkiem, że osoba czytająca zna co najmniej 95% pojawiających się w tekście słów (za: Alderson, 2000: 35; por. Seretny, 2015: 189). Niekiedy przyjmuje się, że liczba nieznanymi czytelnikowi wyrazów nie powinna przekroczyć 10% tekstu (Seretny, Lipińska, 2005a: 102; Grabe, 2010: 271), natomiast 20% nieznanymi wyrazów uniemożliwi czytającemu zrozumienie tekstu (Seretny, 2006b: 255). Kompetencja leksykalna różnych osób posługujących się tym samym językiem jako językiem ojczystym nie jest identyczna, w opracowaniach pojawiają się dane mówiące, że zasób leksykalny przeciętnego rodzimego użytkownika języka mieści się w granicach 10 000-100 000 wyrazów (Alderson, 2000: 35), 50 000-250 000 wyrazów lub 20 000-100 000 rodzin wyrazów (za: Seretny, 2011: 47 i 51). Nieporównanie mniejszym zasobem słownictwa dysponują osoby uczące się języka obcego. Według A. Seretny (2011: 175) uczący się języka polskiego jako obcego powinni na poziomie A1 i A2 opanować łącznie około 2000 słów, na poziomie B1 – docelowo około 3500 wyrazów, natomiast na poziomie B2 – w przybliżeniu 5000 słów. Także na poziomie zaawansowanym kompetencja leksykalna cudzoziemca różni się od kompetencji rodzimych użytkowników języka. A. Seretny (2006a: 255) szacuje, że o biegłości językowej można mówić, gdy uczeń wykazuje się znajomością co najmniej 10 000 wyrazów⁷.

Osoby uczące się czytać w języku obcym mają jednak zwykle – w odróżnieniu od dzieci opanowujących czytanie w języku ojczystym – doświadczenie w czytaniu we własnym języku (Grabe, Stoller, 2002: 45; Koda, 2010: 7).

⁶ W. Grabe (2010: 130) podaje, że w przypadku sześciolletnich dzieci angielskojęzycznych jest to od 5000 do 8000 słów.

⁷ Warto nadmienić, że zdaniem Paula Nationa (2001: 20) warunkiem swobodnej lektury tekstu w języku obcym jest znajomość 15 000-20 000 słów.

Pytanie, na ile umiejętność ta może ułatwić rozumienie tekstu w języku obcym, jest przedmiotem dyskusji wśród badaczy. W jednym ze swych artykułów John Charles Alderson (1984) rozważał kwestię, czy trudności, jakie niektórzy uczący się napotykną w trakcie czytania w języku obcym, wynikają ze słabej znajomości tego języka czy niskiej kompetencji w rozumieniu tekstów w języku pierwszym. Badacz doszedł do wniosku, że oba czynniki mogą odgrywać w tym przypadku pewną rolę, jednak transfer umiejętności nabytych w zakresie rozumienia tekstów w języku ojczystym może nastąpić dopiero wtedy, gdy uczący się osiągnie pewien próg kompetencji w języku obcym, a zatem na niższych poziomach zaawansowania trudności z rozumieniem tekstu należy łączyć przede wszystkim ze słabą znajomością języka (Alderson, 1984: 18-24). Pogląd Aldersona o istnieniu progu językowego wydają się potwierdzać badania (zob. Grabe, 2010: 146-148; Piasecka, 2008; Alderson, 2000: 38-39). Warto jednak pamiętać, że hipoteza progu językowego nie wyklucza prawdziwości hipotezy głoszącej istnienie zależności między kompetencją danej osoby w zakresie czytania w języku pierwszym i obcym, gdyż podczas lektury w języku obcym oba komponenty (to jest umiejętność czytania w języku ojczystym i znajomość języka obcego) wchodzi z sobą w interakcję (zob. Piasecka, 2001: 164; Alderson, 2000: 38; Pamuła-Behrens, 2012: 92; Chodkiewicz, 2009: 51)⁸. Inne ważne konkluzje płynące z badań to stwierdzenie, że próg językowy ma charakter relatywny i zależy od stojącego przed czytelnikiem zadania (Alderson, 2000: 39), oraz założenie, że transfer może dotyczyć w różnym stopniu poszczególnych aspektów umiejętności czytania (zob. Grabe, 2010: 122-123). Należy jednak również podkreślić, że zarówno dobra znajomość języka obcego, jak i wysoka kompetencja w zakresie rozumienia tekstów w języku ojczystym nie gwarantują sukcesu w czytaniu w języku obcym, jeśli dana osoba koncentruje się na poznawaniu języka obcego w mowie i nie rozwija automatyzmu w czytaniu przez częstą lekturę (zob. Grabe, Stoller, 2002: 29-30; Koda, 2010: 38-39).

Związek zachodzący między tempem czytania, rozumieniem i przyjemnością czerpaną z kontaktu z tekstami analizuje Christine Nuttall (1982: 167-168). Jak wskazuje badaczka, jeśli ktoś wolno czyta, to istnieje małe prawdopodobieństwo, że zainteresuje się tematem tekstu i że lektura będzie sprawiać mu przyjemność. W rezultacie osoba taka będzie unikać sięgania po teksty poza sytuacjami, kiedy jest to konieczne. Jeśli czyta mało, nie przezwycięża trudności w rozumieniu, tempo lektury pozostaje zatem wolne. W ten sposób zamyka

⁸ Kwestia możliwości transferu umiejętności nabytych w czytaniu w języku ojczystym do czytania w języku obcym nie jest zatem pytaniem o to, czy taki transfer jest możliwy, lecz kiedy może nastąpić (Grabe, 2010: 146).

się to, co C. Nuttall nazywa „błędnym kołem słabego czytelnika”. Odwrotną sytuację obserwujemy w przypadku czytelników dobrych. Recepcja pisemna przebiega u nich dość szybko i dlatego bez oporu sięgają po nowe teksty, w związku z większą praktyką w czytaniu rozumieją coraz lepiej, co sprawia, że lubią czytać i nabierają jeszcze większego automatyzmu w tym procesie (por. Day, Bamford, 1998: 30-31).

Niektórzy badacze stoją na stanowisku, że na proces rozumienia tekstów w języku obcym oddziałują nie tylko znajomość tego języka i umiejętności w zakresie czytania w języku ojczystym, lecz także sam język ojczysty czytelnika (Grabe, 2010: 121 i 131-133; Koda, 2010: 8-9; por. Piasecka, 2008: 157). W pewnych przypadkach oddziaływanie to będzie pozytywne, podczas gdy w innych może dochodzić do interferencji; natura tego zjawiska jest przy tym złożona ze względu na dużą liczbę poziomów, na których można rozpatrywać podobieństwa i różnice między oboma językami (np. ortografia, fonetyka, morfologia, składnia, słownictwo i idiomatyka, przyjęte konwencje retoryczne) (Grabe, 2010: 131). Na poziomie przetwarzania ortografii czytelnicy, w których języku ojczystym używa się innego alfabetu, mogą na początku nauki czytania w języku obcym napotkać spore trudności (Grabe, Stoller, 2002: 47; Koda, 2010: 42-43; por. Białystok, 2001: 163-164). Proces rozumienia mogą z kolei ułatwiać m.in.: występowanie w języku ojczystym czytelnika i w języku tekstu słów o podobnej formie i tym samym znaczeniu, podobieństwo szyku wyrazów w zdaniu czy systemu czasów, obecność rodzajnika lub jego brak w obu językach (Grabe, 2010: 131).

Zdaniem specjalistów zajmujących się psycholingwistycznymi aspektami recepcji pisemnej w języku obcym leksykon mentalny osoby czytającej w przynajmniej dwóch językach jest zorganizowany inaczej niż u czytelnika znającego tylko jeden język (Białystok, 2001; Dijkstra, 2005; van Heuven, 2005; za: Grabe, 2010: 132). Wyniki niektórych badań (Dijkstra, van Heuven, 1998; Jiang, 2002) sugerują, że podczas lektury w języku obcym w umyśle osoby czytającej dochodzi do równoczesnej aktywizacji zasobów leksykalnych w języku tekstu oraz w jej języku ojczystym (za: Koda, 2010: 65-68; por. Kusiak, 2013: 27-28). Zgodnie z inną hipotezą wraz z rosnącą biegłością językową i rozwojem umiejętności czytania w języku obcym zmienia się sposób, w jaki czytający dociera do znaczeń słów. Judith F. Kroll i Anette de Groot (1997) zaproponowały model, w którym na początku nauki przejście od obcojęzycznych słów do pojęć w trakcie lektury tekstu odbywa się przy udziale wyrazów z języka ojczystego; dopiero z czasem język pierwszy przestaje pośredniczyć w odczytywaniu znaczenia wyrazów obcojęzycznych (za: Grabe, 2010: 132). W przypadku słabszych studentów lub podczas pracy z trudnymi tekstami w czytaniu w języku obcym –

w odróżnieniu od czytania w języku ojczystym – pojawia się czasem dodatkowo element tłumaczenia, który spowalnia przetwarzanie (Grabe, 2010: 132).

Wolniejsze tempo przetwarzania – nie tylko z powodu tłumaczenia – jest wskazywane jako kolejny element odróżniający czytanie w języku obcym od czytania w języku ojczystym. Z badań wynika, że lektura tekstu w języku obcym przebiega mniej sprawnie, co wiąże się np. z wolniejszą identyfikacją słów, niejednokrotnie także z wolniejszym przetwarzaniem składni i warstwy semantycznej (za: Grabe, 2010: 133). Wpływ na to ma m.in. mniejsza praktyka w czytaniu tekstów obcojęzycznych. Jak już wspomniano, w różnych językach szybkość rozpoznawania słów nie musi być identyczna, ponadto zróżnicowane okazuje się także tempo czytania rodzimych użytkowników tego samego języka. Osoba ucząca się czytać w języku obcym jest jednak od rodzimych użytkowników języka – zwłaszcza na początku nauki – zdecydowanie wolniejsza. Neil J. Anderson (1999: 59-60) podaje, że także przy dobrej znajomości języka drugiego czytanie nie odbywa się w nim równie szybko, jak w języku pierwszym. Dane na temat właściwego tempa czytania w języku obcym nie są jednoznaczne, jednak sugeruje się, że uczący się powinien dążyć do zbliżenia swojej szybkości czytania do tempa czytania rodzimych użytkowników języka. N. J. Anderson (1999: 60) dokonuje przeglądu różnych stanowisk, z którego wynika, że w normalnej sytuacji lektury optymalne tempo czytania powinno wynosić około 300 słów na minutę (jako minimalne tempo można przyjąć natomiast 200 słów na minutę).

Elementem odróżniającym lekturę w języku obcym od czytania w języku ojczystym może być też większa świadomość metajęzykowa czytelnika w tym pierwszym przypadku; jest to typowe dla dobrych czytających, którzy napotykając różne problemy w rozumieniu tekstu obcojęzycznego, są w stanie zidentyfikować ich źródło oraz szukać sposobów przezwyciężenia trudności (Grabe, 2010: 132 i 136-137). Rozwój świadomości metajęzykowej, a także metakognitywnej u uczących się języka obcego wiąże się z kontekstem, w jakim zwykle przebiega jego nauka: rządzące nim reguły poznają oni w sposób eksplcytny, ponadto w glottodydaktyce coraz większe znaczenie przywiązuje się do kształtowania u uczniów refleksyjnej postawy wobec własnego procesu uczenia się (Grabe, Stoller, 2002: 44-45; Kusiak, 2013: 73).

2.1.2. Różnice kontekstów

Jak zaznaczano wcześniej, oprócz czynników związanych z przetwarzaniem tekstu i problemami natury językowej, pomiędzy czytaniem w języku obcym i w języku ojczystym wystąpić mogą także rozbieżności wynikające z doświadczeń edukacyjnych i poznawczych, a także z uwarunkowań socjo-

kulturowych i instytucjonalnych, a więc z kontekstu, w jakim przebiega rozwój sprawności czytania w obu przypadkach.

W analizie tych czynników W. Grabe (2010: 133-140) podkreśla, że przeciętny czytelnik ma znacznie większe doświadczenie w czytaniu w języku ojczystym ze względu na ciągłą ekspozycję na teksty w tym języku, podczas gdy czytanie tekstów obcojęzycznych nierzadko ograniczone jest do wąskiego kontekstu zajęć językowych. Teksty, z którymi mają kontakt uczący się języka obcego, są też zwykle o wiele krótsze od tekstów spotykanych w języku ojczystym. Ta przewaga ilościowa czytania w języku ojczystym przyczynia się do tworzenia płynności i automatyzmu oraz rozwoju innych aspektów recepcji pisemnej. Czytający – zwłaszcza na początku nauki – odwołują się też do słowników, podręczników, list słówek zamieszczonych pod tekstem. Sięganie po te pomoce w znacznie szerszym zakresie niż w przypadku lektury w języku ojczystym (podczas której podobne źródła bywają wykorzystywane, jeśli tekst zawiera słownictwo archaiczne, specjalistyczne lub obcego pochodzenia) jest typowe dla czytania w języku obcym.

Nierzadko odmienna jest też motywacja, z jaką sięga się po lekturę w obu przypadkach: w języku obcym na ogół rzadziej niż w ojczystym czytamy, by zdobywać wiedzę pozajęzykową, wykonać jakieś zadanie w pracy zawodowej czy dla przyjemności (Grabe, 2010: 135). Jak obserwują badacze, zasadniczy cel czytania w języku obcym to bardzo często przede wszystkim rozwijanie znajomości tego języka (zob. Nuttall, 1982: 19; Grabe, 2010: 135; por. Grabe, Stoller, 2002: 56-57). Specjaliści w zakresie nauczania języków obcych zwracają również uwagę, że w dydaktyce zwykle dominuje tzw. czytanie intensywne, a więc stosunkowo wolna lektura tekstów krótkich, wskazanych przez nauczyciela, których poziom trudności nieznacznie przekracza aktualne kompetencje ucznia. Lektura ta podejmowana jest w celu opanowania nowego materiału lub kształtowania przydatnych umiejętności związanych z rozumieniem tekstu (zob. Nuttall, 1982: 23; Dakowska, 2005: 206-207; Seretny, 2013: 208-209).

Pytanie o to, czy istnieje różnica między czytaniem w języku ojczystym i języku obcym, może odsyłać nas również do modelu kulturowego obowiązującego w obu społeczeństwach. Podczas rozpatrywania czynników socjokulturowych i instytucjonalnych W. Grabe (2010: 137-140) przypomina, że nie wszędzie tekst pisany pełni tę samą rolę – w pewnych społecznościach (należących do cywilizacji zachodniej) teksty są wszechobecne, podczas gdy w innych ich użycie może wiązać się przede wszystkim ze sferą rytualną i religijną (por. Wallace, 1993: 21). Osoby uczące się czytać w języku należącym do innego kręgu kulturowego powinny być świadome tej różnicy. Czytelnik wychowany w społeczeństwie, w którym słowo pisane otaczane jest wielkim szacunkiem,

napotyka czasem trudności z lekturą tekstów w języku obcym, jeśli oczekuje się przy tym od niego dokonywania selekcji i syntezy informacji, krytycznej oceny i dystansu wobec poglądów autora, porównywania tekstów prezentujących sprzeczne stanowiska (zob. także: Ridgway, 2003: 126-127; Eskey, 1986: 4-5). Znaczenie może mieć także sposób, w jaki instytucje edukacyjne w różnych kręgach kulturowych postrzegają postać nauczyciela; w pewnych kontekstach będzie on traktowany jako główny autorytet i źródło wiedzy, w innych od uczącego się wymagane będzie sięganie po wiele dodatkowych materiałów, mogą one przy tym odgrywać większą rolę niż informacje ustne przekazywane podczas lekcji. W różnych kulturach inaczej wyglądają wreszcie pewne konwencje gatunkowe, socjokulturowe i retoryczne (zob. także: Kaplan, 1966 i 1987). Oznacza to m.in., że tekst zredagowany w obcym dla czytelnika języku może mu się wydawać niezrozumiały właśnie z powodu tych odmienności.

Na czynnik kulturowy jako potencjalne źródło różnic między czytaniem w języku ojczystym i obcym zwraca uwagę wielu autorów, nie tylko w kontekście konwencji gatunkowych czy zewnętrznych wobec tekstu uwarunkowań (zob. Davies, Widdowson, 1983: 150; Wallace, 1989: 278; Alderson, 2000: 45-46; Dakowska, 2001: 107-108; Seretny, Lipińska, 2005a: 188). Jak zaznaczano wcześniej, autor tekstu zakłada, że odbiorca będzie posiadał pewną wiedzę konieczną do odczytania i interpretacji przekazu; dotyczy to również wiedzy kulturowej. Jej brak może uniemożliwić zrozumienie tekstu, zawartych w nim aluzji i odniesień, nawet jeśli czytający rozumie wszystkie słowa i struktury. Pochodzenie z innego kręgu językowego niż oryginalny adresat danego tekstu może dać jednak czytelnikowi pewną nieoczekiwaną przewagę nad rodzimymi użytkownikami języka, o czym pisze w artykule pt. *Reading with a suspicious eye* Catherine Wallace (1995). Autorka podkreśla, że czytelnik obcojęzyczny zajmuje wyjątkową pozycję, gdyż staje się niejako przypadkowym świadkiem dialogu autora i jego modelowego czytelnika (*overhearer*), a to może ułatwić mu zajęcie krytycznej postawy wobec tekstu i stanowiska autora.

O tym, że osoba czytająca w języku obcym nie musi w testach rozumienia tekstów wypadać gorzej niż rodzimi użytkownicy języka, mogą świadczyć wyniki badań porównawczych przeprowadzonych wśród polskich maturzystów, których poproszono o rozwiązanie certyfikatowych testów z poziomu C2 (Miodunka, Przechódzka, 2007; Przechódzka, 2015). W badaniach tych w części sprawdzającej rozumienie tekstów wyniki maturzystów były zbliżone do wyników uzyskanych przez zdających egzamin cudzoziemców.

W podsumowaniu tych rozważań wypada zatem podkreślić, że w miarę jak wzrasta poziom zaawansowania uczącego się, omawiane tu różnice między czytaniem w języku ojczystym i obcym odgrywają zwykle coraz mniejszą rolę (zob.

Grabe, Stoller, 2002: 11; Seretny, 2006c: 92). Aby tak się jednak stało, nauka języka musi obejmować rozwój sprawności czytania prowadzący m.in. do rozwoju automatyzmu w przetwarzaniu tekstu.

2.2. Sprawność czytania w nauczaniu języków obcych w wybranych kierunkach metodycznych

Poszczególne nurty metodyczne dominujące w różnych okresach w nauczaniu języków obcych w rozmaity sposób rozkładały akcenty, jeśli chodzi o cele nauki (wiązało się to bardzo często z przyjętą wizją języka), wykorzystywane materiały oraz techniki służące realizacji tych celów w procesie dydaktycznym. Różnorodność tę można prześledzić także w podejściu do sprawności czytania obecnym w różnych kierunkach metodycznych. W poniższych punktach przyjrzymy się roli, którą sprawności czytania wyznaczały wybrane metody i podejścia w glottodydaktyce.

2.2.1. Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do podejścia komunikacyjnego

W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, która pojawiła się najpierw w nauczaniu języków klasycznych, a następnie – do pierwszej połowy XX wieku – stosowana była szeroko również w dydaktyce języków nowożytnych, praca z tekstami pisanymi stanowiła jeden z centralnych elementów procesu dydaktycznego. Uczniowie stykali się na lekcjach z ilustrującymi zagadnienia gramatyczne zdaniami czy preparowanymi czytankami oraz z fragmentami dzieł literackich czy filozoficznych, które tłumaczyli na język ojczysty. Mimo że jednym z najważniejszych celów nauczania w tej metodzie było przygotowanie uczących się do samodzielnej lektury tekstów (Komorowska, 2002a: 21), to stosowane techniki nierzadko przeszkadzały w realizacji tego założenia. Jak zauważyła Halina Chodkiewicz (1986: 10-11), obecność tekstów nie oznaczała, że w ramach metody gramatyczno-tłumaczeniowej rzeczywiście rozwijano sprawność czytania. Specyficzne kryteria doboru tekstów (estetyczne lub gramatyczne) przekładały się na brak selekcji i gradacji materiału w zakresie słownictwa (co utrudniało jego zapamiętanie i w konsekwencji swobodną lekturę), a uznanie tłumaczenia za podstawową technikę pracy z tekstem sprawiło, że „czytający nie czynił nawet próby bezpośredniego dotarcia do treści tekstu, ponieważ stosowana metoda wymagała po prostu pośrednictwa języka rodzimego” (Chodkiewicz, 1986: 10).

W metodzie bezpośredniej, praktykowanej od czasów starożytnych (Komorowska, 2002a: 21)⁹, lecz bardziej świadomie stosowanej od końca XIX wieku, w reakcji na ograniczenia metody gramatyczno-tłumaczeniowej (Richards, Rodgers, 1995: 9), nauka opierała się na kontakcie ucznia z rodzimym użytkownikiem języka, przebiegała wyłącznie w języku docelowym i miała przypominać proces przyswajania języka ojczystego. Priorytetem (podobnie jak później w metodzie audiolingwalnej) było opanowanie przez ucznia języka obcego w mowie; nauka czytania – jak w języku rodzimym – następowała później, nie miała ona przy tym charakteru sformalizowanego (Komorowska, 2002a: 21). Podczas czytania uczniowie mieli unikać korzystania z języka pośredniczącego (ojczystego), a znaczenie nieznanych słów wnioskować z kontekstu (co można uznać za plus tej metody), jednak ambitne założenia nie zawsze sprawdzały się w praktyce ze względu na przypadkowy – np. z punktu widzenia stopnia trudności – dobór materiału oraz brak systemowej pomocy uczącym się w radzeniu sobie z ewentualnymi niejasnościami w trakcie lektury (Chodkiewicz, 1986: 12).

Druga połowa XIX wieku i pierwsze dekady wieku XX to równocześnie okres pojawiania się nieco innych koncepcji oraz rozwiązań dotyczących nauki czytania w języku obcym. Obecne są one m.in. w pracach takich uczonych i dydaktyków, jak: Claude Marcel, Henry Sweet, Otto Jespersen, Harold Palmer i Michael West (z których część wniosła wkład w rozwój metody bezpośredniej). Autorzy ci nie mówili jednym głosem i wyznaczali recepcji pisemnej nieco inne miejsce w procesie dydaktycznym¹⁰, jednak zwracali uwagę na konieczność celowego doboru materiału – jego selekcji i gradacji, co wiązało się np. z upraszczaniem tekstów (głównie literackich) pod względem leksykalnym i strukturalnym (Chodkiewicz, 1986: 12-17).

Przeżywające rozkwit po drugiej wojnie światowej podejście audiolingwalne, którego twórcy podstawy teoretyczne czerpali z językoznawstwa strukturalnego oraz z psychologii behawioralnej, opierało się na założeniu, iż za język należy uznać przede wszystkim mowę (Richards, Rodgers, 1995: 49). Konsekwencją takiego myślenia było w nauczaniu wysunięcie na pierwszy plan sprawności ustnych: rozumienia ze słuchu i mówienia. Rozumienie tekstów pisanych i ich produkcja nie musiały być od samego początku obecne w procesie

⁹ W niektórych opracowaniach w odniesieniu do tego okresu mówi się o metodzie naturalnej, za okres narodzin metody bezpośredniej przyjmuje się natomiast wiek XIX (Pfeiffer, 2001: 70-71).

¹⁰ Przykładowo, C. Marcel zakładał, że czytanie jest w nauce języka najważniejszą sprawnością i powinno być uczone jako pierwsze (Richards, Rodgers, 1995: 5), H. Sweet i O. Jespersen zgodnie z założeniami metody bezpośredniej pierwszeństwo przyznawali sprawnościom ustnym (Chodkiewicz, 1986: 14).

dydaktycznym (w ramach tej metody praktykowano np. okres bezpodręcznikowy). Czytanie – kiedy już pojawiało się na zajęciach – w dużym stopniu pełniło na lekcji funkcję pomocniczą, służyło utrwalaniu pożądanych nawyków językowych, a w jego rozwijaniu za nieodzowną uznawano sprawność mówienia (Chodkiewicz, 1986: 18). Specjalnie preparowane teksty zawierające wprowadzone i przećwiczone ustnie struktury i leksykę pojawiały się dopiero pod koniec jednostek dydaktycznych i często były odczytywane głośno (Chodkiewicz, 1986: 18). Kontakt z tekstami autentycznymi następował dopiero na wysokich poziomach zaawansowania.

Nastanie podejścia komunikacyjnego w połowie lat 70. XX wieku pod wieloma względami oznaczało zmianę w myśleniu o sprawności rozumienia tekstów pisanych. Podejście to, czerpiące inspirację z wielu teorii, m.in. socjolingwistyki, lingwistyki wypowiedzenia, analizy dyskursu, pragmatyki językowej, częściowo także psychologii kognitywnej (zob. Janowska, 2011: 19 i 36-38), kładło nacisk na wykształcenie u uczących się kompetencji komunikacyjnej, czyli „umiejętności efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający danej sytuacji” (Komorowska, 2002a: 27). Osiągnięciu tego celu miało służyć m.in. wprowadzanie na zajęcia autentycznych materiałów, w tym tekstów użytkowych (ogłoszeń, menu restauracji, reklam, rozkładów jazdy itp.). Wprawdzie rola czytania (podobnie jak pisanie) w nauce języka obcego wzrastała wraz z poziomem zaawansowania (Seretny, 2006a: 150), ale sprawność ta zwykle rozwijana była już od początku nauki (Richards, Rodgers, 1995: 67).

Zwolennicy podejścia komunikacyjnego podkreślali, że czytanie to proces celowy, aktywny i twórczy, a na jego wynik mają wpływ: zawartość tekstu, wiedza, umiejętności i doświadczenie czytającego (Chodkiewicz, 1986: 24-26). Odcinając się od wizji czytania jako sekwencyjnego dekodowania elementów językowych, badacze (Widdowson, 1978; Urquhart, 1978) zwracali też uwagę, iż rozumienie zakłada m.in. umiejętność przetwarzania tekstu na poziomie wyższym niż zdanie, to jest na poziomie dyskursu (za: Chodkiewicz, 1986: 26). W podejściu tym wyraźnie akcentowano, iż w pracy z tekstem zasadniczą rolę odgrywa wykorzystanie zasobów posiadanych przez czytelnika: z tego założenia wynikała zasada, że samą lekturę należy poprzedzać działaniami dydaktycznymi przygotowującymi uczniów do odbioru tekstu przez aktywizację ich wiedzy związanej z danym tematem i antycypację treści. Ponieważ rodzimy użytkownik języka nie każdy tekst czyta w celu jego szczegółowego zrozumienia, zakładano również, iż na lekcjach powinno się rozwijać także inne przydatne umiejętności, np. rozumienie ogólnego sensu tekstu czy wyszukiwanie w nim konkretnych informacji (Pfeiffer, 2001: 78). Kontakt z tekstem nie kończył się wraz z wykonaniem zadań przewidzianych na czas czytania: po lekturze często prowadzono

dalsze rozmowy lub zadawano kolejne zadania nawiązujące do przeczytanych treści (Seretny, Lipińska, 2005a: 195).

Pomimo niewątpliwych zasług podejścia komunikacyjnego dla dydaktyki czytania w języku obcym jako jego słabą stroną w tej dziedzinie wskazuje się trudności i wynikające z nich niedociągnięcia w stosowaniu na zajęciach materiałów autentycznych. Wyrwanie ich z naturalnego kontekstu prowadziło niejednokrotnie do utraty przez nie funkcji komunikacyjnej, ze względu na szybkość, z jaką się dezaktualizują, niechętnie poddawano je selekcji, brakowało wypracowanych sposobów ich zastosowania na najniższych poziomach i uwzględnienia w programach nauczania bez szkody dla integralności tych programów i progresji treści (Janowska, 2011: 30-32).

2.2.2. Podejście ukierunkowane na działanie

W sytuacji obecnego w glottodydaktyce końca XX wieku pluralizmu terminologicznego i metodologicznego oraz znacznego zróżnicowania kształcenia językowego w poszczególnych krajach eksperci Rady Europy podjęli próbę wypracowania – przy poszanowaniu istniejącej różnorodności – wspólnego punktu odniesienia dla dydaktyki wszystkich języków europejskich (Janowska, 2011). Zwieńczenie ich prac stanowił *Europejski system opisu kształcenia językowego*, którego publikacja w 2001 roku¹¹ jest równocześnie przyjmowana za ukonstytuowanie się tzw. podejścia ukierunkowanego na działanie (w literaturze nazywanego też często podejściem zadaniowym), uznawanego za „kolejny etap w ewolucji metod komunikacyjnych” (Janowska, 2011: 77).

Zmiana spojrzenia na kształcenie językowe była procesem wywołanym m.in. przez przemiany polityczne, społeczne, ekonomiczne i kulturowe dokonujące się w Europie, związane z integracją europejską, zacieśnieniem współpracy międzynarodowej oraz wzrostem mobilności obywateli, podejmujących coraz częściej naukę i pracę za granicą (Janowska, 2011: 11 i 38). Jako podstawy teoretyczne nowego podejścia, podkreślającego znaczenie działania i współpracy podczas wykonywania zadań, Iwona Janowska (2011) wskazuje teorie działania i socjokognitywne teorie uczenia się oraz zaznacza, iż w porównaniu z metodami komunikacyjnymi w dydaktyce zadaniowej następuje przesunięcie akcentów: z symulacji komunikacji, nadawania i odbioru komunikatów na połączenie komunikacji i aktywnego działania w społeczeństwie (takim działaniem jest również uczenie się) razem z innymi jego członkami. Podobnie jak

¹¹ W tym roku ukazały się dwie wersje językowe dokumentu: angielska i francuska. Na język polski tom został przetłumaczony dwa lata później.

to było w przypadku innych kierunków dydaktycznych, założenia podejścia ukierunkowanego na działanie mają również wpływ na postrzeganie roli czytania w języku obcym.

Twórcy ESOKJ rozpatrują czytanie w kontekście komunikacji językowej. W publikacji Rady Europy nastąpiło przejście od przyjętej tradycyjnie w glotodydaktyce perspektywy czterech sprawności (*skills*) do koncepcji czterech rodzajów działań językowych (*language activities*). Ponieważ dostrzeżono potrzebę uwzględnienia w opisie dodatkowych ważnych wymiarów komunikowania, obok dotychczas wyodrębnianych: recepcji tekstów (słuchania i czytania) oraz ich produkcji (mówienia i pisanie) ESOKJ wyróżnia interakcję (czyli wymianę informacji w formie pisemnej i ustnej), a także – w załączkowej jeszcze postaci – mediację (tj. przetwarzanie tekstów pisanych i mówionych). Działania te, stanowiące w świetle ESOKJ przejaw językowej kompetencji komunikacyjnej, podejmowane są w celu realizacji zadań komunikacyjnych (ESOKJ, 2003: 24-25).

Rozumienie tekstów pisanych (czyli recepcja pisemna) jest zatem w myśl tej teorii jednym z komunikacyjnych działań językowych, które użytkownicy języka podejmują, wykorzystując posiadane kompetencje ogólne i językowe kompetencje komunikacyjne. Aby wykonać zadanie, użytkownicy języka uruchamiają także odpowiednie strategie (ESOKJ, 2003: 20).

Językową kompetencję komunikacyjną, umożliwiającą realizację działań językowych, tworzą według twórców ESOKJ trzy główne komponenty. Są nimi kompetencje: lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne. Na kompetencje lingwistyczne użytkownika języka składają się: kompetencja leksykalna, kompetencja gramatyczna, kompetencja semantyczna, kompetencja fonologiczna, kompetencja ortograficzna, kompetencja ortoepiczna (zob. ESOKJ, 2003: 99-106). Kompetencje socjolingwistyczne (zob. ESOKJ, 2003: 23-24 i 106-109) wiążą się z socjokulturowym wymiarem komunikacji i znajomością obowiązujących w niej konwencji. Pozwalają one rozpoznawać i poprawnie stosować konwencje grzecznościowe, rejestry i środki językowe adekwatne do kontekstu wypowiedzi (w tym relacji łączących interlokutorów), rozpoznawać dialekty i socjolekty, a także formuły funkcjonujące w kulturze popularnej (jak idiomy, cytaty czy przysłowia). Pojęcie kompetencji pragmatycznych (zob. ESOKJ, 2003: 24 i 109-114) odnosi się natomiast do znajomości i właściwego stosowania zasad organizacji komunikatu językowego, funkcji pragmatycznych oraz schematów obowiązujących w interakcjach społecznych. Kompetencje te umożliwiają m.in. dobór środków językowych zgodny z celem komunikacyjnym, tworzenie spójnych tekstów, rozpoznanie rodzaju i sposobu ukształtowania tekstu, wychwytywanie ironii lub humoru pojawiających się w wypowiedzi.

W działaniach językowych użytkownik języka wykorzystuje również posiadane kompetencje ogólne, do których, zgodnie z ESOKJ (2003: 21), należą:

- wiedza (zarówno wiedza teoretyczna, jak i życiowa – płynąca z doświadczenia, a także wiedza kulturowa);
- umiejętności praktyczne;
- uwarunkowania osobowościowe;
- umiejętność uczenia się (preferowany styl zdobywania wiedzy).

Jak zauważa I. Janowska (2010b: 562), tekst to jedno z kluczowych pojęć *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i dydaktyki ukierunkowanej na działanie. Autorzy ESOKJ uznają tekst za „główne ogniwo wszelkiej komunikacji językowej [...], zewnętrzne, obiektywne łącze między autorem a odbiorcą” (ESOKJ, 2003: 92). Mianem tekstu określa się: „każdą wypowiedź, zarówno ustną, jak i pisemną, odbieraną, tworzoną lub wymienianą przez użytkowników / uczących się języka” (ESOKJ, 2003: 87)¹². Twórcy opracowania podkreślają bardzo wyraźnie, że nie może być mowy o komunikacji językowej, w której tekst byłby nieobecny. Tekst postrzegany jest jako zjawisko nierozdzielnie związane z działaniami językowymi realizowanymi w różnych sferach życia człowieka (publicznej, prywatnej, edukacyjnej i zawodowej):

Tekst to każdy dyskurs (ustny lub pisemny), odnoszący się do danej sfery życia, który podczas wykonywania zadania komunikacyjnego staje się przyczynkiem do działania językowego, stanowiąc jego wsparcie lub cel, a więc funkcjonuje jako element procesu realizacji lub jako produkt końcowy tego działania (ESOKJ, 2003: 21).

Podejście ukierunkowane na działanie docenia znaczenie działań receptywnych, opiera się bowiem na założeniu, że jednym z podstawowych warunków

¹² Na gruncie językoznawstwa teoretycznego pojęcie tekstu jest przedmiotem licznych dyskusji i doczekało się wielu ujęć (zob. de Beaugrande, Dressler, 1990; Labocha, 1996; Labocha, 2008; Duszak, 1998; Wilkoń, 2002; Żydek-Bednarczuk, 2005; Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, 2009). Definicje tekstu pojawiają się także w opracowaniach metodycznych i glottodydaktycznych. R. Pawłowska (1992: 15) tekst definiuje jako „każdą zrozumiałą informację w jakiś sposób wyodrębnioną, przekazaną za pomocą kodu językowego”. Aleksander Kozłowski posługuje się terminem „tekst glottodydaktyczny”, który pojmuje jako „wyrażoną pisemnie lub ustnie jednostkę komunikacyjną, tworzącą kompleksową i koherentną pod względem językowym, treściowym i formalnym całość, składającą się z następujących po sobie, powiązanych logicznie i gramatycznie słów. Może ona mieć postać wypowiedzi w formie monologu lub dialogu, realizowanej graficznie i fonicznie i powinna dostarczać uczącym się wiadomości z zakresu leksyki, gramatyki i realizmizmu danego języka i narodu, a także posiadać [...] określony potencjał interlokucyjny, konieczny do tworzenia innych wypowiedzi werbalnych, będących jakościowo nowymi tekstami. Tekst glottodydaktyczny powinien umożliwiać rozwój wszystkich czterech sprawności językowych” (Kozłowski, 1991: 11).

nauki języka obcego jest ekspozycja na przykłady jego autentycznego użycia w komunikacji (Janowska, 2010b: 568). Podobnie jak podejście komunikacyjne dydaktyka zadaniowa kładzie nacisk na kontakt z tekstami autentycznymi, zwraca jednak większą uwagę na ich przemyślany dobór, a pracę z tekstami łączy ściśle z wykonywaniem zadań (Janowska, 2010b: 564). Autentyczne dokumenty są wykorzystywane w procesie dydaktycznym jako „źródło informacji, które należy wyszukać, przetworzyć i dostarczyć innym” (Janowska, 2011: 36).

Autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* wymieniają następujące rodzaje tekstów pisanych (ESOKJ, 2003: 89), które w ramach działań językowych przetwarza, a więc również odbiera, użytkownik języka:

- książki – literatura piękna i literatura faktu wraz z czasopismami literackimi;
- czasopisma;
- gazety;
- poradniki („Zrób to sam”, książki kucharskie itp.);
- podręczniki;
- komiksy;
- broszury, prospekty;
- ulotki, foldery;
- materiały reklamowe;
- oznaczenia i wywieszki;
- szyldy i napisy na straganach, w sklepach;
- opakowania i etykiety na towarach;
- bilety itp.;
- formularze i kwestionariusze;
- słowniki (jedno- i dwujęzyczne), leksykony;
- pisma urzędowe, faksy;
- listy prywatne;
- rozprawki i ćwiczenia;
- notatki, opracowania i dokumenty;
- notki i krótkie wiadomości itp.;
- bazy danych (wiadomości, literatura, informacja ogólna itp.).

W procesie recepcji tekstów pisanych twórcy ESOKJ (2003: 86) wyróżniają cztery etapy:

- identyfikację znaków graficznych (czytelnik rozpoznaje litery i słowa);
- rozpoznanie materiału jako posiadającego znaczenie;
- zrozumienie przekazu – na płaszczyźnie kognitywnej i semantycznej – jako pewnej całości;
- interpretację tekstu.

Jak zaznaczają autorzy dokumentu, etapy te:

choć następują w kolejności liniowej (od początku do końca) – są stale na nowo aktualizowane i interpretowane (od końca do początku). Stała aktualizacja i reinterpretacja odbieranego przekazu dokonuje się pod wpływem faktycznej wiedzy o świecie, schematów oczekiwań i każdorazowo nowego rozumienia tekstu, w wyniku podświadomego procesu, w którym te elementy wzajemnie na siebie wpływają (ESOKJ, 2003: 86).

Opis ten stanowi zatem nawiązanie do interakcyjnych modeli rozumienia tekstów, zakładających współdziałanie informacji z różnych poziomów przetwarzania.

Jednym z najbardziej rozpoznawalnych elementów publikacji Rady Europy są opisywane w niej poziomy biegłości językowej. Wraz z rozwojem kompetencji w danym języku osoba posługująca się nim może podejmować działania językowe o coraz szerszym zakresie; integralnym elementem opisu są zatem zawarte w dokumencie skale biegłości: skala ogólna i przykładowe skale dla poszczególnych aspektów użycia języka, w tym dla działań komunikacyjnych, a więc także czytania. Analiza deskryptorów dotyczących recepcji pisemnej na kolejnych poziomach zaawansowania pojawi się w kolejnej części tego rozdziału.

2.3. Umiejętności cząstkowe sprawności czytania i poziomy rozumienia

W wielu opracowaniach z zakresu glottodydaktyki można napotkać listy umiejętności składających się zdaniem autorów tych publikacji na sprawność czytania. Są one niejednokrotnie próbą nawiązania do teoretycznych modeli rozumienia tekstów. Zestawienia i klasyfikacje takich umiejętności cząstkowych (ang. *subskills, reading skills*) zaproponowane przez poszczególnych badaczy niejednokrotnie bardzo się różnią zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym (zob. Alderson, 2000: 10-11; Hughes, 1989: 116-117; Weir, Porter, 1994: 2; Komorowska, 2002b: 120).

W różnych opracowaniach w rozmaity sposób rozgranicza się tzw. umiejętności niższego i wyższego rzędu (podział ten nawiązuje w pewnym stopniu do rozróżnienia między procesami niższego i wyższego rzędu opisywanymi w poprzednim rozdziale), jednak w klasyfikacjach tego rodzaju za umiejętności niższego rzędu zwykle się uznawać te związane z rozumieniem słów, konstrukcji gramatycznych, a za umiejętności wyższego rzędu np.: wnioskowanie, syntezę

informacji, rozumienie głównych myśli, krytyczną interpretację tekstu (Alderson, Lukmani, 1989; por. Piasecka, 2008: 21-22).

Pomimo sporej popularności w dydaktyce listy i postulowane hierarchie umiejętności częstkowych składających się na czytanie ze zrozumieniem wywoływały wiele kontrowersji wśród badaczy; w literaturze przedmiotu często podkreśla się hipotetyczność proponowanych konstrukcji (zob. Weir, Porter, 1994: 4-8; Alderson, 2000: 9-13; Weir, 2005: 91). Część badaczy odrzucała możliwość istnienia zróżnicowanych umiejętności tego typu¹³. Krytykiem szczegółowych list umiejętności składowych sprawności czytania jest np. J. C. Alderson (2000: 11), który uważa, że stwarzają one złudne wrażenie, iż każdą z umiejętności częstkowych można rozwijać i testować oddzielnie od innych. W badaniach przeprowadzonych przez Johna Charlesa Aldersona i Yasmeeen Lukmani (1989) oraz samego Aldersona (1990a) także eksperci nie byli jednomyślni, gdy poproszono ich o określenie, jakich umiejętności wymagało udzielenie odpowiedzi na konkretne pytania pojawiające się w zadaniach towarzyszących tekstom. Uwagę badaczy zwróciły też przypadki osób nieumiejących odpowiedzieć na pytanie o znaczenie danego słowa, a będących w stanie zrozumieć intencję autora czy wyciągnąć z tekstu właściwe wnioski. Autorzy badań uznali zatem m.in., że stawia to pod znakiem zapytania hipotezę o hierarchicznej zależności umiejętności częstkowych i przekonanie, że mogą one być nabyte tylko w ściśle określonym porządku (tj. od tzw. umiejętności niższego rzędu do umiejętności wyższego rzędu)¹⁴. W kolejnym badaniu przeprowadzonym przez Aldersona (1990b) dwie osoby poproszono o lekturę tekstu i rozwiązanie zadania oraz o komentarz na temat sposobu dojścia do rozwiązania. Jak wynikało z wypowiedzi badanych, wykonywane przez nich operacje i obrane strategie nie wyglądały identycznie.

Wyniki tych i podobnych badań można interpretować w różny sposób. Jednym z możliwych stanowisk jest przyjęcie, iż podczas czytania wykorzystujemy równocześnie różne umiejętności (Alderson, 1990b: 478). Pogląd ten wydaje się zgodny z intuicją. Współzależność różnych umiejętności podkreślał mocno Art-

¹³ Jak zauważają C. Weir i D. Porter (1994: 4-5), zwolennicy tego poglądu (np. Lunzer et al., 1979; Rost, 1993) są jednak niekonsekwentni, ponieważ wyniki przeprowadzonych przez nich badań sugerują na ogół, że w czytaniu da się wyróżnić co najmniej dwa składniki: znajomość słownictwa i ogólne rozumienie (czy też rozumowanie; czytanie wnioskujące). Komentując wyniki tych samych badań, inny uczoney, B. Spolsky (1994: 151) wskazywał, że być może ich autorzy nie byli w stanie wydzielić poszczególnych umiejętności częstkowych sprawności czytania ze względu na wysoką rzetelność testów – narzędzi badawczych, osiągniętą kosztem trafności konstrukcyjnej.

¹⁴ J. C. Alderson (1990a: 425) zauważył, że hierarchie te odzwierciedlają raczej hierarchię wartości, jaką jesteśmy skłonni przypisać poszczególnym umiejętnościom.

hur Hughes (1989: 129), podając jako przykład umiejętność domyślenia się znaczenia danego słowa na podstawie kontekstu, o której nie mogłoby być mowy, gdyby czytający nie rozumiał samego kontekstu. Jak zauważyli Cyril Weir i Don Porter (1994: 8-9), komentując wyniki omawianych wyżej badań, trudno sobie wyobrazić, by ktoś mógł np. zrozumieć główne myśli tekstu, nie osiągnąwszy pewnego stopnia kompetencji w zakresie leksyki i gramatyki (por. Alderson, 1984). Badacze ci nie uważają jednak, by ta kompetencja miała oznaczać idealną znajomość wszystkich słów i konstrukcji gramatycznych obecnych w danym tekście. Stanowisko to jest akceptowane we współczesnej glottodydaktyce, w której przyjmuje się, że „rozumienie [...] to kwestia stopnia” (Koda, 2010: 230) i podkreśla się, że do rozumienia tekstu nie jest konieczna znajomość wszystkich pojawiających się w nim słów (Komorowska, 2002a: 147; Seretny, Lipińska, 2005a: 200; Janowska, 2010b: 561).

Dla opisu rozumienia tekstów w kategoriach umiejętności składających się na tę sprawność ważny wydaje się jeszcze jeden wniosek, płynący m.in. z przywoływanych badań. Taksonomie umiejętności cząstkowych bardzo często obejmują zarówno takie pozycje, które moglibyśmy określić jako produkt czytania (jaki poziom rozumienia osiągnął czytelnik, uczeń, zdający) oraz takie, które możemy odnieść do procesu (jakie operacje wykonał czytający) (Alderson, 2000: 94). Należy tymczasem mieć świadomość, że ten sam produkt czytania osiągnięty przez kilka osób nie oznacza, że w identyczny sposób przebiegał u nich sam proces (zob. Alderson, Lukmani, 1989; Alderson, 1999b). Wykorzystanie w lekturze pewnych umiejętności czy strategii może być bardziej ekonomiczne niż odwołanie się do innych (zob. Chodkiewicz, 1986: 93-94; Weir, 2005: 90-91; Trębska-Kerntopf, 2005), jednak preferowane style i sposoby lektury pozostają w dużej mierze kwestią indywidualną.

Zainteresowanie produktem czytania wiąże się z określaniem poziomów rozumienia (Chodkiewicz, 2003), które mogą zostać uznane za szeroko zdefiniowane umiejętności¹⁵. Rozróżnienia tego typu opierają się na mniejszej liczbie bardziej pojemnych kategorii niż rozbudowane taksonomie umiejętności cząstkowych tworzących sprawność czytania. Także w tych podziałach nie ma w literaturze jednomyślności; J. C. Alderson (2000: 7-8) wskazuje następujące klasyfikacje poziomów rozumienia, obecne w rozmaitych opracowaniach:

- rozumienie dosłowne, rozumienie znaczeń, które nie zostały wyrażone w tekście *expressis verbis* oraz odczytywanie jego implikacji;

¹⁵ Jako umiejętności funkcjonują one także w niektórych publikacjach (zob. Komorowska, 2005; Seretny, Lipińska, 2005a).

- rozumienie szczegółowych informacji zawartych w tekście i rozumienie jego głównej myśli;
- rozumienie literalne, wnioskowanie na podstawie informacji zawartych w tekście (czytanie między wierszami) oraz krytyczna ocena i interpretacja informacji z tekstu (por. Dakowska, 2005: 193-194).

Badacz stwierdza przy tym, że podziały te, wbrew pozorom, nie są do końca jednoznaczne, chociażby z tego względu, że pełna eksplicytność jest w komunikacji stosunkowo rzadka i to, co wydaje nam się rozumieniem dosłownym, często zakłada już jakiś rodzaj wnioskowania (zob. Alderson, 2000: 8)¹⁶.

Odwołanie do poziomów rozumienia zawarto także w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003: 70; zob. Banach, 2018: 63); w publikacji Rady Europy wyraźnie podkreśla się, że użytkownicy języka mogą podejmować lekturę w różnym celu, np. po to, by:

- osiągnąć ogólne rozumienie czytanego tekstu;
- odnaleźć w nim określone informacje;
- zrozumieć szczegółowo wszystkie treści;
- wyciągnąć z niego wnioski.

W literaturze glottodydaktycznej pierwsze trzy kategorie noszą zwykle miano rozumienia globalnego, selektywnego i szczegółowego (zob. Seretny, Lipińska, 2005a: 194; Chłopek, 2018: 241). Do listy tej dodać można również rozumienie struktury tekstów (Komorowska, 2002a: 144; Chłopek, 2018: 242). Rozumienie globalne może dotyczyć nie tylko zasadniczego sensu tekstu jako całości, ale również głównych myśli jego poszczególnych akapitów (zob. Seretny, Lipińska, 2005a: 201). Warto też zaznaczyć, że w niektórych opracowaniach terminów: rozumienie selektywne i szczegółowe używa się wymiennie lub stosuje tylko ten drugi (dzieli się wówczas rozumienie na globalne oraz szczegółowe) (zob. Komorowska, 2002a: 144 i 147; Prizel-Kania, 2013: 57).

Należy pamiętać, iż każdy podział tego rodzaju jest niejako konstruktem stworzonym dla potrzeb dydaktycznych oraz że poszczególne umiejętności potrzebne w pracy z tekstem w praktyce współdziałają ze sobą i niekiedy trudno je rozdzielić. To jednak nie zwalnia nas z podejmowania na zajęciach działań ukierunkowanych na rozwijanie różnych umiejętności, stosownie do etapu nauki, na którym znajdują się uczniowie (por. Janowska, 2016: 32).

¹⁶ Już na poziomie semantyki można mówić o całej sferze znaczeń presuponowanych oraz implikowanych przez słowa i wyrażenia. Omawia je m.in. Renata Grzegorzycykowa (2001).

2.4. Czytanie jako działanie językowe.

Progresja użytkowników języka w zakresie sprawności czytania w świetle ESOKJ

Od momentu publikacji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* zawarte w dokumencie skale biegłości stanowią powszechnie rozpoznawalną, wspólną ramę referencyjną dla uczących się, nauczycieli, instytucji zajmujących się testowaniem znajomości języka i korzystających z wyników testowania w krajach Europy, ale również – coraz częściej – poza nią. W punkcie tym przyjrzymy się skalom ESOKJ poświęconym recepcji pisemnej i spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, jakich umiejętności w ramach tego działania językowego oczekuje się od użytkowników języka na kolejnych poziomach zaawansowania.

2.4.1. Wskaźniki biegłości w zakresie recepcji pisemnej

w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego z 2001 roku*

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* zdefiniowano sześć zasadniczych poziomów, wśród których najniższy to A1, a najwyższy – C2. Dokument zakłada jednak równocześnie, że poziomy te można rozgałęziać w elastyczny sposób (w tabelach ESOKJ uwzględniany jest często opis kompetencji dla poziomów: A2+, B1+ i B2+). Wskaźniki wyznaczające kolejne etapy rozwoju umiejętności czytania ze zrozumieniem znaleźć można na kilku skalach. Najbardziej syntetyczne opisy pojawiają się w tabelach: *Poziomy biegłości językowej: skala ogólna* (ESOKJ, 2003: 33), *Czytanie ze zrozumieniem: ogólny opis umiejętności* (ESOKJ, 2003: 70; zob. Tabela 1) oraz *Poziomy biegłości językowej: samoocena* (ESOKJ, 2003: 34; zob. Tabela 2). W dokumencie zamieszczono ponadto skale, które opisują bardziej szczegółowe przypadki recepcji pisemnej: *Czytanie i rozumienie korespondencji*, *Czytanie w celu orientacji*, *Czytanie i rozumienie informacji oraz argumentacji*, *Czytanie i rozumienie instrukcji* (zob. ESOKJ, 2003: 70-71).

C2	Uczą się rozumie i potrafi krytycznie interpretować w zasadzie wszystkie formy języka pisanego wraz z tekstami abstrakcyjnymi, o złożonej strukturze, a także tekstami literackimi bądź nieliterackimi zawierającymi dużo wyrażen potocznych. Rozumie szeroki zakres długich i skomplikowanych tekstów, doceniając subtelne różnice stylu i rozumiejąc znaczenia wyrażone zarówno wprost, jak i implikowane.
C1	Rozumie szczegółowo długie i skomplikowane teksty, niezależnie od tego, czy dotyczą jego specjalności czy nie, pod warunkiem możliwości ponownego przeczytania trudnych fragmentów.
B2	Potrafi czytać z dużą dozą samodzielności, dostosowując styl i tempo czytania do różnych tekstów i celów, a także wykorzystując wybiórczo odpowiednie źródła. Dysponuje dużym zasobem słownictwa, lecz może mieć trudności ze zrozumieniem rzadko używanych wyrażen idiomatycznych.
B1	Potrafi czytać proste, konkretne teksty na tematy związane z własną specjalnością i zainteresowaniami, uzyskując zadowalający stopień ich zrozumienia.
A2	Rozumie krótkie, proste teksty na znane mu konkretne tematy, napisane językiem codziennym lub związane z pracą, zawierające często używane sformułowania.
	Rozumie krótkie, proste teksty, zawierające najczęściej stosowane sformułowania oraz tzw. słowa międzynarodowe istniejące w wielu językach.
A1	Rozumie bardzo krótkie, proste teksty, czasem pojedyncze wyrażenia, wychytując znane mu nazwy, słowa oraz podstawowe wyrażenia – jeśli trzeba, czytając ponownie niektóre fragmenty.

Tabela 1. Czytanie ze zrozumieniem: ogólny opis umiejętności (źródło: ESOKJ, 2003: 70).

Podczas analizy deskryptorów zawartych w ESOKJ można zaobserwować, w jaki sposób wraz ze wzrostem biegłości w języku obcym zmieniają się umiejętności uczącego się w zakresie rozumienia tekstów pisanych. Zmiany te dotyczą długości, stopnia złożoności językowej i kognitywnej oraz rodzaju i tematyki czytanych tekstów, jak również poziomu ich przetwarzania przez czytelnika (poziomu rozumienia). Kategoria poziomów rozumienia nie została przy tym ujęta *in abstracto*, lecz została ściśle powiązana z rodzajem i stopniem złożoności tekstów, a także poziomem zaawansowania czytającego. Poniższe profile umiejętności użytkowników języka w zakresie czytania ze zrozumieniem na poszczególnych poziomach są syntezą informacji zawartych we wszystkich wymienionych skalach.

Dla użytkowników języka na poziomach: A1 i A2 dostępne są proste teksty niewielkiej długości (w przypadku uczących się na poziomie A1 – czasem pojedyncze wyrazy czy zdania), zawierające słowa i wyrażenia o bardzo dużej frekwencji lub internacjonalizmy. Mogą to być nieskomplikowane teksty użyt-

kowe o przewidywalnym schemacie (np. ulotki, rozkłady jazdy, karty dań, podstawowe instrukcje czy pocztówki / krótkie listy prywatne) spotykane często w codziennym życiu lub prostsze teksty informacyjne o konkretnej tematyce. Recepcja tego typu materiałów autentycznych na najniższych poziomach często polega na zrozumieniu ogólnego sensu wypowiedzi lub wyszukaniu w nich pojedynczych nazw (poziom A1) czy lokalizowaniu konkretnych, potrzebnych czytającemu informacji (poziom A2). Przejście na poziom A2+ oznacza nieco większą swobodę w odbiorze tekstów różnych typów (uczący się rozumie np. nie tylko prostą korespondencję prywatną, lecz także rutynowe wiadomości, takie jak zamówienia, potwierdzenia itp., sformułowane w typowy sposób i dotyczące tematów, które zna).

Użytkownik języka na poziomie B1 rozumie teksty o bardziej zróżnicowanej tematyce niż na poziomach A1 i A2, dotyczące jednak znanej mu rzeczywistości, np. jego specjalności czy zainteresowań. Mowa tu wciąż przede wszystkim o tekstach konkretnych, standardowych, napisanych stosunkowo prostym językiem, zawierających często używane słownictwo. Uczący się rozumie w adekwatnym stopniu czytane wypowiedzi, np. opisy przeżyć czy zdarzeń pojawiające się w listach prywatnych czy istotne argumenty w prostych artykułach prasowych dotyczących znanych mu problemów, umie odnaleźć ważne dla siebie informacje, np. w krótkich pismach urzędowych. Kompetencja na poziomie B1+ z kolei charakteryzowana jest m.in. przez zdolność uchwycenia zasadniczych treści w stosunkowo przejrzystych tekstach argumentacyjnych, a także przez umiejętność wyszukiwania informacji zawartych w dość długich tekstach lub rozproszonych w różnych miejscach i wykorzystania ich w celu realizacji konkretnych zadań.

W porównaniu z osobą posługującą się językiem na poziomie B1 czytelnika na poziomie B2 cechuje m.in. zdecydowanie większa autonomia i elastyczność w pracy z tekstem; w zależności od celu lektury i rodzaju czytanego materiału potrafi on modyfikować tempo i styl czytania. Czytelnik ten ma duży zasób leksykalny i jest w stanie zrozumieć zasadnicze treści zawarte w tekstach dłuższych, bogatszych pod względem językowym, bardziej złożonych, o tematyce nie tylko konkretnej, lecz także abstrakcyjnej, wykraczającej poza problemy związane z funkcjonowaniem w codziennym życiu. Podczas lektury tekstów napotyka on jednak wciąż pewne ograniczenia, np. z powodu nieznamości rzadszych idiomów. Wśród wypowiedzi pisemnych dostępnych dla użytkowników języka na poziomie B2 znajdują się artykuły ukazujące poglądy autorów, reportaże i inne opracowania traktujące o problemach dzisiejszego świata, a także współczesne dzieła literackie napisane prozą. Ważną zmianą jakościową jest również to, iż czytelnik z poziomu B2+ korzysta z tekstów napisanych językiem

specjalistycznym: swobodnie porusza się w materiałach z własnej dziedziny, potrafi jednak pracować także z tekstami z innych dyscyplin, z niewielką pomocą słownika. Umie on szybko odnajdywać potrzebne informacje w długich tekstach o dużym stopniu trudności.

Przejsięcie na poziom C1 oznacza kontakt z długimi i złożonymi tekstami informacyjnymi, literackimi, specjalistycznymi (z własnej i innych dyscyplin), które czytelnik rozumie szczegółowo – zarówno na poziomie faktów, jak i postaw i opinii, także tych wyrażonych nie wprost. Użytkownik języka na tym poziomie wykazuje świadomość językową pozwalającą mu zauważać i doceniać różnorodność stylistyczną czytanych tekstów.

Czytelnik na poziomie C2 to zgodnie ze wskaźnikami ESOKJ osoba, której nie sprawia trudności lektura żadnego tekstu, niezależnie od jego długości, złożoności językowej, stopnia potoczności czy tematyki¹⁷. Wymienione są tu podobne teksty jak na poziomie C1 (podręczniki, specjalistyczne artykuły, utwory literackie); użytkownik języka nie tylko rozumie treści wyrażone *explicite* i implikowane czy rozpoznaje obecne w tekstach subtelności stylistyczne, ale również potrafi czytane materiały poddać krytycznej interpretacji.

C2	Rozumiem z łatwością praktycznie wszystkie formy języka pisanego, włączając w to abstrakcyjne lub językowo skomplikowane teksty, takie jak podręczniki, artykuły specjalistyczne i dzieła literackie.
C1	Rozumiem długie i złożone teksty informacyjne i literackie, dostrzegając i doceniając ich zróżnicowanie pod względem stylu. Rozumiem artykuły specjalistyczne i dłuższe instrukcje techniczne, nawet te niezwiązane z moją dziedziną.
B2	Czytam ze zrozumieniem artykuły i reportaże dotyczące problemów współczesnego świata, w których piszący prezentują określone stanowiska i poglądy. Rozumiem współczesną prozę literacką.
B1	Rozumiem teksty składające się głównie ze słów najczęściej występujących, dotyczących życia codziennego lub zawodowego. Rozumiem opisy wydarzeń, uczuć i pragnień zawarte w prywatnej korespondencji.
A2	Potrafię czytać bardzo krótkie, proste teksty. Potrafię znaleźć konkretne, przewidywalne informacje w prostych tekstach dotyczących życia codziennego, takich jak ogłoszenia, reklamy, prospekty, karty dań, rozkłady jazdy. Rozumiem krótkie, proste listy prywatne.
A1	Rozumiem znane nazwy, słowa i bardzo proste zdania, np.: na tablicach informacyjnych i plakatach lub w katalogach.

Tabela 2. Fragment skali ESOKJ: *Poziomy biegłości językowej: samoocena* dotyczący czytania (źródło: ESOKJ, 2003: 34).

¹⁷ Można mieć wątpliwości, czy nie jest to zbyt wyidealizowany opis, gdyż kryteriów tych zapewne nie spełniłoby wielu (także wykształconych) rodzimych użytkowników języka.

Do propozycji nakreślonych w ESOKJ odwołują się m.in. autorzy *Programeów nauczania języka polskiego jako obcego* (2016) wydanych na Uniwersytecie Jagiellońskim w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie. Widoczne jest to w zawartym w publikacji opisie celów kształcenia w zakresie sprawności czytania na kolejnych poziomach znajomości języka polskiego (zob. Tabela 3).

Poziom C2	<p>Uczący się powinni:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umieć określić temat czytanego tekstu; – rozumieć i określić stanowisko autora tekstu; – rozumieć treść i intencje (także wyrażane w sposób pośredni, aluzyjny, ironiczny i żartobliwy) wszystkich rodzajów tekstów pisanych, także tych, które zawierają wyrażenia nacechowane, idiomatyczne, potoczne, slangowe, regionalne lub archaiczne; – umieć oddzielić fakty od opinii oraz treści przekazywane przez tekst wprost od treści implikowanych; – umieć szybko przeglądać teksty w celu wyszukania potrzebnych informacji (selekcja). <p><i>Uczący się powinni:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – rozumieć globalnie, selektywnie i szczegółowo wszystkie niespecjalistyczne teksty pisane; – umieć biegle stosować różne strategie prowadzące do pełnego zrozumienia tekstu.
Poziom C1	<p>Uczący się powinni:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umieć określić temat tekstu; – rozumieć i umieć określić stanowisko autora tekstu; – rozumieć treść, sens i intencje (także wyrażane w sposób pośredni, ironiczny i żartobliwy) różnych gatunków tekstów, w tym specjalistycznych, niezwiązanych z ich dziedziną oraz tych, które zawierają wyrażenia nacechowane, idiomatyczne lub potoczne; – umieć oddzielić fakty od opinii oraz treści przekazywane przez tekst wprost od treści implikowanych; – umieć szybko przeglądać teksty w celu wyszukania potrzebnych informacji (selekcja). <p><i>Uczący się powinni umieć:</i></p> <p><i>rozumieć globalnie, selektywnie i szczegółowo większość tekstów pisanych; biegle stosować strategie ułatwiające rozumienie tekstów, takie jak rozumienie kontekstowe, czytanie pobieżne, szybkie wyszukiwanie ważnej informacji itp.</i></p>
Poziom B2	<p>Uczący się powinni:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umieć określić temat czytanego tekstu; – rozumieć treść i intencje tekstów, dotyczących tematów ogólnych, związanych z prywatną, społeczną, zawodową i edukacyjną sferą życia; – umieć przeglądać dość szybko teksty w celu wyszukania potrzebnych informacji (selekcja);

Poziom B2	<ul style="list-style-type: none"> – umieć odnajdywać w tekście i rozumieć istotne fakty, konkretne informacje i wątki, także jeśli nie są podawane w sposób bezpośredni; – rozumieć szczegółowo autentyczne teksty napisane w różnych stylach i formach, spełniające wymogi dla poziomu B2. <p><i>Uczący się powinni:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – rozumieć najważniejsze treści i intencje zawarte w tekstach użytkowych, prasowych, literackich lub urzędowych (rozumienie globalne), a także wykazywać się umiejętnością wyszukiwania w nich konkretnych informacji (rozumienie selektywne i szczegółowe), nawet jeśli teksty charakteryzuje skomplikowana struktura leksykalna i składniowa; – umieć stosować różne strategie prowadzące do zrozumienia tekstu, wykorzystując kontekst, informacje pozatekstowe oraz własną wiedzę ogólną.
Poziom B1	<p><i>Uczący się powinni:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – umieć określić temat czytanego tekstu; – umieć określić intencje wypowiedzi pisemnych (takich jak zaproszenia, zawiadomienia, ogłoszenia itp.); – rozumieć ogólną treść prostych tekstów prasowych, dotyczących spraw bieżących i znanych im tematów; – wyszukać i zrozumieć potrzebną, ogólną informację w tekstach użytkowych; – rozpoznać główne przesłanie i argumenty w przejrzystym skonstruowanym tekście argumentacyjnym dotyczącym znanych im tematów. <p><i>Uczący się powinni:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – rozumieć temat, główne myśli, intencje, a także konkretne informacje zawarte w tekstach o przejrzystej strukturze, napisanych w standardowej odmianie języka; – umieć stosować podstawowe strategie w sytuacji niepełnego rozumienia tekstu, wykorzystując ilustracje towarzyszące tekstowi, jego tytuł, znaki interpunkcyjne, podobieństwo pisowni wyrazów w języku ojczystym, a także własną wiedzę ogólną.
Poziom A1 i A2	<p><i>Uczący się powinni:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – umieć określić temat czytanego tekstu; – umieć określić intencje krótkich wypowiedzi pisemnych (takich jak zaproszenia, zawiadomienia itp.); – rozumieć ogólną treść prostych tekstów o tematyce związanej z sytuacjami życia codziennego, zainteresowaniami, planami, pracą, zawierających często używane sformułowania i słowa o znaczeniu międzynarodowym; – rozumieć ogólną treść prostych materiałów informacyjnych, zwłaszcza gdy są uzupełnione materiałem wizualnym; – umieć wyszukiwać konkretne informacje, zawarte w prostych tekstach użytkowych (takich jak: ogłoszenia, reklamy, prospekty, karty dań, rozkłady jazdy).

<p>Poziom A1 i A2</p>	<p>Uczący się powinni:</p> <ul style="list-style-type: none"> – rozumieć (globalnie, selektywnie i szczegółowo) proste, krótkie wypowiedzi pisemne (np. opisy, ogłoszenia, listy, komunikaty, instrukcje) o (bardzo) przejrzystej strukturze; – umieć stosować strategie umożliwiające im realizację zadań w sytuacji niepełnego rozumienia tekstu, wykorzystując kontekst pozajęzykowy (ilustracje towarzyszące tekstowi pisanemu, tytuł, znaki interpunkcyjne itp.), a także własną wiedzę ogólną.
----------------------------------	--

Tabela 3. Cele nauczania w zakresie sprawności czytania w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* (2016) (źródło: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, 2016).

Analiza Tabeli 3 pokazuje, że każdemu poziomowi został przypisany pewien zestaw umiejętności, które należy rozwijać u uczących się osób. Biegłość na danym poziomie zakłada również opanowanie umiejętności z poziomów niższych; wśród kompetencji oczekiwanych od użytkowników języka znalazły się też strategie pracy z tekstem. Warto także zwrócić uwagę na fakt, iż autorzy *Programów nauczania języka polskiego jako obcego* (2016) wprowadzają nieco bardziej realistyczne kryteria biegłości dla najwyższych poziomów zaawansowania niż ESOKJ. Zakładają oni mianowicie, że ucący się na poziomie C2 musi rozumieć wszystkie teksty niespecjalistyczne, a nie „w zasadzie wszystkie formy języka pisanego”, jak zapisano w tym drugim źródle (ESOKJ, 2003: 70).

Przywołany dokument programowy stanowi przykład ilustrujący, w jaki sposób treści *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) znajdują zastosowanie w lokalnych kontekstach dydaktycznych, co jest zgodne z intencją twórców publikacji Rady Europy.

2.4.2. Wskaźniki biegłości w zakresie recepcji pisemnej w publikacji *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*

W drugiej połowie 2017 ukazała się kolejna publikacja Rady Europy, zatytułowana: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (dalej oznaczana także jako: CEFR-CV) i stanowiąca uzupełnienie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Tom, funkcjonujący jak dotąd w dwóch wersjach językowych: angielskiej i francuskiej, kilka miesięcy później został zaktualizowany i to właśnie wersji z 2018 dotyczą poniższe uwagi.

W nowej publikacji pojawiły się m.in. – nieobecne w ESOKJ – skale zawierające wskaźniki biegłości dla kompetencji wielojęzycznej i wielokulturowej czy dla działań mediacyjnych. Tym ostatnim poświęcono wiele miejsca. Wyróżniono wśród nich trzy podgrupy: mediowanie tekstów, pojęć oraz komunikacji (zob. CEFR-CV, 2018: 103-129). CEFR-CV przynosi jednak również modyfikacje i uzupełnienia istniejących już wcześniej opisów, w tym skal dotyczących rozumienia tekstów pisanych. Dotychczasowe tabele prezentujące ogólny opis tego działania językowego oraz wskaźniki dla rozumienia korespondencji, czytania w celu orientacji, czytania i rozumienia informacji oraz argumentacji, a także rozumienia instrukcji wzbogacono aż o 52 nowe deskryptory (zob. CEFR-CV, 2018: 60-64). W części poświęconej recepcji pisemnej publikacja wprowadza też zupełnie nową skalę, zawierającą opis czytania jako działania podejmowanego dla przyjemności (*Reading as a leisure activity*; zob. CEFR-CV, 2018: 65).

Jedyną ingerencją w kształt istniejących już wskaźników dla recepcji pisemnej było skrócenie wskaźnika dla poziomu C2 w tabeli przedstawiającej ogólny opis umiejętności czytania ze zrozumieniem: usunięto z niego fragment dotyczący umiejętności krytycznej interpretacji każdego czytanego materiału. Za tą zmianą i podobnymi modyfikacjami w obrębie poziomu C2 na kilku innych skalach biegłości kryje się chęć podkreślenia, że modelu kompetencji dla osób na poziomie C2 nie stanowi wyidealizowana wersja rodzimego użytkownika języka (zob. CEFR-CV, 2018: 45 i 223).

Zasadniczą nowością na uaktualnionych skalach jest uwzględnienie nowego poziomu: w omawianym tomie określa się go mianem *pre-A1*. Osoba na tym etapie nie wykazuje się jeszcze umiejętnościami typowymi dla uczącego się, który osiągnął poziom A1, lecz jest w stanie podjąć w minimalnym stopniu pewne działania językowe, głównie receptywne. W zakresie rozumienia tekstów pisanych chodzi przede wszystkim o rozpoznawanie bardzo prostych pojedynczych słów, którym towarzyszą ilustracje (np. w restauracyjnym menu), rozumienie najbardziej podstawowych szyldów, znaków i instrukcji (zwłaszcza gdy rozumienie wspomagane jest przez obecność elementów ikonicznych), identyfikowanie informacji o cenie towaru, miejscu i czasie spotkania czy wydarzenia w prostej korespondencji, na plakatach, ulotkach itp.

Analiza zamieszczonych w tomie tabel zawierających wskaźniki dla czytania prowadzi do wniosku, iż nie przynoszą one redefinicji poziomów ESOKJ, lecz ich pełniejszą prezentację. Na uzupełnionych skalach pokazano bowiem więcej konkretnych przykładów działań użytkowników języka w zakresie recepcji pisemnej na poszczególnych poziomach zaawansowania. Dodatkowe wskaźniki pojawiają się zasadniczo nie na skali ogólnej (tam – obok opisu dla nowego poziomu *pre-A1* – dodano tylko jeden deskryptor dla poziomu C1), lecz w tabelach

opisujących specyficzne przypadki recepcji pisemnej. Co ciekawe, ponad połowa (bo aż 30) nowych deskryptorów dotyczy poziomów: A2 i B1 (łącznie z poziomami A2+ i B1+).

Dodatkowo, twórcy publikacji wzięli pod uwagę m.in. upowszechnienie się i rolę mediów elektronicznych w dzisiejszym świecie, gdyż wśród nowych opisów znalazły się odniesienia do rozumienia e-maili i wiadomości wysyłanych za pośrednictwem komunikatorów, wyszukiwania informacji na stronach internetowych, lektury wpisów na forach czy blogów¹⁸. Deskryptory dla tych działań zamieszczono na skalach dotyczących rozumienia korespondencji, czytania w celu orientacji, czytania i rozumienia informacji oraz argumentacji, a także czytania dla przyjemności.

Innym elementem charakterystycznym dla CEFR-CV (a nieobecnym w ESOKJ) są komentarze autorów towarzyszące każdej ze skal. Ukazują one *explicite*, jakie kategorie brano pod uwagę w opisach progresji uczących się dla każdego z wyodrębnionych w dokumencie przypadków recepcji pisemnej. Wskazane są tu m.in.: rodzaje tekstów, ich tematyka, długość, układ graficzny, obecność ilustracji, złożoność języka i jego rejestr, stopień przewidywalności treści, oczekiwany poziom rozumienia, szybkość wyszukiwania informacji.

Jak już zaznaczano, w CEFR-CV zamieszczono nieobecną w ESOKJ skalę dotyczącą czytania jako działania podejmowanego dla przyjemności (pojawiła się ona po raz pierwszy w wersji z 2017 roku). Autorzy temu zauważają również, że ten sam tekst jeden użytkownik języka może czytać w celu zdobycia informacji (np. jako student), podczas gdy inny może chcieć zapoznać się z nim ze względu na własne zainteresowania i przyjemność czerpaną z lektury. Kryteria, które były brane pod uwagę przy tworzeniu skali, obejmują: długość tekstów i ich zróżnicowanie, obecność elementów ikonicznych, rodzaj i tematykę tekstu, złożoność w warstwie językowej, wysiłek wkładany w lekturę i osiągnięty poziom rozumienia.

Za ważne należy uznać przyjęte w publikacji założenie, że czytanie dla przyjemności to nie tylko obcowanie z literaturą i że jest ono możliwe – nawet jeśli w bardzo ograniczonym wymiarze – także na początku nauki języka. Na najniższych poziomach lektura tego rodzaju może obejmować przykładowo kontakt z prostymi (często ilustrowanymi) historiami, tekstami narracyjnymi czy opisami, wychwytywanie zasadniczego sensu krótkich, nieskomplikowanych artykułów o konkretnej, interesującej czytelnika tematyce. Repertuar tekstów, po które może sięgnąć użytkownik języka z poziomu B1 oraz B1+, jest już większy: są to

¹⁸ W kategorii działań interakcyjnych CEFR-CV (2018: 97) zawiera także skalę ze wskaźnikami dla konwersacji i dyskusji prowadzonych w Internecie.

np. różnego typu teksty z czasopism, przewodniki, dzienniki podróży, recenzje, słowa piosenek czy – z pomocą słownika – niewielkie fragmenty prozy o łatwej do śledzenia fabule zawierające słownictwo o wysokiej frekwencji. Odbiorca na poziomie B2 czyta z dużą swobodą szeroki zakres tekstów, w tym napisane przystępnym językiem powieści charakteryzujące się przejrzystą strukturą fabularną, choć niekiedy musi przy tym posłużyć się słownikiem. Znajomość języka na poziomach C1 i C2 pozwala czerpać przyjemność ze świadomej lektury tekstów literackich i nieliterackich oraz odczytywania obecnych w nich różnych warstw znaczeniowych – w tym implikowanych. W opisie kompetencji użytkowników języka na poziomie C1 wprowadzono jednak pewne ograniczenie, a mianowicie: łatwość odbioru dotyczy tekstów współczesnych, reprezentujących standardową odmianę języka. Uczący się może sięgnąć z własnej inicjatywy po różne utwory literackie, lecz kontakt z niektórymi może od niego wymagać skorzystania z dodatkowych pomocy czy powtórnej lektury trudniejszych fragmentów. Zastrzeżeń takich nie zawiera natomiast już opis dla poziomu C2, na którym bariery dla czytelnika nie stanowi nawet język dzieł klasycznych czy napisanych w bardzo potocznym stylu.

Interesującą nowością, którą przynosi CEFR-CV (2018: 115-117), są osobne skale dla takich przejawów użycia języka, jak wyrażanie własnej opinii o tekstach kreatywnych, w tym tekstach literackich – mówienie o nich w kategoriach osobistego odbioru i ich interpretacja (*Expressing a personal response to creative texts (including literature)*) – czy ich analiza i ocena (*Analysis and criticism of creative texts (including literature)*). Chociaż kompetencje te zostały zaliczone do subkategorii działań mediacyjnych określanej mianem mediacji tekstów, warto mimo to poświęcić im w tym miejscu uwagę. Autorzy publikacji zaznaczają – co nie jest zaskakujące – że wyrażanie osobistego stosunku do czytanego materiału jest działaniem mniej wymagającym kognitywnie (warto dodać, że na ogół również językowo) niż umiejętność jego krytycznej analizy. Na obu skalach jednak wskaźniki zaproponowano już od bardzo niskich poziomów – dla wyrażania opinii o tekście od poziomu A1, a dla krytycznej analizy – od poziomu A2. Na tym etapie nauki języka uczący się mają bardzo ograniczone możliwości werbalizowania swoich interpretacji i ocen. Z publikacji wynika, że chodzi np. o opisanie za pomocą pojedynczych wyrazów czy fraz własnych uczuć wywołanych lekturą, o podanie prostego uzasadnienia dla własnej pozytywnej lub negatywnej recepcji tekstu, wreszcie o umiejętność uchwycenia i prezentacji w bardzo podstawowy sposób głównych treści nieskomplikowanych i niezbyt długich historii.

Wraz z rozwojem biegłości językowej zakres działań w tym zakresie stopniowo się zwiększa; na najwyższych poziomach oczekuje się już od użytkowników

języka kompetencji tradycyjnie kojarzonych z interpretacją i analizą dzieła literackiego, w tym pogłębionej refleksji na temat czytanego materiału, znajomości konwencji gatunkowych, a na poziomie C2 – m.in. odczytywania funkcji użytych w tekście środków stylistycznych i figur retorycznych.

Obie omawiane skale nawiązują do tabeli poświęconej czytaniu dla przyjemności, ale mają od niej bardziej bezpośredni związek z zadaniami mogącymi pojawić się na lekcjach języka obcego doskonalących sprawność rozumienia tekstów (zob. CEFR-CV, 2018: 115). Przykład ten dobrze ilustruje kwestię, na którą zwracają uwagę praktycy – nauczyciele oraz twórcy zadań egzaminacyjnych – a mianowicie pojawiającą się czasem trudność z rozstrzygnięciem, w którym miejscu przebiega granica między recepcją tekstów a ich mediacją. Cała grupa działań zaliczanych współcześnie do mediacji wymaga uprzedniej recepcji tekstu i wiele z nich (w tym m.in. analiza i interpretacja tekstu, przekazywanie uzyskanych informacji, streszczanie) od dawna znajduje zastosowanie w rozwijaniu umiejętności czytania¹⁹. Podkreśla się zatem niekiedy mediacyjny charakter części zadań pojawiających się na zajęciach z rozumienia tekstów (chodzi tu też np. o uzupełnianie tabel, kwestionariuszy, robienie notatek, parafrazowanie czy odpowiadanie na pytania na podstawie czytanego materiału), a nawet sam fakt, że treść niektórych z nich można uznać za rezultat mediacji tekstu wyjściowego przez osoby układające te zadania. Świadomość tego zjawiska mieli niewątpliwie twórcy publikacji CEFR-CV, którzy zaznaczyli, że proponowane przez nich klasyfikacje są pewnymi konstrukcjami ułatwiającymi opis złożonej rzeczywistości, ale granice pomiędzy poszczególnymi kategoriami niejednokrotnie się zacierają (CEFR-CV, 2018: 52).

2.5. Kryteria doboru tekstów

Zasadniczą kwestią w dydaktyce sprawności czytania jest właściwy dobór tekstów służących rozwijaniu kompetencji uczniów. Zadanie to w największym stopniu spoczywa na autorach podręczników i innych publikacji dydaktycznych, jednak także nauczyciel powinien być w stanie ocenić materiał, który ma do dyspozycji, powinien umieć dokonywać selekcji, a także wzbogacać wybrany podręcznik kursowy dodatkowymi pomocami. W praktyce dydaktycznej nauczyciele języka polskiego jako obcego często stają przed koniecznością tworzenia własnych tekstów lub wyboru (i nierzadko także adaptacji) tekstów dostępnych w źródłach innych niż powstałe z myślą o nauczaniu.

¹⁹ Dawniej opisywano je jako zadania wymagające odwołania się do sprawności produktywnych.

Dobór tekstów wymaga wzięcia pod uwagę różnorodnych czynników²⁰. Kluczowe znaczenie mają niewątpliwie poziom zaawansowania oraz profil grupy, która będzie pracować z danym materiałem, jak również – wiążące się z tym – program nauczania i wyznaczone przez niego cele (Janowska, 2011: 194; Komorowska, 2002a: 142-143). Warto w tym miejscu podkreślić, iż wiele z cech tekstu omawianych poniżej powinno się rozpatrywać właśnie w odniesieniu do poziomu kompetencji jego potencjalnych odbiorców w procesie glottodydaktycznym.

Autorzy ESOKJ (2003: 143) wymieniają następujące czynniki, które należy uwzględnić w doborze tekstów:

- złożoność języka;
- struktura wypowiedzi;
- rodzaj tekstu;
- forma prezentacji;
- długość tekstu;
- znaczenie dla uczącego się.

Pomocne okazują się ponadto deskryptory omawiane poprzednio w tym rozdziale, jak również wskazówki zawarte w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* (2016) i innych publikacjach glottodydaktycznych. W omówieniu kryteriów wskazanych w ESOKJ wyjdziemy zatem poza treści obecne jedynie w tym dokumencie.

2.5.1. Złożoność języka

Nauczyciele i autorzy materiałów dydaktycznych powinni wziąć pod uwagę leksykę i złożoność gramatyczną tekstów. Jednym z istotnych czynników decydujących o odbiorze tekstu jako trudnego lub łatwego jest jego warstwa leksykalna – jak zaznaczaliśmy w jednym z poprzednich podrozdziałów, wyniki niektórych badań sugerują, że warunkiem dobrego rozumienia tekstu jest znajomość 95% słów w nim występujących.

W trafnej ocenie dostępności leksykalnej tekstu dla uczących się dużą rolę odgrywa doświadczenie i wyczucie językowe nauczyciela czy autora podręcznika. Powinni oni umieć wychwycić w tekście jednostki leksykalne, których obecność może mieć negatywny wpływ na jego rozumienie przez uczących się. Elementy takie to np.: leksyka o niskiej frekwencji, słownictwo specjalistyczne z określonej dziedziny i zorientowane naukowo (powtarzające się w tekstach z różnych dyscyplin), archaizmy, skróty, idiomy, wyrazy użyte w znaczeniu przenośnym, homonimy, regionalizmy, słowa bardzo potoczne lub typowe dla bardzo formal-

²⁰ Na temat trudności tekstu zob. także M. Banach (2011).

nego rejestru, skróty (Nation, Coady, 1988: 98; Weir, 2005: 77; ESOKJ, 2003: 143; Nuttall, 1982: 76-78; Alderson, 2000: 69; Hancioglu, Elridge, 2007: 336; Wyřbowska-Bajor, 2000: 186-187; Banach, 2011: 28-29; Gruszczyński, Hadryan, 2015: 46-65). Obecność tego typu słów i wyrażeń w tekście nie musi wykluczać pracy z nim na lekcji języka, aczkolwiek wymaga niejednokrotnie od osoby wybierającej tekst podjęcia pewnych działań, o których będzie mowa dalej.

Dobierając tekst – zwłaszcza w przypadku przygotowywania publikacji dydaktycznej – można sprawdzić, czy pojawiające się w nim słowa należą do często używanych czy też są one rzadkie. Pomocne okazują się tu listy frekwencyjne (zob. Przybylska, 2008: 33; Seretny, 2014: 33-34). W języku polskim jednym z punktów odniesienia tego typu są listy leksykalne stworzone przez Halinę Zgółkową, zawarte w publikacji *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* (1992). Na podstawie badań statystyczno-frekwencyjnych badaczka zaproponowała dobór słownictwa do nauczania cudzoziemców, tworząc trzy listy haseł, na których znalazło się łącznie blisko 4600 wyrazów. Do propozycji H. Zgółkowej nawiązała A. Seretny (2011), która dla potrzeb badania kompetencji leksykalnej cudzoziemców dokonała modyfikacji, uzupełnienia i reorganizacji tych list metodą gron wyrazowych²¹, wielkość gron wyznaczyła przy tym m.in. w odniesieniu do wykazów zagadnień gramatycznych w standaryzowanych programach nauczania i certyfikatowych *Standardach wymagań egzaminacyjnych* (2003). Wyróżnione przez badaczkę trzy przedziały częstości obejmują łącznie 5800 wyrazów (1200 wyrazów znajduje się w pierwszym przedziale, a po 2300 – w przedziale drugim i trzecim)²².

Podczas analizy warstwy gramatycznej tekstu należy zwrócić uwagę na to, czy obecne w nim konstrukcje są znane uczącym się; warto mieć również świadomość zależności między składnią zdaniową i stopniem trudności tekstu. Jak wynika z badań, wpływ złożoności syntaktycznej tekstu na rozumienie nie jest jednoznaczny (zob. Alderson, 2000: 36-38; Koda, 2010: 97-99 i 115). J. C. Alderson (2000: 37) omawia rezultaty badania przeprowadzonego przez Ruth A.

²¹ Grono wyrazowe A. Seretny (2011: 183) definiuje jako całość złożoną z „wyrazu bazowego, tzw. trzonu, wraz z formami fleksyjnymi [...]”; do grona należą także słowa mające wspólny rdzeń z wyrazem bazowym, wraz z formami fleksyjnymi [...]. Wielkość poszczególnych gron, zarówno w wymiarze fleksyjnym, jak i słowotwórczym, nie jest stała i zmienia się w zależności od poziomu wiedzy gramatycznej oczekiwanej od uczących się na danym etapie kształcenia językowego”.

²² A. Seretny (2011: 183) wskazuje, że o wielkości gron w pierwszym przedziale częstości decydował zakres zagadnień gramatycznych dla poziomu A1, w drugim przedziale częstości były to zagadnienia z poziomu A2 i częściowo B1, a w przedziale trzecim punkt odniesienia stanowiły zagadnienia z poziomu B2.

Berman (1984), z którego wynika, że przetwarzanie tekstu jest utrudnione np. wtedy, gdy pojawiają się w nim zdania o nietypowym szyku, struktury syntaktyczne oparte na nominalizacji, gdy budowa zdań jest skomplikowana (np. gdy zdanie złożone zawiera wypowiedzenia wtrącone czy rozerwane). Autorka eksperymentu doszła jednak do wniosku, że umiejętność przetwarzania złożonych konstrukcji może mieć większe znaczenie, jeśli czytelnik musi zrozumieć konkretną, szczegółową informację, a mniejsze – wtedy, gdy podejmuje on lekturę w celu ustalenia ogólnego sensu tekstu (por. Komorowska, 2002a: 143). Przywoływane przez C. Weira (2005: 78) badanie Toshihiko Shiotsu (2003) wydaje się z kolei potwierdzać hipotezę o wpływie stopnia znajomości składni na wynik w testach czytania (poddana badaniu grupa składała się jednak z osób, dla których językiem ojczystym był japoński). Inne stanowisko zajmował Malcolm Cooper (1984), który w badanej przez siebie grupie zaobserwował, że czytelników lepszych od gorszych w większym stopniu odróżniała wyższa kompetencja leksykalna i umiejętność dostrzeżenia relacji semantycznych między wyrazami i zdaniami niż znajomość struktur gramatycznych (za: Alderson, 2000: 37-38).

Nie oznacza to, że gdy się wybiera tekst, należy lekceważyć rolę gramatyki i syntaksy. Autorzy ESOKJ (2003: 143) podkreślają, że przetwarzanie bardzo skomplikowanej składni (np. zdań wielokrotnie złożonych) pochłania uwagę, którą czytający mogłyby skierować na treść wypowiedzi. Wskazuje się również, że rozumienie tekstu utrudniają okresy warunkowe, zdania w stronie biernej, wielokrotne negacje (*Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 119; Bachman, 1990: 136-137). Większym stopniem złożoności składniowej cechują się na ogół zdania dłuższe, dlatego ich średnia długość mierzona liczbą wyrazów bywa przyjmowana jako jeden z bardzo prostych wskaźników informujących o czytelności tekstu (Alderson, 2000: 71-72).

Kryterium czytelności jest najczęściej brane pod uwagę w krajach anglosaskich, w których istnieje długa tradycja tworzenia różnego typu wzorów i procedur (*readability formula*) służących do obliczenia tzw. wskaźnika czytelności czy też zrozumiałości tekstu²³. W obliczeniach uwzględnia się wtedy zazwyczaj słownictwo i składnię, przy czym za trudne uznaje się często słowa i zdania długie (Alderson, 2000: 71). Oznacza to, że im więcej słów w zdaniu i wielosylabowych wyrazów zawiera dana próbka tekstu, tym niższa będzie jej czytelność.

Popularność w USA i w innych krajach anglojęzycznych zdobyły m.in. formuły analityczne zaproponowane przez Rudolfa Flescha, Edwarda Fry'ą czy

²³ Na ten temat piszą m.in.: Nuttall (1982: 26-29); Alderson (2000: 71-74); Charzyńska et al. (2015: 11-17). Zob. także Chodkiewicz (2009: 52).

Roberta Gunninga. Zmienne po stronie tekstu pojawiające się we wzorze stworzonym przez Flescha (1948) (tzw. *Flesch reading ease readability formula*) to średnia długość zdania liczona w słowach oraz średnia długość słowa mierzona liczbą sylab. Wskaźnik czytelności wyliczany w ten sposób może przyjmować wartości od 0 do 100, gdzie wynik w przedziale 90-100 oznacza tekst bardzo łatwy, natomiast w przedziale 0-29 – bardzo trudny. Określanie czytelności za pomocą metody Fry'a (1968) (*the Fry graph readability formula*) wymaga natomiast ustalenia, ile zdań oraz sylab znajduje się średnio w 100 wyrazach tekstu. Następnie zaznacza się te wielkości na specjalnym wykresie i odczytuje, ilu lat edukacji potrzeba, by lektura tego materiału nie sprawiała czytelnikowi trudności. Wskaźnik czytelności tekstu Gunninga (1952) (tzw. *FOG index*) uwzględnia średnią liczbę słów w zdaniu oraz procent słów liczących przynajmniej trzy sylaby w analizowanych próbkach tekstu. Ten ostatni wskaźnik – po wprowadzeniu nieznaczących modyfikacji wynikających ze specyfiki języka polskiego – bywa również stosowany w określaniu czytelności tekstów polskich (zob. Seretny, 2006c; Gruszczyński, Ogrodniczuk, 2015). Można w tym celu skorzystać m.in. z aplikacji Logios, stworzonej przez badaczy z Pracowni Prostej Polszczyzny na Uniwersytecie Wrocławskim i pracowników Politechniki Wrocławskiej²⁴.

Mimo że przez długi czas badania nad czytelnością tekstu miały w Polsce marginalne znaczenie (zob. Charzyńska et al., 2015: 28-37), to wzór na trudność tekstu polskiego zaproponował już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku Walery Pisarek (1966). W formule tej pod uwagę brane były podobne zmienne, jak w przypadku wspomnianych wyżej wskaźników powstałych dla języka angielskiego, a więc średnia liczba wyrazów w zdaniu i procent wyrazów liczących w formie podstawowej co najmniej cztery sylaby. Oprócz wzoru badacz stworzył uproszczone w stosunku do niego narzędzie logarytmiczne, czyli tzw. podziałkę (zob. Pisarek, 1969: 47), pozwalającą w łatwy sposób umiejscowić analizowany tekst na skali trudności.

W ostatnich latach problematyką mierzenia zrozumiałości tekstów użytkowych w języku polskim zainteresowali się m.in. specjaliści ze Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej. W kilkuetapowym badaniu (zob. Gruszczyński, Ogrodniczuk, 2015) starali się oni wyodrębnić czynniki wpływające na trudność tekstu, odwoływali się przy tym do zagranicznych i polskich prac na ten temat, ocen ekspertów, wyników badań ankietowych (w tym testów rozumienia) oraz zaawansowanych metod statystycznych. W wyniku analizy danych skonstruowano nowy wzór na zrozumiałość tekstu polskiego, uwzględniający aż 20 zmiennych lingwistycznych, wśród których są m.in. średnia długość zdań i wyrazów,

²⁴ Jest ona dostępna na stronie <http://www.logios.pl>.

procent słów wielosylabowych, rzeczowników odczasownikowych (gerundiów) i abstrakcyjnych, rzeczowników w dopełniaczu, form imiesłowowych, negacji, stosunek liczby rzeczowników do czasowników (zob. Dębowski, 2015). Wzór ten został następnie wykorzystany w stworzonej przez badaczy aplikacji Jasnopis²⁵, umożliwiającej dokonanie analizy zarówno gotowej już wypowiedzi pisemnej, jak i tekstu właśnie edytowanego, zależnie od wybranego trybu pracy. Jedną z informacji, których dostarcza narzędzie, jest klasa trudności tekstu w przyjętej przez badaczy skali 1-7. Każdemu stopniowi na skali odpowiada poziom wykształcenia lub przebyty etap edukacji potrzebny do zrozumienia danego materiału. Klasa pierwsza obejmuje teksty dostępne dla dziecka kończącego naukę początkową w szkole podstawowej, a siódma reprezentuje publikacje zrozumiałe dla osoby ze stopniem doktora lub dla eksperta w danej dziedzinie. Aplikacja pozwala również np. obliczyć wskaźnik Gunninga dla wybranych fragmentów tekstu, wskazuje zbyt długie zdania lub akapity trudniejsze od średnich wartości dla całej próbki czy sugeruje wymianę słowa na łatwiejszy wyraz o tym samym znaczeniu. Przy jej tworzeniu wykorzystano także badania korpusowe oparte na metodach przetwarzania języka naturalnego (zob. Broda, Nitoń, 2015). Posłużono się kilkoma podkorpusami referencyjnymi, takimi jak: literatura dziecięca, artykuły z Wikipedii, artykuły prasowe, teksty popularnonaukowe oraz ustawy. Użytkownicy Jasnopisu mogą zatem również sprawdzić, do jakiego modelu językowego najbardziej zbliża się wskazany przez nich tekst oraz jaki jest stopień jego podobieństwa pod względem trudności do tekstów z wymienionych wyżej grup.

Aplikacje tego typu, podobnie jak formuły czytelności tekstu, powstają zasadniczo z myślą o rodzimych użytkownikach języka, na co zwracają uwagę niektórzy badacze (Alderson, 2000: 73-74; zob. Gruszczyński et al., 2015: 176). Nie oznacza to jednak, że nie można ich potraktować jako jednego z użytecznych narzędzi w określaniu stopnia trudności tekstu w dydaktyce języków obcych (Nuttall, 1982: 28; Seretny, 2006c: 91-92 i 2015: 188-189; Strambi, 2007: 81; Gaszyńska-Magiera, 2010: 53; Banach, 2011: 31).

Stwierdzenie, że w tekście pojawiają się trudne dla uczących się słowa czy konstrukcje lub długie zdania, nie musi automatycznie oznaczać rezygnacji z wykorzystania takiego tekstu na lekcji języka obcego. Jeśli z różnych powodów jawi się on jako wartościowy materiał dydaktyczny, można dokonać pewnych operacji, dzięki którym stanie się bardziej dostępny dla odbiorców. Należą do nich np.: dodanie zdjęć, tabel lub diagramów, zastępowanie trudnych słów czy konstrukcji w tekście łatwiejszymi, wyjaśnienie problematycznych fragmen-

²⁵ Zob. <http://jasnopis.pl/aplikacja>.

tów przez ich uzupełnienie przykładami bądź dodatkowymi wyrażeniami synonimicznymi, opatrzenie tekstu słowniczkiem (Seretny, 2015: 189-190); częstą praktyką jest też objaśnianie wybranych słów czy konstrukcji przez nauczyciela w trakcie lekcji, w fazie przygotowania do lektury.

Pomocne może się też okazać czasem skrócenie długich zdań lub rozbitcie zdań złożonych na zdania pojedyncze, aczkolwiek wypada tu uczynić pewne dodatkowe zastrzeżenia. Upraszczenie tekstów pod względem składniowym wymaga bowiem ostrożności i nie zawsze jest dobrym rozwiązaniem, gdyż adaptowanie może prowadzić do znacznego zniekształcenia oryginalnego przekazu, w pewnych sytuacjach zmodyfikowane teksty mogą też paradoksalnie okazać się dla czytających trudniejsze ze względu na brak istotnych elementów (Wallace, 1993: 77; Alderson, 2000: 72-73; ESOKJ, 2003: 143). Niekiedy zdanie staje się bardziej zrozumiałe w wyniku dodania pewnych słów, a nie ich usunięcia (Alderson, 2000: 72). Także długie zdanie złożone, którego części zostały połączone spójnikami ukazującymi w eksplicytny sposób relacje łączące poszczególne wypowiedzenia składowe, może być łatwiejsze w rozumieniu niż seria krótkich zdań pozbawionych takich wskazówek (zob. Koda, 2010: 97).

Należy też pamiętać, iż znaną praktyką pedagogiczną bywa wykorzystanie tekstu nieco trudniejszego niż sugerowałby to poziom grupy, jeśli zadania ułożone na jego podstawie dostosuje się do możliwości uczniów i nie będą wymagały one szczegółowego rozumienia czytanego fragmentu (zob. Komorowska, 2002a: 143; Seretny, Lipińska, 2005a: 198 i 226). Zgodnie z hipotezą zrozumiałej informacji (*Comprehensible Input Hypothesis*), sformułowaną przez Stephena D. Krashena (1982), rozwój znajomości języka następuje właśnie dzięki recepcji materiału o stopniu trudności nieco wyższym niż aktualny poziom umiejętności uczących się²⁶.

2.5.2. Struktura tekstu

Omawiane wyżej zagadnienia łączą się z problemem struktury tekstu. Twórcy ESOKJ (2003: 143) przypominają, że klarowna organizacja i spójność tekstu ułatwiają jego przetwarzanie. Jest to szczególnie istotne na poziomach niższych (od A1 do B1), na których powinno się pracować z tekstami o prostej, prze-

²⁶ Opisując to zjawisko, S. D. Krashen używa formuły $i+1$, gdzie i oznacza obecny poziom kompetencji językowej danej osoby. Pomimo ograniczeń tej teorii (zob. Chodkiewicz, 2011: 16-19) za jej cenny element należy uznać m.in. podkreślanie roli sprawności receptywnych w rozwijaniu biegłości językowej oraz zwrócenie uwagi na potrzebę stawiania wyzwań przed uczącymi się.

rzystej strukturze, cechującej się dużym stopniem schematyczności (*Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, 2016).

Jak już pokazywano, w opracowaniach i artykułach poświęconych tekstom i ich rozumieniu spójność bywa definiowana w bardzo różny sposób (por. de Beaugrande, Dressler, 1990: 20-25; Chodkiewicz, 2009: 56; Mayenowa, 1993: 189-190; Vater, 2009: 34-50). U. Żydek-Bednarczuk (2005: 85 i nn.), która traktuje spójność jako zjawisko globalne, przejawiające się na różnych płaszczyznach tekstu (składniowej, semantycznej i pragmatycznej), do współtworzących ją środków zalicza m.in.: wskaźniki zespolenia, referencję, paralelizm, parafrazę za pomocą synonimów, antonimów, hiponimów, elipsę, obecność słów z danego pola tematycznego, podział tekstu na logiczne całości (por. Chodkiewicz, 2009: 56-58; de Beaugrande, Dressler, 1990: 72-118; Banach, 2011: 33). Podczas doboru tekstów warto pamiętać, iż proces rozumienia ułatwiają m.in.: prezentacja wydarzeń w porządku chronologicznym, brak dygresji i retrospekcji, eksplicytnie wyjaśnianie relacji łączących przedstawiane fakty, znaczna przewidywalność treści, podział tekstu na akapity, obecność tytułów, punktów, wyliczeń, elementów typograficznych (*Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 119-120; Alderson, 2000: 67-68; Chodkiewicz, 2009: 56-58; Żydek-Bednarczuk, 2005: 170 i nn.; Dakowska, 2001: 139).

Na szczególną uwagę zasługuje spójność rozpatrywana na poziomie pragmatycznym. Tworzy ją wiedza o świecie wspólna dla nadawcy i odbiorcy, posiadająca wymiar społeczny i kulturowy (Żydek-Bednarczuk, 2005: 87). Autor nie używa zwykle na powierzchni tekstu wszystkich środków tworzących spójność i nie wyjaśnia wszystkich zależności wprost, gdyż zakłada, że dzięki posiadanej wiedzy o świecie, znajomości danego zagadnienia czy określonych konwencji gatunkowych czytelnik będzie w stanie uzupełnić te luki (Mayenowa, 1993: 195-196). Jeśli jednak wiedza i doświadczenie odbiorcy w znaczący sposób odbiegają od wiedzy i doświadczeń nadawcy, to istnieje duże prawdopodobieństwo, iż odbiorca odbierze tekst jako niespójny. Paradoks ten sprawia, że w niektórych badaniach nad spójnością akcent przesuwa się z analizy cech samego tekstu na rzecz opisu tego, w jaki sposób w procesie recepcji spójność konstruuje czytelnik (Vater, 2009: 142; zob. Banach, 2011: 33).

Małgorzata Gaszyńska-Magiera w artykule pt. *Spójność tekstu a ocena stopnia jego trudności* (2010: 55) zwraca uwagę, że ryzyko percepcji przekazu jako niespójnego, a przez to niezrozumiałego wzrasta w sytuacji, gdy po tekst sięga czytelnik obcojęzyczny, którego zaplecze kulturowe i doświadczenia mogą być zupełnie odmienne od wiedzy pierwotnego adresata tego komunikatu. Oznacza to, że nawet jeśli rodzimi użytkownicy języka interpretują dany tekst jako spójny, to ukryte w nim sensory nie muszą okazać się tak samo czytelne dla

uczniom. Nauczyciel, który wybiera materiały na lekcję, powinien je zatem przeanalizować, aby odpowiedzieć na pytanie, jakiej wiedzy, w tym wiedzy kulturowej, wymaga od odbiorcy ich lektura.

2.5.3. Rodzaj tekstu

W doborze materiałów należy uwzględnić kryterium rodzaju tekstu. Odwołujące się do ESOKJ (2003) *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (2016) zawierają wskazówki, z jakimi tekstami powinno się pracować na kolejnych poziomach zaawansowania (zob. Tabela 4). Autorzy posługują się pewnymi ogólnymi kategoriami (np. pojedyncze napisy i ogłoszenia, teksty użytkowe, teksty literackie, teksty popularnonaukowe), które zwykle uszczegóławiają przez podanie wybranych gatunków. Podczas analizy tego dokumentu można dostrzec, jak wraz z progresją na skali biegłości zalecane są coraz bardziej wymagające w odbiorze typy tekstów; należy przy tym pamiętać, że podane gatunki są przykładami, a zatem ich listy nie są zamknięte, lecz stanowią rodzaj kierunkowskazu dla nauczycieli i autorów podręczników, a między różnymi poziomami istnieją punkty wspólne. Przykładowo, w kategorii tekstów użytkowych na najniższych poziomach (A1 i A2) wymieniane są pozdrowienia, życzenia i listy, na poziomie B1 mowa jest o listach, a także o ulotkach i przewodnikach, na poziomie B2 obok przewodników i ulotek wyszczególnione zostały reklamy i informatory. Dla poziomu C1 wskazano po raz kolejny przewodniki oraz dodano pisma urzędowe i skomplikowane instrukcje, natomiast na najwyższym poziomie zaawansowania pojawiają się w tej kategorii ponownie pisma urzędowe, a oprócz nich wywiady i sprawozdania.

Inna grupa, która została uwzględniona w dokumencie i której rola w glottodydaktyce stanowi przedmiot osobnych opracowań i dyskusji (zob. Brumfit, Carter, 1986; Short, 1989; Czerkies, 2012; Janowska, 1999; Seretny, 2006b), to teksty literackie. Zgodnie z *Programami nauczania języka polskiego jako obcego* (2016) można wprowadzać je już na poziomie B1; autorzy nie podają w tym miejscu żadnych konkretnych gatunków, zastrzegają jedynie, że powinny to być teksty proste. Kontakt z bardziej ambitnymi dziełami literackimi jest wskazany od poziomu B2 wzwyż (powtarzające się przykładowe gatunki to powieści lub ich fragmenty, opowiadania, wiersze), czytelnik na poziomie C2 powinien natomiast wykazywać się także umiejętnością lektury utworów, których autorzy stosują zabieg stylizacji (w tym archaizacji), a więc szczególnie wymagających pod względem językowym.

Praca na wysokich poziomach zaawansowania (także od poziomu B2 wzwyż) wiąże się też z uprzywilejowaniem tekstów o abstrakcyjnej tematyce; w ESOKJ

(2003: 143) zwraca się uwagę na to, iż abstrakcyjne teksty argumentacyjne czy eksplikacyjne są trudniejsze w odbiorze niż fragmenty narracyjne, instrukcje czy skoncentrowane na konkretach opisy.

Poziom	Rodzaje tekstów
C2	<ul style="list-style-type: none"> – teksty użytkowe (sprawozdania, wywiady, pisma urzędowe itp.) – teksty popularnonaukowe (artykuły, rozprawy itp.) – teksty literackie (opowiadania, wiersze, fragmenty powieści itp.), także stylizowane i archaizowane
C1	<ul style="list-style-type: none"> – teksty użytkowe (pisma urzędowe, przewodniki, skomplikowane instrukcje itp.) – teksty popularnonaukowe (artykuły, opracowania itp.) – teksty literackie (opowiadania, wiersze, fragmenty powieści itp.)
B2	<ul style="list-style-type: none"> – teksty / fragmenty tekstów użytkowych (reklamy, ulotki, przewodniki, informatory itp.) – teksty / fragmenty prostych tekstów popularnonaukowych (broszury, artykuły itp.) – teksty / fragmenty tekstów literackich (opowiadania, wiersze, powieści itp.)
B1	<ul style="list-style-type: none"> – pojedyncze napisy i ogłoszenia (etykiety, szyldy, itp.) – teksty / fragmenty tekstów użytkowych (ulotki, przewodniki, listy itp.) – teksty / fragmenty prostych tekstów literackich – teksty / fragmenty prostych tekstów popularnonaukowych
A2	<ul style="list-style-type: none"> – pojedyncze napisy i ogłoszenia (zakazy, nakazy, etykiety, szyldy itp.)
A1	<ul style="list-style-type: none"> – krótkie teksty użytkowe (listy, życzenia, pozdrowienia itp.) – krótkie teksty narracyjne i/lub opisowe

Tabela 4. Rodzaje tekstów czytanych na poszczególnych poziomach zaawansowania (źródło: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, 2016).

W rozważaniach na temat doboru tekstów rodzi się pytanie o miejsce materiałów autentycznych i preparowanych. Autentyczność tekstu doczekała się różnych definicji. W bardzo wąskim sensie teksty autentyczne to materiały zaczerpnięte z oryginalnych źródeł, skierowane zasadniczo do rodzimych użytkowników danego języka, a nie stworzone dla potrzeb glottodydaktyki czy testowania biegłości językowej (*Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 116-118; por. Dakowska, 2001: 127 i nn.; Grucza, 2005: 413). Choć w nauczaniu języków obcych dużą wagę przywiązuje się do wykorzystania tekstów właśnie w takim rozumieniu autentycznych, to nie na każdym etapie nauki jest to bezwzględnie obowiązująca zasada.

Jak wskazują autorzy *Programów nauczania języka polskiego jako obcego* (2016), na poziomie A1 należy przede wszystkim pracować z tekstami napisanymi

nymi specjalnie w tym celu (opracowanymi) lub materiałami adaptowanymi, aczkolwiek można już stosować w niewielkim zakresie bardzo proste teksty autentyczne; zakres wykorzystania materiałów oryginalnych jest natomiast nieco większy na poziomie A2. Zgodnie z publikacją w dydaktyce na poziomie B1 nadal przydatne mogą być teksty adaptowane, ale coraz większe znaczenie zyskują teksty autentyczne, przy zastrzeżeniu, że ich warstwa językowa i struktura muszą być dostępne dla uczących się. Poziom B2 powinien oznaczać pracę głównie z tekstami autentycznymi, niekiedy można jednak dokonać adaptacji istniejących tekstów, jeśli uczący uzna je za wartościowy materiał dydaktyczny, lecz niewskazane jest ich zastosowanie w wersji oryginalnej. Na poziomach C1 i C2 zaleca się natomiast wykorzystanie wyłącznie tekstów autentycznych.

Praktyka pokazuje, że nauczyciele prowadzący zajęcia na wyższych poziomach zaawansowania chętnie uzupełniają podręczniki kursowe o wybrane przez siebie materiały autentyczne; w glottodydaktyce polonistycznej do niedawna jedną z przyczyn tej sytuacji był niedobór publikacji dydaktycznych, innym powodem bywa szybka dezaktualizacja wielu treści zawartych w tekstach, które znalazły się w podręcznikach. Nie bez znaczenia jest jednak również chęć uatrakcyjnienia zajęć i przybliżenia studentom realiów, bieżących wydarzeń oraz spraw ważnych dla społeczeństwa mówiącego danym językiem. Nauczyciel, który sam wybiera tekst, może odpowiedzieć na specyficzne potrzeby uczących się i ma do niego zwykle bardziej osobisty stosunek niż do materiałów podręcznikowych, co może pozytywnie wpłynąć na jakość pracy oraz atmosferę na zajęciach.

Zalety wykorzystania materiałów autentycznych są bezsporne, jak jednak widzieliśmy, na niektórych poziomach dopuszczalne, a czasem konieczne jest sięganie po materiały opracowane czy adaptowane. Warto również mieć świadomość, iż autentyczność można pojmować szerzej niż tylko w pierwszym – wspomnianym wcześniej rozumieniu. Henry Widdowson (1978: 80 i nn.), mówiąc o materiałach pochodzących z oryginalnych źródeł, określał je mianem „prawdziwych” (*genuine*), za autentyczne (*authentic*) uznawał natomiast teksty, których lektura angażuje czytającego w naturalny akt komunikacji. Badacz wskazywał, że o ile „prawdziwość” to immanentna cecha danego tekstu, o tyle autentyczność jest bardziej złożonym zjawiskiem i ma charakter relatywny – rodzi się w kontakcie czytelnika z tekstem.

Poglądy H. Widdowsona miały duży wpływ na współczesne postrzeganie autentyczności. Zgodnie ze wskazówkami zawartymi w *Przewodniku dla autorów zadań do testów językowych* (2004: 116-117), jeśli za jej wyznacznik przyjmujemy zachodzenie interakcji między czytającym a tekstem, to okaże się, że nawet poszczególni rodzimi użytkownicy języka będą w różny sposób oceniać stopień

autentyczności konkretnych tekstów prymarnie właśnie do nich skierowanych. O autentyczności decyduje w takim ujęciu cel lektury i istnienie wspólnoty wiedzy (m.in. społecznej i kulturowej) między autorem a czytelnikiem. Autentyczność w takim znaczeniu możemy zatem osiągnąć nawet wtedy, gdy proponujemy uczącym się pracę z tekstem opracowanym. Staranie o autentyczność wypowiedzi w szerszym ujęciu bywa również utożsamiane z troską o to, by jej język wydawał się naturalny i by uczący się był w stanie odczytać tekst jako funkcjonujący w pewnym kontekście komunikacyjnym (Prizel-Kania, 2013: 106). Niebagatelne znaczenie z tego punktu widzenia ma także strona graficzna używanych materiałów, co wiąże się z kolejnym elementem, jaki należy uwzględnić przy wyborze tekstu.

2.5.4. Forma prezentacji

Gdy analizujemy formę prezentacji, bierzemy pod uwagę kilka elementów. W przypadku tekstów pisanych jedną z ważnych decyzji podejmowanych przez uczącego jest wybór tekstu w postaci tradycyjnej, papierowej bądź też w formie elektronicznej. Jak widzieliśmy w poprzednim rozdziale, proces lektury tekstu wyświetlającego się na ekranie przebiega w nieco inny sposób niż dokumentu danego na papierze. Rozwój technologii sprawił, iż lektura tekstów elektronicznych bardzo się rozpowszechniła, co nie zmienia faktu, że wiele osób pragnących dokładniej zapoznać się z jakimś tekstem i zapamiętać istotne informacje w nim zawarte, decyduje się na pracę z wersją drukowaną. Nauczyciel powinien mieć świadomość tych różnic oraz indywidualnych preferencji uczących się.

W przygotowaniu zajęć czy publikacji dydaktycznych warto pamiętać o ich autentyczności graficznej. Nawet gdy przygotowujemy własny tekst lub skracamy czy w inny sposób adaptujemy tekst już istniejący (reklamę, pozdrowienia, e-mail, ulotkę informacyjną, ogłoszenie, artykuł prasowy itp.), możemy zadbać o jego autentyczny wygląd, np. przez zamieszczenie ilustracji, odpowiedniego tła, odtworzenie typowego dla danego gatunku rozkładu na stronie czy sposobu wyróżnienia nagłówków.

Twórcy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003: 143) zwracają uwagę, iż przeszkodą w odbiorze tekstu może być niewyraźne pismo. Podobną trudność wywołają: zbyt drobna czcionka, wykorzystanie niestandardowych krojów pisma i zmiany krojów w jednym dokumencie, nieprzejrzysty układ tekstu czy jego nadmierne zagęszczenie na stronie (zarówno w wersji papierowej, jak i elektronicznej), zbyt duża liczba rozmaitych wyróżnień, migoczące na ekranie elementy rozpraszające uwagę czytelnika (zob. Gruszczyński, Hadryan, 2015: 39-41). Należy również zwrócić uwagę na obecność w tekście

elementów ikonicznych, zdjęć, różnego rodzaju diagramów i wykresów, które z kolei – jeśli zostały dobrze dobrane – nie tylko przyczyniają się do zwiększenia stopnia jego autentyczności, ale mogą również ułatwić lekturę dzięki ilustracji treści (por. *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 119).

2.5.5. Długość tekstu

Kryterium długości tekstu powiązane jest m.in. z poziomem grupy, która ma z danym materiałem pracować. Ze względu na większą ilość materiału językowego do przetwarzania teksty dłuższe stanowią na ogół większe wyzwanie dla czytelników (ESOKJ, 2003: 143). Na początku nauki uczniowie spotykają się głównie z pojedynczymi napisami i kilku- czy kilkunastozdaniowymi czytankami, natomiast na kolejnych etapach rozwoju ich kompetencji w języku obcym teksty stają się coraz dłuższe. Kryterium długości nie powinno być jednak traktowane mechanicznie. Jeśli pragniemy nauczyć studentów szybkiego wyszukiwania ważnych informacji, to celowym i uzasadnionym dydaktycznie zabiegiem może być przyniesienie na zajęcia tekstów nieco dłuższych od typowych dla danego poziomu, z kolei krótkie formy poetyckie, aforyzmy, oparte na grach słów wypowiedzi będą często dostępne dopiero dla osób znających język bardzo dobrze. Podobny problem został także poruszony w ESOKJ (2003: 143), którego twórcy zwracają uwagę, iż tekst krótszy i bardziej zwięzły może być trudniejszy w odbiorze od tekstu dłuższego, ale prezentującego więcej powtarzających się informacji.

Decyzja o pracy na lekcji z tekstami o określonej długości wynika z pragmatyzmu. Czas przeznaczony na rozwijanie sprawności czytania jest na różnych kursach zróżnicowany, inne decyzje podejmuje nauczyciel zobligowany do poświęcania regularnie na lekturę osobnych zajęć, a inne ten, który uczy w ramach ogólnego kursu o niewielkiej liczbie godzin i musi integrować nauczanie wszystkich sprawności oraz podsystemów języka. W tym drugim przypadku czytanie tekstów długich będzie na lekcji rzadkością. Niedobór ten można jednak w pewnym stopniu zrekomensować, jeśli pracę z tekstami zaplanuje się w ramach zadania domowego.

W tym miejscu warto również wspomnieć o tzw. czytaniu ekstensywnym. Jest to praktyka zaniebywana, mimo że w nauce języka ma ona do spełnienia istotną rolę (zob. Dakowska, 2005: 206-207). W odróżnieniu od czytania intensywnego, typowego dla pracy na lekcji, czytanie ekstensywne zakłada, iż uczeń zapoznaje się – najczęściej samodzielnie – z wybranymi przez siebie tekstami różnego rodzaju; lekturę podejmuje nie tylko po to, aby ćwiczyć znajomość języka obcego, ale także np. dla przyjemności czy zdobycia informacji

i czyta w stosunkowo szybkim tempie. Teksty są w tym przypadku dłuższe od materiałów wykorzystywanych na zajęciach i powinny mieć właściwy stopień trudności, nawet nieco niższy niż poziom kompetencji czytelnika (zgodnie z terminologią S. D. Krashena: *i-1*). W ten sposób uczeń może się bardziej skoncentrować na treści niż na formie językowej, a równocześnie utrzymywać znane sobie w większości struktury i leksykę oraz nabywać płynności, wyrabiając niezbędny dla sprawnego czytania automatyzm w rozpoznawaniu słów (Day, Bamford, 1998). W wielu językach istnieją specjalnie opracowane lektury dla uczących się na poszczególnych poziomach (tzw. *graded readers*), również na gruncie języka polskiego jako obcego zauważa się potrzebę podobnych publikacji, choć większość powstających opracowań nie spełnia kryteriów tekstu przeznaczonego do lektury ekstensywnej (Seretny, 2013: 216). Jedną z licznych zalet czytania ekstensywnego jest możliwość indywidualnego wyboru lektury przez uczących się, co zwykle przekłada się na ich pozytywny stosunek do tego procesu.

2.5.6. Znaczenie dla uczących się

Istotnym czynnikiem, jaki należy rozważyć, gdy wybiera się tekst, jest jego potencjalne znaczenie dla uczących się. Nauczyciel podejmujący decyzję o wykorzystaniu danego materiału powinien uwzględniać zainteresowania i potrzeby uczniów, aczkolwiek w przypadku niejednorodnych wiekowo, edukacyjnie czy zawodowo grup jest to zadanie trudniejsze, wymagające poszukiwania kompromisowych rozwiązań. Dodatkowym ograniczeniem jest tu fakt, że o zakresie tematycznym tekstów w znacznej mierze decydują poziom zaawansowania grupy oraz dokumenty programowe²⁷. W ESOKJ (2003: 143) przypomina się jednak o znaczeniu motywacji, która może skłonić uczących się do czytania wymagających tekstów, jak również wskazuje się, że dobra znajomość tematyki poruszanej w tekście może ułatwić jego lekturę, nawet jeśli pojawia się w nim specjalistyczne słownictwo. Należy mieć bowiem świadomość, że trudność tekstu to wypadkowa wielu czynników, z których jednym jest właśnie wiedza czytelnika (Alderson, 2000: 70-71). Polska badaczka M. Dakowska (2001: 111) bardzo wyraźnie podkreśla ten aspekt rozumienia, stwierdza bowiem, iż „[...] tekst nie jest obiektywnie łatwy bądź trudny; jego stopień trudności ma charakter relacyjny i wynika ze stosunku zakresu doświadczeń osoby czytającej do materiału przetwarzania”.

²⁷ Katalogi tematyczne dla każdego poziomu biegłości można znaleźć np. w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* (2016).

2.6. Etapy i techniki pracy z tekstem

Wybór lub adaptacja czy opracowanie tekstu to początek działań nauczyciela mających na celu rozwijanie sprawności czytania u uczących się. Przemysłanych i celowych decyzji wymaga następnie planowanie pracy z wybranym tekstem na lekcji.

W metodyce tradycyjnie zalecana jest następująca sekwencja działań z tekstem (zob. Komorowska, 2002a: 147; Seretny, Lipińska, 2005a: 200-203):

- skupienie uwagi uczących się wokół problematyki tekstu i odwołanie się do ich wiedzy o świecie;
- aktywizowanie wiedzy językowej uczniów;
- prezentacja nowych słów i konstrukcji;
- postawienie przed uczącymi się zadania;
- lektura tekstu i wykonywanie zadań rozwijających różne typy rozumienia;
- weryfikacja odpowiedzi i osiągniętego przez uczniów poziomu rozumienia czytanego materiału;
- przejście do ćwiczeń łączących poznane treści z rozwijaniem innych sprawności.

W podejściu ukierunkowanym na działanie mówi się o następującej przed czytaniem fazie aktywizacji, obejmującej pierwsze cztery kroki wymienione powyżej i aktywizację strategii receptywnych, o fazie rozumienia, w której uczniowie, stosując właściwe strategie rozumienia, zapoznają się z tekstem i wykonują zadania rozwijające rozumienie globalne, selektywne i szczegółowe, a także sprawdzany jest osiągnięty przez nich poziom zrozumienia czytanego materiału, oraz o fazie działania, w której obok ćwiczeń utrwalających i angażujących inne działania językowe oprócz czytania pojawia się element realizacji konkretnego zadania odwołującego się do przeczytanego tekstu (Janowska, 2016).

Etapy te są do pewnego stopnia odzwierciedlane w obecnym w literaturze przedmiotu podziale technik pracy z tekstem na: techniki poprzedzające czytanie, techniki wykorzystywane w trakcie czytania i techniki stosowane po przeczytaniu tekstu, także w połączeniu z innymi sprawnościami (zob. Komorowska, 2002a: 143-146; Seretny, Lipińska, 2005a: 200-203; *Programy nauczania języka polskiego*, 2016).

Działania podejmowane przed czytaniem służą przygotowaniu grupy do odbioru tekstu, mają one wywołać zainteresowanie uczących się jego tematyką, aktywizować posiadaną przez nich wiedzę o świecie i wiedzę językową, przywołać kontekst ułatwiający rozumienie i interpretację tekstu, zapoznać uczniów ze znaczeniem nowych struktur, słów czy wyrażań.

Techniki pomocne w zogniskowaniu uwagi uczących się, przywołaniu potrzebnego kontekstu, i odwołujące się do ich wiedzy o świecie to przykładowo²⁸:

- dyskusja na temat związany z tekstem;
- próba przewidywania treści na podstawie tytułu tekstu, pochodzących z niego ilustracji, danych statystycznych, nagłówków czy słów-kluczy;
- rozmowa na temat zdjęcia, nagrania, dzieła sztuki, przedmiotu czy sytuacji powiązanych tematycznie z tekstem;
- interpretacja przysłowia, aforyzmu, cytatu łączącego się z treścią tekstu;
- zbieranie skojarzeń z danym tematem w formie asocjogramu;
- wariant techniki prawda / nieprawda, w którym uczący się próbują określić prawdziwość podanych twierdzeń na podstawie posiadanej wiedzy o świecie (podane zdania nie powinny być zbyt oczywiste, warto umieścić wśród nich kilka stwierdzeń odnoszących się do zaskakujących, niezgodnych ze stereotypową wiedzą informacji z tekstu; weryfikacja hipotez następuje podczas lektury);
- quiz związany z tematyką tekstu (np. w formie pytań otwartych lub wielokrotnego wyboru).

Wymienione techniki nie tylko odwołują się do wiedzy o świecie, którą mają uczniowie, lecz także w naturalny sposób aktywizują ich wiedzę językową. W ramach tego etapu można jednak dodatkowo wykorzystać np. następujące techniki:

- tworzenie asocjogramu zawierającego leksykę wiążącą się z tematem tekstu;
- przewidywanie słów mogących pojawić się w tekście na podstawie jego tytułu;
- wprowadzanie zagadek dotyczących słownictwa i struktur gramatycznych z tekstu (np. rozwiązywanie krzyżówek, wyszukiwanie słów ukrytych w tabeli lub wężu wyrazowym, odgadywanie wyrazu definiowanego przez nauczyciela lub osobę z grupy, która wylosowała dane słowo);
- grupowanie w tabeli słownictwa związanego z problematyką tekstu, według kategorii gramatycznych;
- dopasowywanie wyrazów do ich definicji;
- łączenie wyrazów tworzących kolokacje;
- budowanie zdań z wybranymi słowami / wyrażeniami;
- podpisywanie obrazków prezentujących przedmioty, zjawiska lub czynności, o których mowa w czytany materiale.

²⁸ Wyliczenie technik stosowanych na różnych etapach pracy z tekstem jest oparte m.in. na następujących publikacjach: Komorowska (2002a); Seretny, Lipińska (2005a); *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (2016).

Wiele technik stosowanych w ramach przygotowań do czytania można z powodzeniem wykorzystać (czasem należy je odpowiednio zmodyfikować) także w kolejnych fazach pracy z tekstem – w celu sprawdzenia rozumienia, utrwalania słownictwa, przejścia do rozwijania innych sprawności.

Niekiedy przygotowanie uczących się do lektury wymaga prezentacji nieznanego im dotąd słownictwa lub struktur. Objaśnianie nowego materiału nie powinno jednak zdominować tego etapu; jeżeli wyrazów czy konstrukcji trudnych, ale potrzebnych do wykonania zadań znajduje się w tekście bardzo dużo, prawdopodobnie nie jest on właściwą lekturą dla uczniów na tym poziomie. Z drugiej strony warto pamiętać, że w fazie poprzedzającej czytanie nie trzeba tłumaczyć wszystkich nowych słów, lecz należy wybrać tylko te, których niezajomość utrudniłaby globalne rozumienie tekstu (Komorowska, 2002a: 146-147; Seretny, Lipińska, 2005a: 200). Część nieznanych wyrazów można natomiast wyjaśnić dopiero po sprawdzeniu rozumienia globalnego lub wykorzystać jako materiał do kształtowania rozumienia szczegółowego, np. w ćwiczeniach wymagających odgadnięcia znaczenia słów na podstawie kontekstu (zob. Janowska, 2010a).

Przed przystąpieniem do czytania uczący się muszą otrzymać od nauczyciela instrukcje na temat zadania, które mają wykonać w czasie pierwszej lektury tekstu lub zaraz po niej. Podczas zajęć poświęconych rozwijaniu sprawności czytania niezbędny jest kilkakrotny kontakt z tekstem, dlatego w fazie rozumienia uczący się powinni zetknąć się z kilkoma zadaniami, ukierunkowanymi na doskonalenie różnych umiejętności. Warto mieć przy tym świadomość, że spotykany w literaturze podział na techniki wykorzystywane w trakcie czytania i po przeczytaniu tekstu jest stosunkowo płynny – wiele technik można stosować zarówno podczas pierwszego kontaktu z tekstem, jak i później (zob. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, 2016). Ponadto niektóre ćwiczenia, których wykonanie wymaga zapoznania się najpierw z całością tekstu (np. określenie jego tematu), należą wciąż do fazy rozumienia, mogą też poprzedzać inne ćwiczenia z tej fazy, rozwiązywane w trakcie kolejnej lektury.

W sekwencji ćwiczeń pierwszeństwo powinny mieć zadania dotyczące rozumienia globalnego, a dopiero potem selektywnego i szczegółowego (Komorowska, 2002a: 147).

Rozumienie globalne można rozwijać np. za pomocą następujących technik:

- pytania typu wielokrotny wybór, prawda / nieprawda / (brak informacji) lub pytania otwarte – sformułowane w taki sposób, by podczas udzielania odpowiedzi trzeba było wykazać się zrozumieniem zasadniczego sensu, głównej myśli tekstu, jego funkcji czy intencji autora;
- zaznaczenie w tekście lub jego akapitach zdań niosących główną informację;

- wypisywanie słów-kluczy z całego tekstu lub jego kolejnych akapitów;
- dobieranie nagłówków lub streszczających zdań do kolejnych fragmentów tekstu;

- nadawanie tytułów kolejnym fragmentom tekstu czy wymyślanie tytułu dla całego tekstu (jeśli tekst nie ma tytułu lub nauczyciel celowo go usunął).

Ćwiczenia przydatne w kształtowaniu rozumienia selektywnego to np.:

- odpowiednio sformułowane zadania typu wielokrotny wybór, prawda / nieprawda / (brak informacji) lub pytania otwarte – wymagające odnalezienia w tekście konkretnej informacji;
- dobieranie wielokrotne (wskazywanie, w którym fragmencie lub tekście znajdują się poszukiwane informacje, przy czym każdy fragment może być wybrany więcej niż jeden raz);
- wypełnianie tabel, kwestionariuszy itp. informacjami z tekstu.

Doskonaleniu rozumienia szczegółowego służą natomiast m.in. takie techniki, jak:

- uzupełnianie luk w tekście wyrazami z banku możliwości;
- uzupełnianie brakujących wyrazów w tekście (tzw. *cloze*, czyli „dziurawiec”);
- jednostki typu wielokrotny wybór leksykalny (należy wskazać, która z podanych możliwości jest właściwym uzupełnieniem danej luki w tekście);
- wyszukiwanie w tekście wyrazów synonimicznych / antonimicznych do podanych w zadaniu;
- uzupełnianie brakujących części kolokacji na podstawie tekstu;
- odgadywanie znaczenia trudniejszych wyrazów na podstawie kontekstu;
- zastępowanie słów w tekście wyrazami synonimicznymi spośród podanych do wyboru;
- odnajdywanie w tekście błędów i ich usunięcie;
- parafrazowanie fragmentów tekstu (np. zaznaczonych części zdań).

Wiele z tych ćwiczeń stanowi również pomoc w utrwalaniu spotkanych w tekście elementów językowych, gdyż na ogół wymagają od uczących się kolejnego kontaktu z tekstem i poświęcenia szczególnej uwagi jego warstwie językowej.

Osobną grupę stanowią ćwiczenia ukierunkowane na rozwijanie rozumienia struktury tekstu, odczytywanie obecnych w nim mechanizmów spójności (zob. Komorowska, 2002a: 144). Polegają one np. na rekonstrukcji tekstu przez uporządkowanie jego rozsypanych fragmentów, uzupełnianiu luk w tekście wyjętymi z niego fragmentami (zdaniami, akapitami) podanymi w przypadkowej kolejności pod tekstem lub oddzielaniu od siebie pomieszanych dwóch różnych tekstów. Podobną rolę mogą pełnić ćwiczenia oparte na tekstach wywiadów wymagające dobierania pytań i odpowiedzi; ćwiczenie zyskuje bardzo wyraźne taki profil, gdy interakcja między rozmówcami nie stanowi serii

izolowanych pytań i odpowiedzi, lecz jest naturalna i widoczne są w niej nawiązania między wypowiedziami osoby udzielającej wywiadu a kolejnymi pytaniami dziennikarza. Technikami przydatnymi w doskonaleniu rozumienia organizacji tekstu są również: rozrysowywanie jego struktury w formie graficznej czy sporządzanie planu.

Pozytywny wpływ na rozwijanie sprawności receptywnych ma właściwe podejście nauczyciela do sprawdzania osiągniętego przez uczących się poziomu rozumienia czytanego materiału – podczas weryfikacji odpowiedzi udzielonych przez uczniów warto poprosić ich o uzasadnienie wyboru przez odwołanie się do konkretnych fragmentów tekstu.

Po lekturze tekstu i serii towarzyszących jej oraz następujących tuż po niej ćwiczeń należy zaplanować przejście do dalszych działań, w których akcent pada na rozwijanie innych sprawności na bazie przeczytanego materiału. Działania te mogą obejmować np.: dyskusję, wcielanie się w role bohaterów tekstu, tworzenie dialogów związanych sytuacyjnie z tematem tekstu, przygotowywanie streszczenia (w formie ustnej bądź pisemnej), dyktando gramatyczne na podstawie fragmentu czytanego materiału, dopisywanie dalszego ciągu lub alternatywnego zakończenia, rozwijanie wybranych wątków tekstu, tworzenie krótkich wypowiedzi pisemnych w nawiązaniu do tekstu (np. reklam, ogłoszeń, listów) lub przygotowanie do redakcji dłuższej wypowiedzi (np. rozprawki, eseju, opowiadania) w ramach pracy domowej.

Istotną kwestią jest dostosowanie stopnia trudności zadań do możliwości językowych i kognitywnych uczących się. Proponowane ćwiczenia nie mogą być zbyt łatwe, gdyż praca z tekstem ma stymulować rozwój kompetencji uczniów, nie powinny jednak również okazać się zbyt trudne dla danej grupy (zob. Seretny, Lipińska, 2005a: 226). Nauczyciel konstruujący zadania musi zatem uwzględnić stopień trudności tekstu, a także poziom zaawansowania i umiejętności swoich uczniów. Ma to znaczenie np. podczas dobierania sformułowań w pytaniach otwartych czy jednostkach zamkniętych, przy podejmowaniu decyzji o tym, ile dystraktorów pojawi się w jednostce, w jakich miejscach w tekście wstawić luki, jak duże fragmenty tekstu z niego usunąć lub jakie informacje powinien zrozumieć czytelnik (im wyższy poziom, tym częściej pytania będą od niego wymagać interpretacji, wnioskowania, odczytywania aluzji i treści implikowanych).

Mimo że wiele technik można wykorzystać na wszystkich poziomach zaawansowania, odpowiednio modyfikując złożoność zadań, to część typów ćwiczeń jest dostosowana przede wszystkim do określonego etapu nauki języka (zob. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, 2016). Zadania rozwijające rozumienie tekstu wykorzystujące obrazki (np. porządkowanie ilustracji zgodnie z kolejnością wydarzeń czy zjawisk opisywanych w tekście lub też ich

dobieranie do czytanych fragmentów) sprawdzają się bardzo dobrze głównie na najniższych poziomach. Bardziej wymagające, a tym samym odpowiednie dla uczących się o wyższym niż podstawowy poziomie kompetencji (od poziomu B1), są z kolei np.: zaznaczanie w czytanych fragmencie informacji głównych i pobocznych, uzupełnianie luk w tekście wyjętymi z niego fragmentami (na poziomie B1 są to zwykle fragmenty zdań, potem – całe zdania lub akapity tekstu), uzupełnianie brakujących wyrazów (zadanie z lukami) lub fragmentów tekstu. Na tym etapie można także zacząć wykorzystywać technikę streszczania przeczytanego materiału, należy mieć jednak świadomość, iż jest to zadanie trudne, wchodzące w zakres działań mediacyjnych (zob. CEFR-CV, 2018), do którego trzeba uczących się wcześniej przygotować (zob. Seretny, Lipińska, 2005a: 203 i 226); większy nacisk na opanowanie tej formy kładzie się ponadto na kolejnych poziomach – od B2 wzwyż. W pracy z bardziej zaawansowanymi grupami warto sięgnąć także m.in. po takie techniki, jak: ćwiczenia w parafrazowaniu, wyszukiwanie błędów w tekście czy – zwłaszcza na poziomach C1 i C2 – oddzielanie faktów od opinii.

Podczas planowania działań dydaktycznych i przygotowywania ćwiczeń warto zwrócić uwagę na potencjał, jaki niesie ze sobą wybrany tekst. Niektóre teksty przez swój kształt w naturalny sposób stwarzają bowiem odpowiedni materiał wyjściowy do konstrukcji określonego typu zadań czy rozwijania konkretnych umiejętności u uczących się, choć należy uważać również, by w przygotowaniu ćwiczeń nie popaść w rutynę i nie powielać utartego schematu.

W przypadku tekstów bogatych w nowe treści, zawierających dużo nieznanych studentom informacji dobrze sprawdzają się m.in. tradycyjnie kojarzone ze sprawdzaniem rozumienia techniki: wielokrotny wybór, prawda / nieprawda i pytania otwarte. Możliwość konstrukcji zadań z jednostkami na dobieranie wielokrotne stwarzają teksty złożone z kilku oddzielonych od siebie fragmentów o podobnej tematyce, np. wypowiedzi różnych osób na ten sam temat, recenzje rozmaitych książek czy opisy miejsc (dla celów dydaktycznych można też zrobić kompilację kilku pierwotnie odrębnych tekstów). Wybór nieco dłuższych fragmentów i ograniczenie czasu przeznaczanego na wykonanie zadania pozwalają kształtować u uczących się umiejętność szybkiego wyszukiwania w tekście konkretnych informacji.

Wypowiedzi, w których relacjonowanie wydarzeń przeplata się z subiektywnymi komentarzami, pozwalają rozwijać umiejętność oddzielania faktów od opinii. Fragmenty narracyjne o otwartym zakończeniu mogą stanowić punkt wyjścia do redakcji dalszego ciągu historii (nauczyciel może też zaprezentować uczącym się niekompletny fragment oryginału, by w takim kierunku poprowadzić pracę na zajęciach).

Teksty wielu wywiadów warto wykorzystać m.in. jako podstawę zadania na dopasowywanie pytań i odpowiedzi. Część z tego typu zadań – jak już zaznaczaliśmy – pomaga kształtować umiejętność rozumienia struktury tekstu. W konstrukcji ćwiczeń również doskonalących tę umiejętność, a polegających na uzupełnianiu tekstu wyjętymi z niego fragmentami, dobrze sprawdzą się teksty, których autorzy wykorzystują różnorakie, czytelne mechanizmy spójności. Teksty logicznie podzielone na części lub akapity da się z kolei wykorzystać jako materiał wyjściowy do ćwiczeń polegających na nadawaniu tym częściom nagłówków / śródtytułów lub dobieraniu do nich tych elementów.

Nauczyciel czy autor podręcznika przystępujący do konstrukcji zadań powinien mieć świadomość, że podczas zajęć skoncentrowanych na kształtowaniu sprawności czytania ważna jest różnorodność technik, lecz najistotniejsze wydaje się przemyślenie, w jaki sposób ogólne zasady metodyczne przełożyć na pracę z konkretnym tekstem, tak aby skutecznie rozwijać u uczących się różne umiejętności, które składają się na czytanie.

ROZDZIAŁ 3

Strategie rozumienia tekstu

W poprzednich rozdziałach zwrócono uwagę na zagadnienia dotyczące czytania i jego aspektów psycholingwistycznych oraz specyfiki czytania ze zrozumieniem w języku obcym. Warto teraz zastanowić się nad sposobami postępowania odbiorców komunikatów, które stosują nie tylko w celu asymilacji tekstów, lecz także w celu ich dalszego wykorzystania, np. w procesie uczenia się języków obcych, w tym języka polskiego.

W niniejszym rozdziale, poza ważniejszymi definicjami i taksonomiami strategii, zostaną zaprezentowane strategie rozumienia tekstu pisanego, wraz z jego specyficzną odmianą jaką jest tekst internetowy i hipertekst. Te ostatnie zagadnienia będą omówione nieco szerzej, także w kontekście badań prowadzonych wśród uczących się języka polskiego jako obcego. Równie istotną kwestią tutaj poruszoną jest potrzeba treningu strategicznego oraz kilka wskazówek, jak powinien on przebiegać właśnie w odniesieniu do tekstów internetowych.

3.1. Definicja terminu – strategie komunikacyjne i strategie uczenia się

Strategia to pojęcie stosowane współcześnie w licznych wypowiedziach, koncentrujących się na różnorodnych dziedzinach ludzkiej aktywności. Jest rozumiana jako sposób podejścia do realizacji zadania, rozwiązywania problemu bądź radzenia sobie z trudnościami w osiągnięciu wyznaczonego celu. Ellen Bialystok (1985) strategiami nazywa czynności, które uczący podejmuje – świadomie lub nieświadomie – w celu przyswojenia materiału językowego. Dla Gillian Brown (1987) natomiast są to przede wszystkim metody rozwiązywania problemów i realizowania zadań, przebiegające nie intuicyjnie, ale w zaplanowany sposób i polegające na przetwarzaniu informacji, w celu osiągnięcia zamierzonego rezultatu. Joan Rubin (1987) w swojej koncepcji idzie o krok dalej i definiuje

strategie jako rutynowe działania, podejmowane przez uczącego się, aby wspomagać proces przetwarzania, przechowywania i wydobywania z pamięci informacji. Michael J. O'Malley i Anna U. Chamot (1990) mianem strategii określają celowe akcje studenta, wspomagające uczenie się. Warto podkreślenia jest, że czynności te polegają na selekcjonowaniu, przyswajaniu, organizowaniu nowej wiedzy oraz łączeniu jej z wiedzą już posiadaną. David Nunan (1991) strategiami nazywa procesy myślowe, uruchamiane przez uczących się, podczas używania bądź uczenia się języka obcego. Andrew Cohen (1998) w definicji strategii podkreśla nie tylko istotną rolę dokonywania świadomego wyboru w tym procesie, ale ponadto stwierdza, że działania stają się strategicznymi, kiedy są charakterystyczne dla indywidualnego ucznia (por. Michońska-Stadnik, 2008: 394).

Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ) definiuje pojęcie strategii, jako:

[...] wybór określonego sposobu działania w celu osiągnięcia maksymalnej skuteczności. Strategie są środkami, które użytkownik języka stosuje, aby jak najlepiej i najpełniej wykonać określone zadanie. Realizacja zadania, według wskazanego celu i zgodnie z danym kontekstem komunikacyjnym, wymaga uruchomienia oraz kontroli zasobów językowych, którymi dysponuje uczący się, a także zastosowania odpowiednich umiejętności i sposobów działania (2003: 61).

Anna Michońska-Stadnik (2008) przywołuje za Wen-Ta Tsengiem, Zoltánem Dörnyeim i Norbertem Schmittem definicję, która niejako łączy wszystkie dotychczasowe próby opisywania strategii. Wedle tej definicji strategię to: „[...] wszelkie myśli, zachowania, opinie i emocje, które wspomagają przyswajanie, rozumienie i późniejszy transfer nowej wiedzy czy sprawności”. Autorka zauważa pozorną rozbieżność w próbie łączenia cech kognitywnych z behawioralnymi, ale uzasadnia, iż pojęcie strategii jest tak szerokie, że pozwala na tego typu uogólnienia (Michońska-Stadnik, 2008: 294). Warto wspomnieć tu o najnowszym modelu strategii zaproponowanym przez Rebeccę Oxford (2011), w którym pojawia się definicja samoregulujących się strategii. W tym ujęciu są one:

[...] intencjonalnymi i celowymi próbami kierowania i kontrolowania wysiłków związanych z uczeniem się języka. Tak zdefiniowane strategie są działaniami na szeroką skalę, które uczniowie świadomie wybierają i których używają dla osiągnięcia konkretnych celów edukacyjnych (za: Gajek, Michońska-Stadnik, 2017: 9).

Mimo tendencji do ujmowania strategii w kontekście działań o charakterze samoregulacji, proponowanych przez niektórych badaczy (Paris, Paris, 2001; Zimmerman, 1990; Dörnyei, 2005; Oxford, 2011; za: Gajek, Michońska-Stadnik, 2017) Carroll Griffiths i Gökhan Cansiz (2015) uważają, że o samoregulacji

można mówić dopiero wtedy, gdy uczeń wypracuje odpowiedni zasób strategii uczenia się, dlatego w swoim artykule powracają do definicji strategii. W tym ujęciu strategie są działaniami realizowanymi w odpowiedzi na konkretne trudności. Autorzy podkreślają, że to świadome działania, które uczący się podejmują zgodnie ze swoimi preferencjami i celem, jaki planują osiągnąć (Gajek, Michońska-Stadnik, 2017).

Wiele czynników decyduje o doborze konkretnych strategii uczenia się. Wśród najistotniejszych warto wymienić: motywację, styl uczenia się, poziom zaawansowania językowego oraz świadomość metakognitywną, a także znajomość innych języków obcych, płeć użytkownika, wybraną metodę kształcenia językowego oraz charakter zadania, które należy zrealizować.

3.2. Taksonomia strategii

Wśród badaczy opisujących zagadnienie strategii wielu podejmuje próby stworzenia taksonomii i użycia języka, w tym m.in.: J. Rubin (1975), G. Brown (1980), E. Bialystok (1981), M. Ellis (1986), J. M. O'Malley i A. U. Chamot (1990), R. Oxford (1990), H. H. Stern (1992) oraz L. Vandergrift (1997).

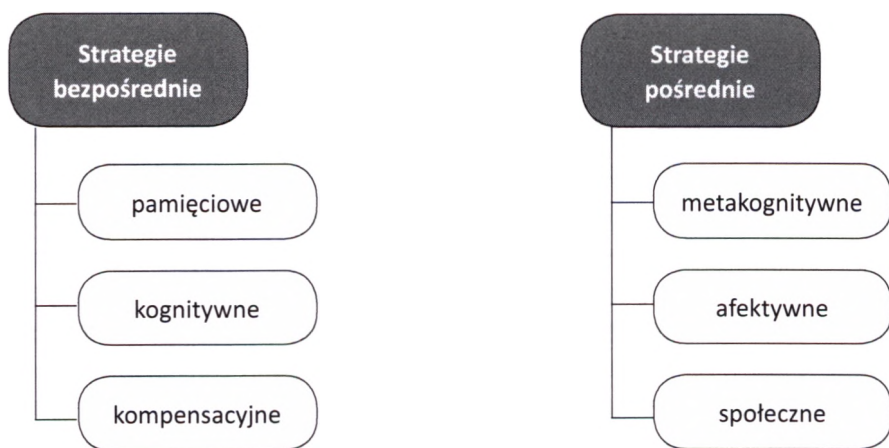
Warto wspomnieć niektóre z nich. J. Rubin (1975) proponuje podział na strategie bezpośrednie i pośrednie. W pierwszej grupie znajdują się wszystkie działania, które przekładają się na uczenie się języka, a więc m.in. wyjaśnianie lub odgadywanie z kontekstu nowych słów, próba odnajdywania wspólnych reguł dla języka ojczystego i języka obcego, zapamiętywanie i utrwalanie nowych wyrażań, zwrotów czy reguł gramatycznych. Drugą grupę stanowią strategie, które w pośredni sposób przyczyniają się do nauki języka, a polegają na szukaniu czy wręcz stwarzaniu okazji do używania języka obcego oraz podtrzymywania komunikacji nawet w obliczu niedoborów leksykalnych czy gramatycznych uczącego się. J. M. O'Malley i A. U. Chamot (1990) wskazali 26 typów strategii. Podzielili je na metakognitywne, kognitywne i społeczne. Jak słusznie zauważa ją Elżbieta Gajek i Anna Michońska-Stadnik (2017: 14) to:

[...] trzy kategorie strategii uczenia się, które częściowo pokrywają się z dość intuicyjną klasyfikacją Rubin. 1. Strategie metakognitywne: uwaga dowolna i wybiórcza, planowanie, monitorowanie, ocenianie własnej produkcji językowej. 2. Strategie kognitywne: powtarzanie, organizowanie, wyciąganie wniosków, streszczanie, rozumowanie dedukcyjne, używanie wyobraźni, transfer językowy (który często prowadzi do nieporozumień), asymilacja i akomodacja (dostosowanie nowej informacji do własnego zasobu wiedzy lub własnego zasobu do nowej informacji).

3. Strategie społeczno-emocjonalne: współpraca z innymi w grupie oraz z nauczycielem, wyjaśnianie i weryfikacja (zadawanie pytań), redukowanie stresu.

R. Oxford (1990) skategoryzowała strategie według dwóch grup – podzieliła je na bezpośrednie i pośrednie. Badaczka dokonała najpełniejszego opisu strategii: w sumie sklasyfikowała ich ponad 60, a wyróżniła sześć głównych kategorii.

Strategie bezpośrednie pomagają w przyswojeniu oraz zastosowaniu materiału. Strategie pośrednie – mają stanowić metody organizowania, kontrolowania i ewaluacji procesu uczenia się języka obcego. Strategie bezpośrednie to kognitywne przekształcanie i manipulowanie językiem, takie jak: sporządzenie notatek, podsumowań, wnioskowanie, korzystanie z wcześniejszej wiedzy, analizowanie, przewidywanie i wykorzystywanie kontekstu, ponadto strategie zapamiętywania i kompensacji (np. odgadywanie znaczenia słów z kontekstu, użycie słownika). Do pośrednich trzeba zaliczyć: metakognitywne (planowanie, organizowanie i ocenianie własnej nauki), emocjonalne (np. zachęcanie do uczenia się) oraz społeczne (np. zadawanie pytań, prośba o opinię).



Schemat 2. Podział strategii wg R. Oxford (oprac. wł.).

Po latach R. Oxford zrewidowała swoje spojrzenie na strategie, a w konsekwencji zaproponowała strategiczny model samoregulacyjny uczenia się języka (*Strategic Self-Regulation Model*), wedle którego strategie używane są przez uczniów w aktywny i konstruktywny sposób, przez co wpływają na przebieg procesu uczenia się. W nowej typologii najważniejsze miejsce zajmują metastrategie, mające na celu: koncentrację uwagi, planowanie procesu uczenia się, odnajdywanie i stosowanie różnych źródeł wiedzy, organizowanie nauki, realiza-

cję wcześniejszych zamierzeń i planów, odpowiedni dobór strategii, obserwację i ocenę postępów w uczeniu się języka obcego (za: Gajek, Michońska-Stadnik, 2017: 17). R. Oxford proponuje jeszcze trzy grupy strategii: metakognitywne, metaafektywne oraz metaspołeczno-kulturowo-interaktywne. Wszystkie wprowadzone kategorie korespondują z wcześniejszym podziałem proponowanym przez tę badaczkę, co bardzo dobrze obrazuje zestawienie stworzone przez E. Gajek i A. Michońską-Stadnik (2017).

Nazwa	Przykład oraz odwołanie do wcześniejszej klasyfikacji
Metastrategie	koncentracja uwagi, planowanie, wyszukiwanie i użycie różnorodnych źródeł wiedzy, organizowanie, wdrażanie planów, zarządzanie użyciem strategii, monitorowanie, ewaluacja własnych postępów (strategie metakognitywne)
Strategie metakognitywne	zastosowanie zmysłów w celu zrozumienia i zapamiętania informacji (strategie pamięciowe), aktywowanie posiadanej już wiedzy, używanie własnej zdolności rozumowania, konceptualizacja na podstawie szczegółów, np. analizowanie, porównywanie, konceptualizacja ogólna, np. synteza, streszczanie, wychodzenie w rozumowaniu poza otrzymane dane, np. przewidywanie, zgadywanie (strategie kognitywne)
Strategie metaafektywne	aktywowanie wspomagających pozytywnych emocji, poglądów i postaw (strategie afektywne), pobudzanie i utrzymywanie wysokiego poziomu motywacji
Strategie metaspołeczno-kulturowo-interaktywne	wchodzenie w interakcje w celu uczenia się i porozumiewania (strategie komunikacyjne), radzenie sobie z komunikacją pomimo słabszego poziomu językowego (strategie komunikacyjne), rozumienie kontekstów społeczno-kulturowych i różnic w tożsamości (strategie społeczne)

Tabela 5. Metastrategie i strategie wraz z przykładami (źródło: Gajek, Michońska-Stadnik, 2017: 19).

E. Gajek i A. Michońska-Stadnik (2017) w przeglądzie taksonomii strategii uczenia się przywołują także najnowsze zestawienie zaproponowane przez C. Griffiths w 2013 roku. Przedstawiony podział jest wynikiem krytycznego spojrzenia na typologię R. Oxford z 1990 roku i zakłada, że najważniejszą rolę pełnią strategie metkognitywne, wśród których można także znaleźć strategie afektywne, odpowiedzialne za kierowanie emocjami i uczuciami. Drugą grupę stanowią strategie kognitywne, uwzględniające m.in. strategie pamięciowe.

Mnogość spojrzeń na strategię uczenia się oraz liczne próby usystematyzowania i skategoryzowania wszystkich strategii pokazują, jak obszerne jest to zagad-

nienie oraz jak jego postrzeganie może różnić się nie tylko wśród badaczy, ale może również ewoluować na przestrzeni lat (por. Oxford, 1990; Oxford, 2011). Nie ulega jednak wątpliwości, że odpowiedni dobór i właściwe zastosowanie strategii ma pozytywny wpływ na sukcesy językowe uczącego się.

Jak słusznie podkreślają E. Gajek i A. Michońska-Stadnik (2017: 42):

Można się spodziewać, że strategie uczenia się będą miały szczególne zastosowanie w środowisku nauczania mobilnego i cyfrowego z następujących powodów: • mają pozytywny wpływ na rozwój autonomizacji procesu uczenia się języka, • pozwalają monitorować własne postępy w nauce, • umożliwiają ustalenie własnych celów uczenia się języka, • umiejętnie stosowane pomagają znacznie w nabywaniu zdolności uczenia się przez całe życie, • kształcą umiejętność selekcjonowania informacji, a przede wszystkim rozróżniania danych użytecznych od nieużytecznych, • pomagają opanować emocje i lęk językowy; dzięki stosowaniu strategii uczniowie mogą poczuć się pewniej na gruncie samodzielnego uczenia się języka.

Przywołując definicje i taksonomie strategii, należy pamiętać o strategiach komunikacyjnych. Część badaczy wyraźnie rozróżnia strategie komunikacyjne oraz uczenia się. Pierwsze mają na celu wspieranie procesu nadawania lub odczytywania różnego typu informacji, przez zastosowanie działań kognitywnych i metakognitywnych, drugie, jak wykazał powyższy przegląd, mają usprawnić proces uczenia się i przyswajania materiału językowego. Co warto podkreślić, strategii komunikacyjnych używają zarówno uczący się danego języka jako obcego, jak i jego rodzimi użytkownicy podczas poszczególnych etapów poznawczych, jakimi są: zrozumienie, przyswojenie, przechowywanie oraz używanie wiedzy językowej.

Przyjmując założenie, że te same działania mogą funkcjonować jako strategie uczenia się lub jako strategie komunikacyjne, w zależności od sytuacji (Willing, 1988), Adriana Prizel-Kania (2013) dokonała ich podziału na strategie uczenia się oraz strategie użycia języka. Badaczka podkreśla przy tym, że „nauka języka w sposób naturalny łączy się z jego użyciem. Nie oznacza to jednak, że wszystkie strategie komunikacyjne będą jednocześnie strategiami uczenia się”. Również inni badacze (Singhal, 2001; Janowska, 2008) podkreślają, że nie zawsze można całkowicie oddzielić oba typy podejmowanych strategii.

3.3. *Kompetencja strategiczna*

Punktem wyjścia dla omówienia kompetencji strategicznej powinno być przywołanie podstawowych informacji na temat kompetencji komunikacyjnej. Termin kompetencja komunikacyjna został wprowadzony przez Della Hymesa, jako uzupełnienie kompetencji lingwistycznej, o której mówił Noam Chomsky. Dla D. Hymesa umiejętność skutecznego komunikowania się jest wypadkową znajomości języka oraz norm społecznych, w ramach których użytkownik posługuje się językiem. Kompetencja komunikacyjna jest zatem umiejętnym doborem środków językowych do społecznego kontekstu wypowiedzi (zob. Janowska, 2015). Pojęcie wprowadzone z myślą o rodzimych użytkownikach języka miało swoje odzwierciedlenie także w dydaktyce języków obcych. Brak jednak wśród badaczy zgodności co do szczegółowej definicji pojęcia oraz określenia jego składowych. Jak zauważa I. Janowska (2015: 47):

Mimo rozbieżnych stanowisk w kwestii rodzajów i liczby składowych kompetencji komunikacyjnej glottodydaktycy zgodnie uznają wiedzę i umiejętności za dwa podstawowe jej składniki. Najczęściej wymieniane składniki kompetencji komunikacyjnej to kompetencje: lingwistyczna, socjolingwistyczna, dyskursywna, (inter)kulturowa, interakcyjna, kompensacyjna, pragmatyczna.

Kompetencja strategiczna zyskała nowe ujęcie i interpretację w podejściu zadaniowym. We wcześniejszych ujęciach kompetencja strategiczna różni się od gramatycznej i socjolingwistycznej traktowaniem szczególnych umiejętności komunikacyjnych, na które wpływają czynniki psychologiczne czy osobowościowe. Ich główną funkcją jest niwelowanie braków w zakresie kompetencji gramatycznej czy socjolingwistycznej (zob. Canale, Swain, 1980). Lyle F. Bachman (1990) rozszerza zasięg kompetencji strategicznej, uwzględniając poza procesem kompensacyjnym również planowanie, realizację zadań komunikacyjnych oraz ich ewaluację. Nie należy więc traktować kompetencji strategicznej jedynie jako składowej kompetencji komunikacyjnej. To raczej zdolność poznawcza, stosowana w celu rozwiązania konkretnych problemów. Również autorzy ESOKJ wyłączyli kompetencję strategiczną spośród składowych kompetencji komunikacyjnej (a tę podzielili na: lingwistyczną, socjolingwistyczną i pragmatyczną). W ESOKJ strategię zajmują szczególne miejsce, a kompetencja strategiczna została ujęta jako oddzielna kategoria o charakterze kognitywnym, wpływa bowiem na działania językowe oraz ich koherencję (zob. Janowska, 2011: 114). Niejęzykowy i niekomunikacyjny charakter oraz fakt, że jest kompetencją horyzontalną względem działań akwizycji języka, daje tej kompetencji szczególne miejsce.

W podejściu zadaniowym używanym w nauce języków obcych duży nacisk kładzie się na rozwijanie strategii, gdyż ich właściwe zastosowanie umożliwia odpowiednie wykorzystanie wiedzy i sprawności językowych, a co za tym idzie – pozwala na wybór odpowiedniej reakcji językowej.

Badania podejmowane w celu stworzenia charakterystyki ucznia osiągającego sukcesy w nauce języków obcych doprowadziły do wyodrębnienia i scharakteryzowania cech uczącego się, które – w połączeniu z odpowiednio przygotowanym i przeprowadzonym procesem nauczania – pozwalają na osiągnięcie pożądaných wyników (Rubin, 1975; Naiman et al., 1975; Stevick, 1989). Wyróżniono dziesięć najważniejszych cech, a wśród nich: świadomość istnienia różnych stylów uczenia się oraz wiedzę o tym, który z nich jest właściwy dla uczącego się, potrzebę i zdolność formułowania hipotez, podejmowania ryzyka i akceptacji popełniania błędów, zarówno podczas nauki, jak i prób komunikacji w języku obcym, przy równoczesnej umiejętności prowadzenia działań językowych skoncentrowanych na doskonaleniu języka. Równie ważne okazały się umiejętność postrzegania systemu języka obcego oraz akceptacja faktu, że nie jest możliwe wyjaśnienie wszystkich jego elementów, ale równocześnie zdolność do poszukiwania wzorców i reguł oraz tworzenia na ich podstawie logicznych powiązań. Kolejnym, istotnym elementem jest aktywna postawa uczącego się zdobywającego i rozwijającego wiedzę oraz umiejętności językowe, a także zdolność wykorzystywania przyswojonych wiadomości podczas komunikacji z rodzimymi użytkownikami danego języka. Wskazano również na duże znaczenie umiejętności oceny relacji między rozmówcami oraz pragmatycznej funkcji przekazu, a także świadomości istnienia różnych możliwości interpretacyjnych jednego przekazu. Na koniec podkreślono potrzebę koncentracji uwagi na elementach, które w sposób najpełniejszy pomagają zrozumieć dany przekaz (zob. Prizel-Kania, 2013: 142).

3.4. Strategie rozumienia tekstu pisanego

Strategie mogą być stosowane zarówno w celu usprawnienia procesu uczenia się, jak i zrozumienia tekstu. Będą się one różnić, w zależności od obszaru językowego, w którym zostaną zastosowane oraz rodzaju umiejętności, jakie ma opanować uczący się. Ważne jest przy tym konstruowanie zadań, które sugeruje użycie określonych strategii lub ich typu. S. G. Paris (1991) pogrupował strategie w ramach trzech kategorii związanych z procesem czytania: przed, w trakcie i po czytaniu. Strategie wykorzystywane na etapie poprzedzającym lekturę tekstu koncentrują się, według badaczy, na uruchomieniu własnej wiedzy na temat

poruszany w tekście. Podczas czytania najważniejsza jest natomiast identyfikacja głównej myśli tekstu, typu tekstu, stawianie hipotez oraz odgadywanie treści niezrozumiałych fragmentów lub słów z kontekstu. Strategie stosowane po przeczytaniu tekstu mają na celu podsumowanie i krytyczną ocenę jego zawartości. Chamot i O'Malley (1994) wprowadzają rozróżnienie na strategię:

- kognitywne – wykorzystywane podczas realizacji konkretnego zadania w czasie czytania, np. wnioskowanie czy analiza poszczególnych słów;
- metakognitywne – używane do regulowania procesów kognitywnych – porównywania, monitorowania oraz weryfikacji;
- społeczne i emocjonalne – wykorzystywane podczas współpracy z innymi podczas czytania.

Anderson (2003) w swojej klasyfikacji przyjął pięć następujących kategorii:

- kontrola postępów rozumienia tekstu (*supervising*);
- wsparcie zrozumienia (*supporting*) – np. przez wykorzystanie słownika czy pominięcie niezrozumiałych słów;
- parafrazowanie (*paraphrasing*);
- ustanawianie spójności tekstu, towarzyszące procesom całościowego przetwarzania tekstu (*establishing text coherence*);
- strategie rozwiązywania testów, stosowane podczas realizacji konkretnego zadania związanego z czytaniem tekstem (*test taking*).

W ujęciach Paris (1991) i Andersona (2003) wspólne wydaje się rozróżnienie na strategię metakognitywne i kognitywne oraz globalne i lokalne, co ma istotne znaczenie podczas określania różnic w stosowaniu strategii przez czytelników. Doświadczeni i wprawni czytelnicy częściej wykorzystują strategię globalne, podczas gdy mniej doświadczeni opierają się na użyciu strategii lokalnych. Wnioski te odnoszą się zarówno do czytania w języku pierwszym, jak i drugim czy obcym. Dla porównania, Koda przytacza również najnowsze badania, porównujące efektywność stosowania strategii kognitywnych i metakognitywnych. Rezultaty badań świadczą o tym, że trening stosowania strategii kognitywnych daje krótkoterminowe efekty w podniesieniu efektywności czytania, a uświadomienie uczącym się potrzeby stosowania strategii metakognitywnych przynosi lepsze i długoterminowe rezultaty.

Kontrola postępów rozumienia tekstu <i>(supervising)</i>	Wspieranie rozumienia tekstu <i>(supporting)</i>	Parafrazowanie <i>(paraphrasing)</i>	Ustanowianie spójności tekstu <i>(establishing text coherence)</i>	Rozwiązywanie testów <i>(test – taking)</i>
<p>Czytelnik:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. odnosi się do celu zadania 2. uświadamia sobie utratę koncentracji 3. zauważa niepowodzenie związane ze zrozumieniem fragmentu tekstu 4. zauważa powodzenie w rozumieniu fragmentu tekstu 5. dostosowuje tempo czytania do trudności tekstu 6. formułuje pytania do tekstu 7. stawia hipotezy dotyczące treści czytanego tekstu, stara się przewidzieć znaczenie słów 8. odwołuje się do elementów leksykalnych utrudniających zrozumienie 9. potwierdza wnioski lub ich nie potwierdza 10. odwołuje się do poprzednich fragmentów tekstu 11. efektywnie odpowiada na treść tekstu 	<p>Czytelnik:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. pomija niezrozumiałe słowa 2. wyraża potrzebę skorzystania ze słownika 3. przegląda czytany tekst dla ogólnego zrozumienia jego treści 4. skanuje tekst, gdyż szuka kluczowych słów lub fraz 5. wizualizuje tekst 	<p>Czytelnik:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. szuka odpowiedników między językiem obcym i ojczystym dla lepszego zrozumienia 2. dzieli elementy leksykalne na części 3. parafrazuje tekst 4. tłumaczy na język ojczysty słowa lub fragmenty tekstu 5. przewiduje na podstawie informacji zawartych w tekście 6. spekuluje na temat informacji zawartych w tekście 	<p>Czytelnik:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. czyta tekst ponownie 2. stara się zrozumieć słowa lub frazy na podstawie kontekstu 3. reaguje na styl autora oraz strukturę tekstu 4. czyta z wyprzedzeniem 5. odwołuje się do własnej wiedzy 6. zauważa brak własnej wiedzy odnośnie do tematyki tekstu 7. odnosi informacje z tekstu do własnych doświadczeń 	<p>Czytelnik:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. zgaduje odpowiedź bez konkretnych wskazówek 2. szuka odpowiedzi w kolejności chronologicznej 3. wybiera odpowiedź nie dlatego, że wydaje się mu ona poprawna, ale dlatego, że odrzuca pozostałe odpowiedzi 4. wybiera odpowiedź/ odpowiedzi na zasadzie dedukcji 5. łączy trzon pytania lub odpowiedź z poprzednią częścią tekstu 6. wybiera odpowiedź na podstawie zrozumienia tekstu 7. czyta pytanie i propozycje odpowiedzi, zanim przeczyta odpowiedni fragment tekstu 8. czyta pytanie i propozycje odpowiedzi po przeczytaniu odpowiedniego fragmentu tekstu

Kontrola postępów rozumienia tekstu (<i>supervising</i>)	Wspieranie rozumienia tekstu (<i>supporting</i>)	Parafrazowanie (<i>paraphrasing</i>)	Ustanowienie spójności tekstu (<i>establishing text coherence</i>)	Rozwiązywanie testów (<i>test – taking</i>)
				9. zmienia raz wybraną odpowiedź 10. szuka w innych pytaniach wskazówek, które pomogą odpowiedzieć na dane pytanie 11. przestaje czytać inne propozycje, jeśli znajdzie poprawną odpowiedź 12. wyraża niepewność co do wyboru poprawnej odpowiedzi 13. pomija pytania i wraca do nich później 14. pomija niezrozumiałe pytania i nie zaznacza żadnej odpowiedzi 15. zaznacza odpowiedź bez czytania, tylko po to, żeby zapełnić lukę 16. orientuje się podczas protokołu werbalnego, że zaznaczona odpowiedź jest niepoprawna

Tabela 6. Strategie czytania ze zrozumieniem (oprac. wł. za: Koda, 2010: 207).

Wśród celów czytania ESOKJ (2003: 70) podaje m.in. potrzebę „ogólnego lub szczegółowego zrozumienia tekstu, odnalezienia konkretnych informacji czy wyciągnięcia wniosków płynących z tekstu”. Do realizacji tych zamierzeń konieczne jest uruchomienie strategii receptywnych. Autorzy ESOKJ (2003: 72) podkreślają, że: „[...] podczas czynności receptywnych analizuje się wskazówki płynące z całego kontekstu (językowego i niejęzykowego) oraz wykorzystuje oczekiwania związane z kontekstem, a płynące z określonych schematów rozumienia”.

Strategie czytania dotyczą tego, w jaki sposób czytelnik wchodzi w interakcję z tekstem i jak wpływa to na zrozumienie komunikatu. Od wyboru strategii zależy, w jakim stopniu i w jakim czasie zostanie wykonane zadanie związane z czytaniem oraz rozumieniem określonego materiału. Jak podaje ESOKJ (2003: 71), na poziomie B2 uczący się powinien stosować różnorodne strategie umożliwiające zrozumienie tekstu. Szczególnie ważne wydają się być w tym kontekście strategie metakognitywne. Możemy wyróżnić w nich trzy etapy: planowanie, kontrolę i ewaluację. Do planowania zaliczamy określenie celu czytania, przewidywanie treści i trudności tekstu na podstawie tytułu, nagłówków lub streszczenia. Kontrola obejmuje m.in. ustalenie, czy informacje zawarte w tekście są istotne ze względu na realizację zadania. W fazie ewaluacji następuje ocena podejmowanych działań oraz ich rezultatów. Powyższy podział odpowiada schematowi, jaki dla strategii receptywnych zaproponowali autorzy ESOKJ (2003: 72-73):

[...] planowanie: wybór kontekstu mentalnego, uaktywnienie schematów rozumienia, budowanie oczekiwań (*Framing*); wykonanie: odczytywanie wskazówek płynących z tekstu i formułowanie na ich podstawie konstrukcji znaczeniowych (*Infering*); ocena: testowanie hipotez – dostosowywanie wskazówek płynących z tekstu do przyjętego schematu rozumienia; korekta: weryfikacja hipotez.

Strategie metakognitywne uruchamiane podczas czytania polegają na wyborze właściwych procedur dydaktycznych, które są odpowiednie dla danego czytelnika. Opierają się także na trafnym wytypowaniu strategii kognitywnych i planowanym ich zastosowaniu. Dzięki odpowiedniemu doborowi strategii czytelnik może przejąć kontrolę nad procesami mentalnymi zaangażowanymi w proces czytania. Do strategii metakognitywnych zaliczyć można: ustalanie celu zadania, selekcjonowanie danych językowych, przewidywanie ewentualnych problemów, planowanie etapów zadania, monitorowanie przebiegu wykonywanego zadania, ocenę rezultatów. Strategie przygotowujące do czytania (przeglądanie i przewidywanie zawartości na podstawie tytułu – ocena trudności tekstu), stosowane w trakcie czytania (stawianie pytań, żeby monitorować

proces rozumienia czytanego tekstu) umożliwiają aktywację schematów poznawczych i o charakterze oceniającym. Strategie kognitywne to rozumowanie dedukcyjne, analiza różnic międzyjęzykowych, tłumaczenie.

Warte uwagi wydają się również wyniki badań dotyczących stosowania strategii metakognitywnych, opublikowane przez Ravigo Sheorey'ego i Kouidera Mokhtariego (2001, 2002). Przedmiotem prowadzonych badań miało być wskazanie różnic w stosowaniu podczas czytania strategii metakognitywnych przez rodzimych użytkowników języka angielskiego oraz uczących się go obcokrajowców. W kręgu zainteresowań badaczy znalazły się również dwa inne istotne aspekty – wpływ płci na stosowane strategie oraz zależność między samooceną umiejętności czytania i raportowanym użyciem strategii. Wyniki pokazały, że uczący się języka angielskiego zgłaszali użycie większej liczby strategii niż rodzimi użytkownicy. Ponadto okazało się, że kobiety częściej niż mężczyźni korzystały z podkreślania istotnych informacji w tekście. Co warto zauważyć, studenci wyżej oceniający swoje umiejętności czytelnicze stosowali większą liczbę strategii (Anderson, 2003: 8-9). Potwierdza to niejako opinię Andersona, że strategiczne czytanie nie jest jedynie kwestią wiedzy o tym, jakich strategii użyć; wymaga też od czytelnika wiedzy, jak te strategie umiejętnie wykorzystać i połączyć z użyciem innych. Strategie metakognitywne są według Andersona (2003: 10) „myśleniem o myśleniu” – pozwalają bowiem uwidocznić proces rozumowania oraz podjąć refleksję nad tym, co czytelnik umie i robi lub czego nie wie i nie robi. A. Polkowska (1998: 295) wskazuje na strategie stosowane podczas czytania tekstu trudnego, wymieniając wśród nich:

- czytanie w wolnym tempie, umożliwiające zrozumienie tekstu;
- skupienie na semantycznej stronie słów;
- rozwiązywanie niezgodności na pozycji słowa krytycznego lub na końcu zdania;
- powracanie do zaburzonych informacji na granicy zdań, a następnie rozwiązanie niezgodności lub jego brak (w przypadku niemożliwości rozwiązania);
- większą koncentrację na składniku leksykalnym oraz integracji zdaniowej niż na rozumieniu dyskursu.

Badacze zwracają uwagę, że strategie czytania można rozumieć jako umiejętność skutecznego wyszukiwania wskazówek strukturalnych, analizy gramatycznej słów oraz odgadywania znaczenia z kontekstu, również jako analizę związków frazeologicznych, analizę zdania, a także jako integrację nowej wiedzy z wiedzą wcześniej zdobytą (Lewińska, 2004: 55). Niezwykle istotne jest także uczenie studentów efektywnego korzystania ze strategii, gdyż może to w znaczący sposób wpłynąć na osiąganie pożądaných celów. Podczas zajęć poświęconych czytaniu powinno się więc uświadamiać uczącym się istnienie

różnorodnych strategii oraz pokazywać sposoby ich stosowania. To od studentów będzie jednak zależeć, które z nich i w jakim stopniu wykorzystają.

3.5. Potrzeba treningu strategicznego

Choć strategie są różnie definiowane, a badacze kategoryzują je na różne sposoby, w jednym są zgodni – odpowiednie stosowanie strategii przyczynia się do odniesienia sukcesu w zakresie nauki języka obcego (Chamot, 2005; Janowska, 2011; Koda, 2011; Michońska-Stadnik, 2008; Tseng, 2006). Zarówno dobrzy, jak i słabsi uczniowie stosują podczas nauki różnego rodzaju strategie. Osiągane wyniki warunkowane są więc nie samym użyciem strategii, ale ich odpowiednim doborem. Uczniowie o wyższych kompetencjach językowych podejmują świadome decyzje – dostosowują działania strategiczne do typu zadania oraz napotkanych trudności, podczas gdy uczniowie słabsi bezrefleksyjnie wykorzystują wciąż te same strategie (Michońska-Stadnik, 2008). Z punktu widzenia glotodydaktyki istotne wydaje się więc wprowadzenie treningu strategii podczas zajęć. Jeżeli bowiem student jest świadomy wykorzystywania procesów myślowych w czasie nauki, powinno się wprowadzić naukę o tych procesach oraz ich przebiegu. Analiza podstaw programowych oraz dokumentów Unii Europejskiej i Rady Europy prowadzi do wniosku, że dostrzega się dziś potrzebę promowania aktywności i samodzielności uczniów, a także coraz wyraźniejszą konieczność „zdobywania już od najmłodszych lat umiejętności uczenia się i uczenia się, jak się uczyć, by w przyszłości być gotowym do autonomicznego uczenia się przez całe życie” (Dąbrowska, 2011: 99).

Warto w tym miejscu przywołać sześć powodów, dla których tak istotne jest nauczanie strategii czytania (zob. Koda, 2011: 206):

1. Strategie umożliwiają uczącym się opracowanie, organizację oraz ocenę tekstu i jego merytorycznej zawartości.
2. Poznawanie i stosowanie strategii czytania łączy się z rozwijaniem wielu strategii kognitywnych, które pozwalają wzmocnić koncentrację, pamięć, wpływają pozytywnie na komunikowanie i uczenie się.
3. Strategie stanowią indywidualne narzędzia, wykorzystywane przez uczących się w charakterystyczny, im właściwy sposób.
4. Stosowane przez uczącego się strategie czytania są odzwierciedleniem jego zdolności metakognitywnych oraz motywacji, gdyż do wykorzystania strategii uczący się powinien mieć odpowiednią wiedzę oraz właściwe predyspozycje.

5. Strategie sprzyjające czytaniu i myśleniu mogą być wprowadzane podczas zajęć szkolnych.
6. Znajomość strategii czytania może w znaczący sposób wpływać na cały proces uczenia się.

Warto podkreślić, że możliwe jest wykorzystywanie strategii, których użycie wypracowano na gruncie języka ojczystego, również w przypadku języka obcego. Jeśli uczeń biegle czyta w języku ojczystym, będzie także lepiej czytał w języku obcym, konieczne jest jednak jednoczesne osiągnięcie odpowiedniego poziomu językowego. Zwłaszcza w przypadku czytania i słuchania stopień efektywności użycia strategii w języku obcym jest proporcjonalny do stopnia ich użyteczności w języku ojczystym. (Michońska-Stadnik, 2008: 400). A. Chamot (2005: 123) podkreśla znaczenie i wartość eksplicytnego treningu strategii, a wśród atutów wymienia rozwijanie świadomości uczących się, prezentowanie sposobu stosowania strategii, nazywanie oraz takie prowadzenie zajęć dydaktycznych, aby dać uczącym się okazję do zastosowania omawianych strategii oraz ewaluacji tego procesu.

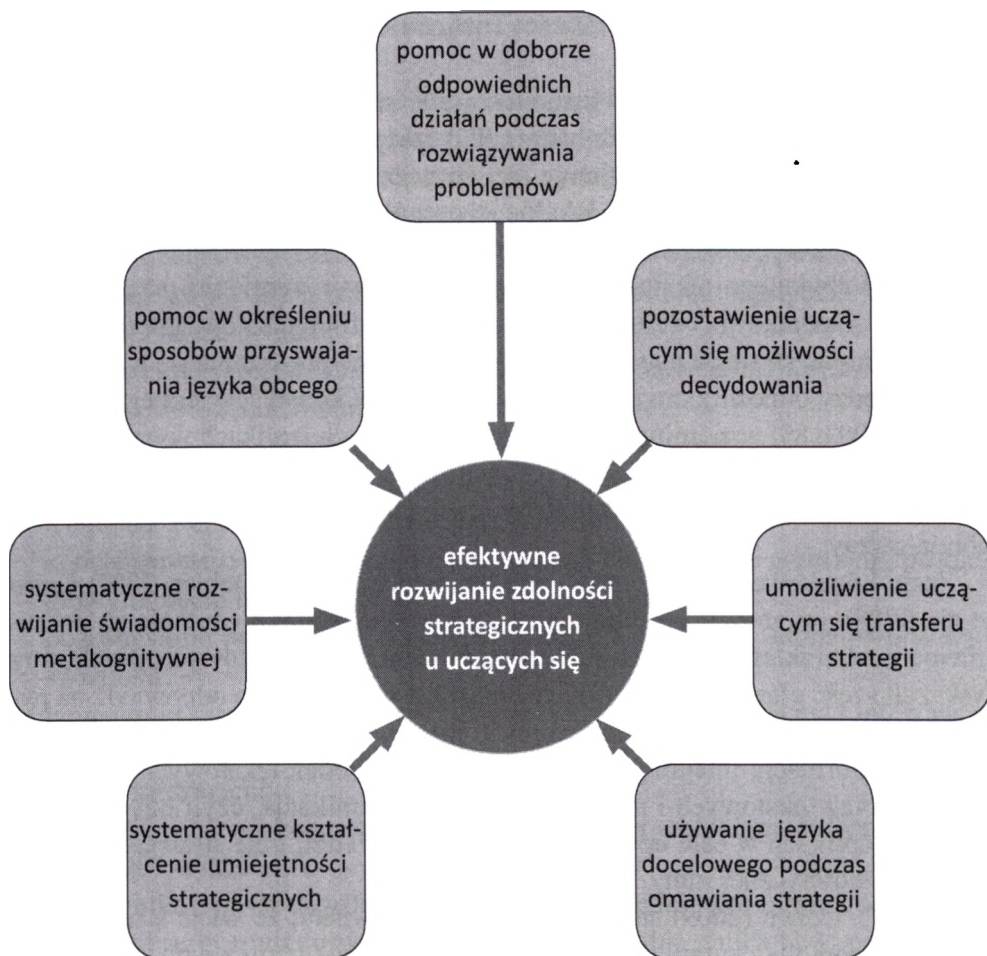
Badacze proponują różne modele wprowadzania treningu strategicznego, wspólne jest dla nich identyfikowanie strategii stosowanych przez uczących się. A. Cohen (1998) proponuje ustalenie tych strategii wspólnie z uczącymi się, także w odniesieniu do preferowanego przez nich stylu uczenia. Następnym krokiem ma być wskazanie przez nauczyciela dobrych praktyk w stosowaniu wybranych strategii przy odwołaniu się do doświadczeń wynikających z uczenia się języków obcych. W kolejnych etapach nauczyciel monitoruje pracę studentów oraz dokonuje ewaluacji. W ujęciu A. Chamot (2005) po identyfikacji stosowanych przez uczących się strategii następuje prezentacja wybranych strategii oraz wspólne omówienie sposobów ich stosowania. W kolejnym etapie studenci w praktyce podejmują przedstawione zadania, a następnie weryfikują efektywność zastosowanych strategii. Ocenę nauczyciela poprzedza w tym modelu próba transferu i kategoryzacji nowo poznanych strategii. Michael Grenfell i Vee Harris (1999) jako punkt wyjścia wskazują realizację przez uczących się określonego zadania i na jego podstawie próbę rozpoznania użytych strategii. W kolejnym etapie do głosu dochodzi nauczyciel, który prezentuje wzorcowe zastosowanie strategii, a następnie wraz z uczącymi się ocenia ich efektywność w odniesieniu do konkretnych zadań. Następnie studenci w praktyce wprowadzają nowe strategie – najpierw realizują zadanie, następnie planują działania z uwzględnieniem konkretnych strategii, a na końcu automatyzują ich użycie. Ostatni etap także w tym modelu stanowi ocena efektywności stosowania strategii, w tym ujęciu wzbogacona o planowanie kolejnych działań (zob. Prizel-Kania, 2013: 157-158).

Podobne rozwiązania prezentuje I. Janowska (2011) w etapach przebiegu treningu strategicznego. Wynika stąd, że rozwijanie strategii powinna poprzedzić ich identyfikacja, co w efekcie pozwoli na ich weryfikację i uzupełnienie. Najlepszą formą pozyskiwania tych informacji wydaje się obserwacja, analiza kwestionariuszy oraz rozmowa z uczącymi się. Wykorzystanie wszystkich trzech sposobów pozwoli nauczycielowi uzyskać najpełniejszy obraz omawianego zagadnienia. Kolejnym etapem jest wybór strategii, które powinny być wprowadzone podczas zajęć oraz określenie, jak i w jakich warunkach powinny być stosowane. Następnie konieczne jest zaprezentowanie uczącym się modelu strategii oraz wskazanie, jakie czynności powinni podjąć, aby uzyskać pożądany rezultat. Niezbędna jest również krytyczna ocena podjętych działań oraz ich skuteczności. Warto podkreślić korzyści płynące ze stosowania danej strategii oraz omówić ewentualne błędne ich zastosowanie lub pominięcie, o czym pisze I. Janowska (2011: 123) i sugeruje potrzebę stałej kontroli nauczyciela nad przebiegiem treningu: „Stosowanie nowo poznanej strategii polega na przeprowadzeniu uczącego się przez wszystkie niezbędne etapy. Nauczyciel towarzyszy uczącemu się w trakcie wykonywania zadania, przypomina mu, jakie rodzaje strategii powinien zastosować”.

Wśród reguł, którymi należy kierować się podczas rozwijania strategii, I. Janowska (2011: 123) wymienia:

- potrzebę integracji nauczania strategii z innymi działaniami;
- koncentrację na jednej wybranej kompetencji, zamiast nauczania kilku strategii równocześnie;
- omawianie strategii po wykonaniu przez uczących się zadania i na tej podstawie odwoływanie się do ich doświadczeń;
- ilustrowanie i egzemplifikację wprowadzanej strategii;
- zaplanowanie wystarczającej liczby ćwiczeń, pozwalających na utrwalenie danej strategii oraz rozłożenie ich w czasie;
- wyjaśniającą rolę nauczyciela, który wskazuje, w jakich sytuacjach stosować daną strategię;
- odwoływanie się do opinii i refleksji uczących się oraz uwypuklanie korzyści płynących ze stosowania danej strategii.

Wśród wymienionych przez A. Prizel-Kanię (2013) czynników, które zapewniają efektywne rozwijanie zdolności strategicznych, szczególnie ważne są: systematyczne kształcenie umiejętności strategicznych oraz rozwijanie świadomości metakognitywnej, a także pomoc w doborze odpowiednich strategii. Równie istotne wydają się pozostawienie uczącym się: możliwości decydowania o stosowanych strategiach oraz umożliwienie im transferu strategii.



Schemat 3. Zasady efektywnego rozwijania zdolności strategicznych (oprac. wł. na podstawie: Prizel-Kania 2013: 169).

Trening strategiczny przyczynia się do zwiększenia świadomości studentów na temat zależności między odnoszonymi sukcesami lub niepowodzeniami w rozwiązywaniu danego problemu a typem działań podjętych w celu wykonania zadania. Znajomość strategii oraz umiejętność zastosowania ich w różnych sytuacjach pozwala studentom nabrać pewności i niezależności w nauce języka obcego. Ponadto sprawia, że studenci przejmują odpowiedzialność za proces uczenia się, a ich motywacja i pewność siebie stopniowo wzrastają.

3.6. Strategie rozumienia tekstów internetowych

W przypadku czytania hipertekstu stosowane strategie mogą być nieco inne. Na podstawie dotychczasowych badań, dotyczących czytania hipertekstu w języku obcym, na wstępie przyjmuje się, że uczący się będą używać strategii, które można pogrupować jako: lokalne (szczegółowe, koncentrujące się na zrozumieniu poszczególnych słów lub fragmentów tekstu), globalne (odnoszące się do całości czytanego tekstu) i metakognitywne (w rozumieniu przywołanym powyżej). Dodatkowo, wzięto pod uwagę specyfikę tekstów internetowych i uwzględniono strategie nawigacyjne, usprawniające poruszanie się w zasobach Sieci i między odnośnikami (zob. Konishi, 2003). W kontekście strategii autorzy ESOKJ (2003: 85) wspominają także o paratekstowych środkach wyrazu, stanowiących odpowiednik paralingwistycznych środków wyrazu (czyli komunikacji niewerbalnej). W przypadku tekstów internetowych aspekt ten wydaje się szczególnie ważny.

Zespół naukowców z University of Connecticut (Coiro, Dobler, 2007; Coiro et al., 2008), opracował taksonomię umiejętności i strategii czytania ze zrozumieniem, charakterystycznych dla czytania tekstów internetowych. Naukowcy wskazali sześć głównych kategorii: rozwiązanie problemu lub odpowiedź na pytanie; odnalezienie źródeł poszukiwanych informacji; weryfikacja i ocena uzyskanych informacji; integracja informacji z wielu źródeł: tekstowych, multimedialnych oraz tekstowych i multimedialnych; komunikacja, czyli użycie jednej lub kilku aplikacji w celu upowszechnienia odpowiedzi; inne strategie – strategie spoza teoretycznej ramy.

Vicki L. Cohen (2009) stoi natomiast na stanowisku, że wiele strategii stosowanych podczas czytania tekstów internetowych nie różni się od używanych podczas lektury tekstu drukowanego (inny może być kontekst czy sposób wykorzystania strategii). V. L. Cohen (2009: 174) wskazuje, w jaki sposób i jakiego typu strategii powinni uczyć się studenci.

Wymienia tu:

- generowanie odpowiednich pytań i odwoływanie się do nich podczas eksploatacji Sieci;
- umiejętną nawigację, która stanowi kluczowy element rozumienia tekstów internetowych i w dużym stopniu jest gwarantem sukcesu czytelnika;
- zdolność monitorowania swoich postępów oraz oceny przydatności konkretnej strony w kontekście zadanego pytania (strategie metakognitywne – przyp. autorki);
- umiejętność czytania i interpretowania wizualnych elementów tekstu – wykresów, tabel, diagramów, ale także układu strony czy rozmieszczenia hiperłączy;

- zrozumienie głównej idei tekstu, jego przewodniej myśli;
- umiejętność syntezy.

Postulaty te są w zasadzie zbieżne z modelem czytania w Internecie zaproponowanym przez E. Schmar-Dobler (2003). Autorka koncentruje się w większej mierze na aspekcie rozumienia poszczególnych fragmentów tekstu i znajomości słownictwa. Z innych badań wynika, że wielu młodych użytkowników ma problem z efektywnym odnajdywaniem wiadomości. Sposoby poszukiwania informacji stosowane przez młodzież szkolną są też charakterystyczne dla metod studentów. Należą do nich:

- przeglądanie zamiast wyszukiwania za pomocą słów kluczowych;
- trudności w formułowaniu zapytań w przeglądarce;
- ograniczone poszukiwania, koncentrowanie się na zasobach znanych stron;
- brak cierpliwości w przeglądaniu wyników i sugerowanych tekstów;
- trudności z czytaniem obszerniejszych tekstów;
- koncentrowanie się na gromadzeniu suchych faktów, a nie głębszym, problemowym ujęciu tematu;
- pozostawianie przy jednej odpowiedzi, często pierwszej, która została wyświetlona;
- zmienianie zapytania w razie trudności w odnalezieniu szukanej informacji;
- niewielkie skupienie się na czytanej treści oraz przetwarzaniu zawartych w niej informacji;
- trudność w ocenie znaczenia oraz wiarygodności znalezionej informacji (Cohen, 2009: 172).

Jak wynika z powyższych rozważań, rozumienie tekstów internetowych wymaga stosowania strategii w nowym kontekście. Jedne z nich będą podobne do wykorzystywanych w zetknięciu z tekstem tradycyjnym, inne będą ściśle związane ze specyfiką tekstów elektronicznych. Warta przywołania i podkreślenia jest sugestia wielu badaczy, by nauczyciele podczas zajęć omawiali i wskazywali sposoby zastosowania wspomnianych strategii. Przytoczone obserwacje i sugestie są równie trafne w odniesieniu do rodzimych użytkowników, jak i tych uczących się języka obcego.

Opracowany przez Aristidisa Protopsaltisa i Vassiliki Bouki (2005) model czytania artykułów hipertekstowych przewiduje kilka etapów postępowania. Czytelnicy kolejno wyznaczają sobie cel, przeglądają i czytają poszczególne sekcje i kategorie, dokonują wyboru strategii, rozbudowują i wykorzystują swoją wiedzę, oceniają rezultaty swojej pracy i w razie potrzeby powtarzają wszystkie czynności od początku. Nie jest to innowacyjny model, jednak jego istotnym punktem jest zarówno linearne, jak i nielinearne czytanie hipertekstu. Proces ten przewiduje liczne powroty do wcześniejszych partii tekstu, ponowne czytanie

tych samych fragmentów, monitorowanie lub ocenianie struktury tekstu. Nie bez znaczenia jest również sposób nawigacji w obrębie tekstów. Wyróżnić tu można trzy postawy: otwieranie linków w kolejności zaproponowanej przez autora, losowe wybieranie linków, zapoznanie się z wszelkimi dostępnymi linkami, a następnie wybór tych, które są zdaniem czytelnika interesujące. Aby wydobyć informacje zawarte w tekście, nie wystarczy tylko zrozumieć znaczenie słów, istotne jest również rozpoznanie gatunku, funkcji i najważniejszych cech tekstu.

Wpływ gatunku czytanego tekstu na rodzaj stosowanej strategii stał się przedmiotem badań Hany Kang (2006). Autorka wyznaczyła trzy typy strategii, które chciała zaobserwować – dół–góra (*bottom-up*), góra–dół (*top-down*) oraz interaktywna czy też mieszana. W badaniach wzięło udział trzech studentów uczących się języka chińskiego ponad trzy lata i przez jakiś czas mieszkających w Chinach. Do gromadzenia materiału wykorzystano protokół werbalny, wywiad i podsumowania tekstu dokonywane przez uczestników. Studenci przeczytali w każdym z formatów teksty informacyjne, literackie oraz reklamowe. Analiza wyników pokazała, że zastosowali oni różne strategie, w zależności od gatunku i formatu tekstu, nie zmieniali ich jednak w odniesieniu do celu zadania (Kang, 2006: 8). Na uwagę zasługują różnice w wyborze strategii podczas czytania tekstów informacyjnych. Studenci czytający tego rodzaju teksty drukowane stosowali strategię dół–góra – zaznaczyli, że postępują zawsze w ten sposób w przypadku takich tekstów. Z kolei podczas lektury hipertekstu stosowali strategię góra–dół lub mieszana – i tym razem odwoływali się do swoich przyzwyczajzeń czytelnicznych, podkreślili też, że w ten sposób czytają również anglojęzyczny hipertekst. Oprócz tekstów literackich (których studenci nie czytają w formie hipertekstowej i ogólnie nie lubią czytać) pozostałe typy tekstów uczestnicy czytali głównie z użyciem strategii góra–dół. Jedna uczestniczka większość tekstów zarówno drukowanych, jak i hipertekstowych czytała wg modelu dół–góra, ale jak podkreśliła, jej postępowanie było umotywowane chęcią zapamiętania jak największej liczby słów. Warto zauważyć, że odnośniki znajdujące się w tekście, często wprowadzały dezorientację u studentów i powodowały chwilową zmianę strategii, uczestnicy ignorowali natomiast odsyłacze znajdujące się poza głównym tekstem – w bocznych kolumnach (Kang, 2006: 5-7).

Wybór określonych strategii w zależności od rodzaju zadania i sposobu czytania (selektywne, globalne, szczegółowe) badała Masae Konishi (2003). Badaczka zaobserwowała podobny dobór strategii podczas czytania tekstów internetowych i drukowanych, zwłaszcza w przypadku dokładnego czytania jednego artykułu. Wyróżniła przy tym strategie nawigacji jako specyficzne dla lektury hipertekstu. Co ciekawe, studenci często decydowali się na prowadzenie poszukiwań w formie szerszej, niż wymagało tego zadanie. Było to możliwe dzie-

ki charakterowi hipertekstu oraz znajomości języka angielskiego na poziomie umożliwiającym swobodne czytanie artykułów (Konishi, 2003: 116-117).

N. J. Anderson (2003) w swoich badaniach skoncentrował się szczególnie na świadomości studentów dotyczącej stosowanych przez nich strategii. Autor stawia dwa podstawowe pytania: jakie strategie są wybierane podczas czytania online w języku obcym oraz czy istnieją różnice w stosowanych strategiach, podczas czytania online przez uczących się języka angielskiego jako obcego i jako drugiego. W analizie wyników badacz wyróżnił 12 najczęściej wskazywanych oraz 12 najrzadziej wybieranych strategii. Co warte uwagi, w pierwszej dwunastce aż osiem należało do kategorii rozwiązywania problemów. Z kolei wśród najrzadziej wybieranych znalazło się siedem strategii wspierających czytanie.

Dwanaście najczęściej wskazywanych przez uczestników stwierdzeń to:

- Staram się wrócić do fragmentu, przy którym straciłem koncentrację (rozwiązywanie problemów).
- Jeśli tekst online okazuje się zbyt trudny, czytam ponownie, aby zwiększyć jego zrozumienie (rozwiązywanie problemów).
- Jeśli tekst online okazuje się zbyt trudny, staram się bardziej skoncentrować na tym, co czytam (rozwiązywanie problemów).
- Czytam wolniej i dokładniej, aby mieć pewność, że rozumiem to, co czytam online (rozwiązywanie problemów).
- Kiedy czytam online, odgadam znaczenie nieznanymi słów z kontekstu (rozwiązywanie problemów).
- Staram się odgadnąć treść całego tekstu podczas czytania (czytanie globalne).
- Myślę o tym, co wiem, aby lepiej zrozumieć czytany tekst (czytanie globalne).
- Potrafię rozróżnić fakty od opinii (rozwiązywanie problemów).
- Staram się zwizualizować sobie informacje, żeby lepiej zapamiętać, co czytam (rozwiązywanie problemów).
- Wybieram, które fragmenty tekstu czytać dokładnie, a które pobieżnie (czytanie globalne).
- Dostosowuję tempo czytania, do tego, co aktualnie czytam (rozwiązywanie problemów).
- Zanim zdecyduję się dokładnie przeczytać tekst, przeglądam go, żeby wiedzieć, o czym jest (czytanie globalne) (Anderson, 2003: 17).

Badania nie wykazały istotniejszych różnic w stosowaniu strategii przez uczących się języka angielskiego jako obcego czy jako drugiego. Jedyna różnica polegała na częstszym stosowaniu strategii z kategorii rozwiązywanie problemów przez osoby uczące się angielskiego jako obcego (Anderson, 2003: 21). W podsumowaniu swoich rozważań Anderson (2003) wskazuje potrzebę dalszego badania stosowanych podczas czytania online strategii oraz podkreśla

znaczenie omawiania i uświadamiania studentom, podczas zajęć językowych, istnienia strategii metakognitywnych.

Również Dorothy Chun (2001) badała, jakie strategie podejmują uczący się języka obcego podczas lektury tekstów internetowych. Wyniki pokazały, że dostęp do dodatkowych informacji za pośrednictwem hiperłączy może wspomagać czytanie na kilka sposobów:

- słabsi uczniowie zgłaszali lepsze zrozumienie tekstu;
- lepsi uczniowie zapamiętali większą liczbę nowych słów;
- wszyscy studenci lepiej pamiętali treść czytanego tekstu;
- studenci tworzyli powiązania tego, co przeczytali, ze swoją wiedzą i doświadczeniami.

Badanie to pokazuje również, że czytelnicy lepiej rozumieli czytany tekst, gdy mieli do dyspozycji zarówno słowniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Słowniki umieszczone w tekście zapewniają uczącym się natychmiastowy dostęp do nieznanych słów, podczas gdy skorzystanie ze słownika internetowego wymaga dodatkowego czasu i odrywa od lektury.

Przegląd badań poświęconych czytaniu hipertekstu dowodzi, że na przestrzeni ostatnich lat badacze starali się poznać to zjawisko z różnych perspektyw. Z punktu widzenia autorki pracy wykorzystywanie preparowanego hipertekstu podczas zajęć mija się z celem, brak tu bowiem autentyczności, a przygotowanie takiego materiału jest bardzo pracochłonne. Lepiej pokazywać studentom, jak można poruszać się po autentycznym hipertekście, jak wydobywać z niego potrzebne informacje w zależności od poziomu znajomości języka obcego, jakie strategie uruchamiać podczas czytania tekstów online. Doświadczenia czytelnicze, zarówno w zakresie tekstów drukowanych, jak i internetowych w języku ojczystym, mogą się w tym wypadku okazać bardzo cenne. Słuszne wydają się postulaty badaczy, że należy uczących się zaznajamiać ze specyfiką poruszania się po hipertekście i efektywnego wydobywania z niego informacji (Son, 2003; Kasper, 2003; Schmar-Dobler, 2003). Choć od czasu wspomnianych badań minęło już kilkanaście lat i dostęp do Internetu stał się powszechny, wciąż nie brak osób mających problem z krytycznym czytaniem tekstów online, weryfikacją ich wartości merytorycznej oraz selekcją istotnych wiadomości. Nadal aktualne wydają się także obserwacje V. L. Cohena (2009) dotyczące trudności w odnajdywaniu w Internecie odpowiedzi na konkretne pytania.

Nie do końca można się zgodzić opinią P. Benneta (2007), aby uczącym się pozostawić zupełną dowolność w eksplorowaniu Sieci. Jeśli czytanie tekstów online ma stanowić element zajęć językowych, a jego celem, poza zgromadzeniem informacji, jest też doskonalenie sprawności czytania ze zrozumieniem czy poszerzanie leksyki, działania studentów powinny być ukierunkowane przez na-

uczyciela i odbywać się w pewnych ramach wyznaczonych np. treścią zadania, które ma zostać zrealizowane.

Obszerne przeglądy badań nad strategiami uruchamianymi podczas korzystania z najnowszych technologii dokonały E. Gajek i A. Michońska-Stadnik (2017). Autorki wzięły pod uwagę strategie stosowane podczas zajęć na odległość, podczas korzystania ze słowników internetowych, korpusów językowych, a także podczas nieformalnego korzystania z zasobów sieci oraz przy użyciu technologii mobilnych. Z punktu widzenia prowadzonych rozważań najbardziej interesujące są strategie wykorzystywane w czasie nieformalnego korzystania z Internetu. E. Gajek i A. Michońska-Stadnik (2017) przywołują m.in. badania (Roy, Crabbe, 2015), dzięki którym zaobserwowano związek świadomego używania strategii metakognitywnych z rozumieniem tekstu czytanego na nieznaną dotąd stronie internetowej. Zaobserwowano, że rodzimi użytkownicy języka o wyższej sprawności rozumienia tekstu czytanego stosują więcej strategii metakognitywnych i kognitywnych niż czytelnicy o niższej sprawności rozumienia tekstu czytanego. Badania koncentrujące się na wykorzystywaniu strategii uczenia się poza klasą (Marlyna, NoorSaazi, 2016) pokazały, że uczący się częściej podejmują zadania receptywne niż produktywne, stosują przy tym różne strategie uczenia się języków: słuchanie rodzimych użytkowników, czytanie literatury, korzystanie ze słowników (Gajek, Michońska-Stadnik, 2017: 54).

E. Gajek i A. Michońska-Stadnik (2017) przeprowadziły badania stosowania strategii korzystania z techniki cyfrowej oraz strategii uczenia się języków obcych przeprowadzone wśród licealistów i wśród studentów lingwistyki. Badanie pokazało, że studenci częściej korzystają ze słowników, świadomie wybierają TIK, aby rozwijać swoją znajomość języka obcego, częściej też wykorzystują Wikipedię do uczenia się języków obcych. Licealiści korzystają bardziej intensywnie z innych narzędzi, takich jak translatory, programy sprawdzające ortografię, itp. Co warto podkreślić:

Większość osób sprawdza wiarygodność stron internetowych, z których korzysta, i podaje źródła informacji pobranych z Sieci. Studenci, po obowiązkowym szkoleniu z prawa autorskiego, mają świadomość znaczenia aspektów prawnych w korzystaniu z zasobów cyfrowych. Jednak co szósty student nie wie, co to jest domena publiczna, a co piąty nie wie, co oznaczają licencje Creative Commons. Badani studenci czasami lub rzadko sprawdzają prawo do wykorzystania materiałów z Internetu (Gajek, Michońska-Stadnik, 2017: 92).

Zagadnienie prawa autorskiego i legalnego korzystania z zasobów internetowych w dalszym ciągu wymaga omawiania i egzekwowania podczas zajęć językowych. Cieszy natomiast fakt, że coraz więcej uczących się krytycznie podchodzi do tekstów znalezionych w Sieci oraz weryfikuje ich wiarygodność.

3.6.1. Strategie podejmowane przez uczących się języka polskiego jako obcego podczas czytania polskiego hipertekstu

Na tle przeglądu literatury światowej warto przywołać rezultaty badań prowadzonych na gruncie języka polskiego jako obcego. Dominika Bucko (2014) na potrzeby swojej pracy doktorskiej przeprowadziła szereg badań, które miały wykazać, jakie strategie stosują obcokrajowcy podczas czytania polskich tekstów internetowych. Zaobserwowane strategie okazały się zgodne z tymi, których nauczanie i wykorzystanie podczas lektury tekstów online postulowali światowi badacze (por. Bennet, 2007; Cohen, 2009; Castek, 2005; Schmar-Dobler, 2003).

Rezultaty pierwszego i drugiego etapu badań (Bucko, 2014) pokazały, że zmiana typu zadania ma znaczący wpływ na podejmowane przez uczących się strategie. Jest to o tyle istotne, że – jak twierdzi P. Bennet (2007) – każde czytanie w Internecie, nawet dla przyjemności, stanowi swoistą realizację zadania. Zmiana doboru strategii łączy się równocześnie z nieustanną świadomością celu lektury, która jest istotnym elementem wpływającym na efektywność czytania (Bennet, 2007; Castek, 2005; Cohen, 2009; Fitzgbons, 2008; Kang, 2006; Schmar-Dobler, 2003). Jak dowiodły wyniki badań ankietowych, studenci nie dość często pamiętają, po co czytają dany tekst. Zaproponowanie im zadań do realizacji oraz wspólna refleksja nad tym, jak zmienia się sposób czytania w zależności od spodziewanego efektu, powinny ich na ten problem uwrażliwić.

Wbrew oczekiwaniom, wynikającym z coraz szerzej omawianego (zob. Kasperski, 2008; Krug, 2006; Krug, 2010) zagadnienia użyteczności stron, okazuje się, że studenci nie przywiązują zbyt dużej wagi do tego aspektu. Można więc zaobserwować w ocenie studentów pewną hierarchię stron zawartości i układu. Zawartość merytoryczna ma dla uczących się znacznie większe znaczenie niż organizacja i estetyka. Warto jednak pamiętać o konkluzjach V. L. Cohena (2009), który zwraca uwagę, że takie czynniki, jak odpowiednie poruszanie się po stronie, orientowanie w jej strukturze oraz interpretowanie wizualnych elementów tekstu znacząco wpływają na efektywność pozyskiwania informacji. Należy przypuszczać, że wykonanie jednorazowego zadania nie powoduje zwrócenia uwagi na aspekt estetyczny i graficzny tekstu, co może jednak ulegać zmianie, w przypadku zwiększenia częstotliwości podobnych zajęć i zadań kierowanych do uczących się.

Wśród strategii lokalnych warte uwagi wydaje się korzystanie ze słowników online, które deklaruje blisko 65% wszystkich ankietowanych. Co interesujące, największy odsetek osób stosujących te strategie zaobserwowano na poziomie C2 (91%). Zasób słów uczących się na tym poziomie odpowiada zasobowi rodzimego użytkownika języka, można więc przypuszczać, że motywacją do użycia

słownika jest chęć pogłębienia wiedzy na temat słów, ich zastosowania, niuansów znaczeniowych, synonimii itp. Na poziomie B1, na którym 80% studentów zadeklarowało stosowanie tej strategii, potrzeba korzystania ze słownika wiąże się z koniecznością wyjaśnienia niezrozumiałych słów i lepszego zrozumienia całego tekstu. Tym bardziej zastanawia fakt, że z ośmiorga studentów badanych przy użyciu protokołu werbalnego w drugim etapie badań nikt nie zastosował tej strategii. Przypomnieć należy, że podczas pierwszego etapu badań zaobserwowano jej użycie, co zresztą przyczyniło się do uwzględnienia strategii w typologii. Wyjaśnieniem tego zjawiska może być typ zadania i jego wpływ na dobór strategii. W przypadku zadania bardziej pragmatycznego (etap 2) uczący się nie odczuwali potrzeby szczegółowego zrozumienia czytanych tekstów, istotne było dla nich wydobywanie konkretnej informacji i zastosowanie jej do skutecznej realizacji zadania. Pierwszy etap badania przewidywał zadanie częściowo teoretyczne, zakończone dodatkowo quizem leksykalnym, stąd u uczestników większa koncentracja na językowym aspekcie czytanych artykułów. W przypadku badanych duże znaczenie w rozumieniu nieznanymi słów odgrywa kontekst, blisko 86% ankietowanych deklaruje odwoływanie się do tej strategii. Znamienne wydaje się rozbieżność wyników ze względu na poziom biegłości językowej. W przypadku uczących się na poziomie B1, aż 80% respondentów stara się zrozumieć znaczenie słowa z kontekstu często lub bardzo często, podczas gdy na poziomie B2, C1 i C2 jest to blisko 90%. Dzieje się tak z pewnością dlatego, że na poziomie B1 uczący się dysponują zbyt małym zasobem słów, aby sprawnie i efektywnie wykorzystać tę strategię. Satysfakcję przynosi natomiast fakt, że mimo wszystko wiele osób taki wysiłek podejmuje. Ta strategia znalazła się na piątym miejscu wśród najczęściej wskazywanych podczas badań prowadzonych przez Andersona (2003). Ponad połowa ankietowanych przyznaje, że podczas czytania polskojęzycznych tekstów w Internecie korzysta z ilustracji, map i wykresów, które uzupełniają tekst. Wyniki te potwierdziły tendencje zaobserwowane podczas pierwszego i drugiego etapu badań. Jak podkreśla E. Schmar-Dobler (2003) odpowiednie korzystanie z licznych treści internetowych, rozbudowanych o elementy graficzne, znacząco wpływa na efektywność czytania online. Elementy te bowiem, przy umiejętnym wykorzystaniu, stają się pomocne podczas czytania, mogą jednak równocześnie rozpraszać czytelnika lub odciągać jego uwagę od celu zadania. Również V. L. Cohen (2009) wśród sześciu strategii, których powinni uczyć się studenci, wymienia umiejętność czytania i interpretowania wizualnych elementów tekstu, takich jak wykresy, tabele, diagramy, ale także układ strony oraz rozmieszczenie hiperłączy. Wśród strategii globalnych najczęściej stosowaną przez studentów okazało się odwoływanie się do własnej wiedzy, co zresztą potwierdziło przypuszczenia, wysnute po analizie

rezultatów pierwszego i drugiego etapu badań. Również w przypadku tego pytania, częstotliwość stosowania strategii była skorelowana z poziomem zaawansowania językowego. Co warto podkreślić, wszyscy respondenci z poziomu C2 zadeklarowali, że często lub bardzo często odwołują się do tej strategii. Aktywizowanie dotychczasowej wiedzy jest strategią wspólną dla tekstów drukowanych i internetowych. Jak wykazały badania (Cohen, 2009; Kasper, 2003; Schmar-Dobler, 2003) wykorzystanie posiadanej wiedzy i doświadczeń związanych z poruszonym w tekście tematem wpływa na efektywność czytania oraz pozyskiwania informacji.

Zastanawiać powinien fakt, że świadomość celu, w jakim czyta się tekst, nie jest tak duża, jak spodziewano się tego po analizie materiału zebranego podczas pierwszego i drugiego etapu badań. Zaledwie 40% respondentów bardzo często lub często pamięta, po co czyta dany tekst, a 34% robi to tylko czasami. Świadomość celu lektury jest większa na wyższych poziomach zaawansowania. Wielu podkreśla znaczenie tego aspektu i postuluje, aby uczący się formułowali odpowiednie pytania, zanim rozpoczną czytać i analizowali tekst pod kątem zdobycia konkretnej informacji. Zadawanie pytań do tekstu ma w przypadku czytania online nawet większe znaczenie, niż podczas lektury tekstów drukowanych. E. Schmar-Dobler (2003) podkreśla, że podczas czytania online czytelnik musi cały czas pamiętać o pytaniach do tekstu, aby nie zgubić się lub nie zbroczyć z drogi. Ważne więc, aby nauczyciele uwrażliwiali studentów na tę strategię metakognitywną, gdyż jej stosowanie może wpływać na bardziej efektywne pozyskiwanie informacji z tekstu. Co ciekawe, jedynie jedna trzecia ankietowanych często lub bardzo często porzuca zbyt trudny tekst, natomiast blisko połowa czyta go jeszcze raz dla lepszego zrozumienia. Jeśli chodzi o tłumaczenie tekstu na język ojczysty studentów, znów widać korelację częstości stosowania tej strategii z poziomem biegłości językowej. Co oczywiste, im poziom wyższy, tym rzadziej uczący się odczuwają potrzebę tłumaczenia tekstu na język rodzimy.

Odpowiedzi uzyskane na pytania dotyczące pracy z tekstem różniły się nieco od spodziewanych. Ponieważ uczestnicy pierwszego i drugiego etapu badań sygnalizowali potrzebę bardziej namacalnego kontaktu z tekstem, np. notowania na nim czy drukowania go, wydawało się, że podobne tendencje zarysują się w badaniach ankietowych. Analogiczne obserwacje poczynił w swoich badaniach Jeong-Bae Son (2003) – podkreślał potrzebę oswojenia przez studentów nowej formy prezentowania treści, jaką jest hipertekst. Tymczasem wyniki trzeciego etapu badań pokazują, że respondenci w niewielkim stopniu mają ochotę notować na tekście, przeklejać jego fragmenty czy go drukować. Wynika to zapewne z coraz większego obycia w zakresie korzystania z mate-

riałów online, a także coraz większej dostępności i wygody używania narzędzi do tego przeznaczonych.

Poczynione obserwacje potwierdzają wnioski wysnute przez Nicholasa Carra (2013), dotyczące zmiany sposobu czytania przez ludzi i faktu, że częste korzystanie z Internetu przyczynia się do zatracania umiejętności dłuższej koncentracji oraz głębszego wejścia w tekst. Podobnie studenci podczas realizacji zadania w dużej mierze przeglądali tekst, zamiast go czytać, wyławiali słowa kluczowe, linki, istotne informacje, nie zatrzymywali się na warstwie językowej. Wynika stąd niezbicie, że do wywołania większej koncentracji na tekście konieczne jest odpowiednio sformułowane zadanie, przemyślane we wszystkich jego aspektach, stymulujące czytelnika do podążania tokiem sugerowanym przez nauczyciela, w celu pozyskania wszelkich wyrafinowanych i subtelnych warstw znaczeniowych i językowych tekstu.

Drugą istotną obserwacją jest niewystarczająca świadomość celu czytania, deklarowana przez uczestników badań ankietowych. To ważna rola nauczyciela, aby nad tą świadomością pracować i wpływać na bardziej efektywne czytanie w Internecie przez tworzenie specjalnej struktury poleceń stymulujących głębszą refleksję nad zadaniem materiałem językowym.

Często wykorzystywaną przez studentów strategią jest natomiast odwoływanie się do własnej wiedzy oraz korzystanie z obudowy graficznej tekstu. Oba typy działań sprzyjają pełniejszemu zrozumieniu czytanych treści. Warto więc podczas konstruowania zadań uwzględniać ten aspekt, a nawet w sposób celowy pozyskiwać informacje na temat zainteresowań adresatów ćwiczeń, aby w późniejszym postępowaniu stworzyć im szansę prezentacji i wykorzystania posiadanej już przez nich wiedzy, ogólnej i językowej, co w istotny sposób nie tylko wzmacnia i zwiększa motywację uczących się, lecz także podnosi skuteczność i efektywność pozyskiwanych sprawności językowych.

Interpretacja wyników badań przyczyniła się do sformułowania implikacji dla dydaktyki i nadania im praktycznego wymiaru. Dzięki temu poczynione obserwacje mogą przekładać się na konkretne propozycje rozwiązań dydaktycznych oraz pozwalać na efektywne i świadome wykorzystywanie nowych technologii podczas zajęć językowych.

3.6.2. Propozycje zadań nastawionych na trening strategiczny

Badacze podejmujący zagadnienie treningu strategicznego zgadzają się co do potrzeby jego przeprowadzania podczas zajęć językowych. Jak słusznie zauważają E. Gajek i A. Michońska-Stadnik (2017: 48):

[...] trening strategiczny w środowisku cyfrowym musi być dobrany odpowiednio do potrzeb odbiorców i dostosowany do konkretnych sytuacji i konkretnych narzędzi cyfrowych. Strategie będące przedmiotem treningu mogą być ukierunkowane na pojedyncze sprawności językowe lub na efektywne korzystanie z zasobów i materiałów. Trening powinien koncentrować się na strategiach potrzebnych do realizacji konkretnych zadań.

Na gruncie języka polskiego jako obcego brak konkretnych wytycznych, które strategie i w jaki sposób powinny być trenowane. Na podstawie rezultatów badań prowadzonych przez D. Bucko (2014) wytypowano strategie, które zdaniem autorek niniejszej pracy powinny w pierwszej kolejności zostać zaprezentowane studentom i z nimi przećwiczone. Proponujemy krótkie zadania, które niejako wymuszą wykorzystanie omawianej strategii i będą mogły stać się przykładem ćwiczeń strategicznych.

Trening strategiczny należy rozpocząć od zidentyfikowania stosowanych przez uczących się strategii i na tej podstawie zweryfikować zaprezentowaną przez autorki listę. Identyfikacja może przebiegać na podstawie ankiety, gdyż zastosowanie protokołu werbalnego będzie w warunkach kursu trudne do zrealizowania.

Elementy treningu strategicznego można wprowadzać podczas zajęć poświęconych rozumieniu tekstów czytanych oraz w fazie poprzedzającej realizację zadania wykorzystującego zasoby Internetu.

Strategie lokalne

Z punktu widzenia autorek, istotne dla lepszego zrozumienia tekstu są takie działania, jak: wyszukiwanie słów kluczowych, odnajdywanie znaczenia niezrozumiałych wyrażen w słowniku bądź próba zrozumienia ich z kontekstu oraz wykorzystywania elementów graficznych. Ostatnią z wymienionych strategii lokalnych uczący się stosują z powodzeniem i dużą częstotliwością, co staje się specyfiką nowych form przekazu informacji. Warto więc, zwłaszcza z punktu widzenia glottodydaktyki, skoncentrować się na pozostałych trzech typach, które odnoszą się do leksykalnej warstwy tekstu.

Zaproponowane zadania wymagają od nauczyciela selekcji tekstów pod względem tematycznym i leksykalnym. Jeśli stosujemy teksty z tych samych stron w pewnych odstępach czasu, powinniśmy się upewnić, czy nie uległy one zmianom.

Strategie	Propozycje zadań
Wyszukanie słów kluczowych	<p>Uczący się mają przeczytać krótki tekst informacyjny i wynotować kluczowe dla niego słowa, mogą zaprezentować je w postaci mapy myśli. Uczących się można podzielić na grupy i każdej z grup przydzielić inny tekst. Po prezentacji mapy myśli pozostałe grupy muszą odtworzyć treść tekstu, a następnie skonfrontować go z oryginałem. W ten sposób będzie można ocenić, czy grupa właściwie wybrała słowa kluczowe.</p> <p>Można zaproponować uczącym się swego rodzaju kalambury. Najpierw wszyscy zapoznają się z kilkoma (6-8) krótkimi tekstami o dość zbliżonej tematyce. Następnie jeden ze studentów podaje trzy słowa kluczowe, a pozostali odgadują, o jaki tekst chodzi.</p>
Odnajdywanie znaczenia niezrozumiałych słów w słowniku	<p>W czytanych tekstach uczący się mają wybrać pięć niezrozumiałych słów, odnaleźć ich znaczenie w słowniku, a następnie stworzyć ich polską definicję.</p> <p>Można również wskazać, które słowa powinny zostać wytłumaczone.</p> <p>Warto przy tym zastanowić się i porozmawiać ze studentami, czy niezrozumienie wskazanych słów miałooby znaczący wpływ na zrozumienie całości tekstu oraz czy słowa te można uznać za kluczowe.</p>
Rozumienie nieznanymi słów z kontekstu	<p>Podobnie jak w przypadku poprzedniej strategii uczący się mogą mieć dowolność w wyborze niezrozumiałych słów lub odnosić do wyrazów wskazanych przez nauczyciela.</p> <p>Uczący się mają na podstawie kontekstu odtworzyć znaczenie słowa, a następnie napisać jego definicję. W razie problemów ze zrozumieniem można też odesłać uczących się na strony Wikipedii lub do polsko-polskich słowników internetowych.</p> <p>Potrzebna jest refleksja nad rolą wskazanych słów w rozumieniu całości tekstu.</p>

Tabela 7. Propozycje zadań do treningu strategii lokalnych (źródło: Bucko, 2014).

Strategie globalne

Badacze podkreślają znaczenie krytycznej lektury tekstów internetowych, ich ewaluacji i syntezy (Bennet, 2007; Cohen, 2009; Grabe, 2009; Schmar-Dobler, 2003). Na strategiach dotyczących właśnie tych aspektów należy skupić się podczas treningu strategii globalnych. Ponieważ wszyscy uczestnicy badania prowadzonego przez D. Bucko (2014) odwoływali się do własnej wiedzy podczas czytania tekstów, a wśród ankietowanych 74% zadeklarowało, że korzysta z tej strategii bardzo często lub często, uznano, że jej trening nie musi odbywać się w pierwszej kolejności. Propozycje zadań umożliwiających przećwiczenie

takich strategii, jak: przewidywanie treści artykułu na podstawie tytułu lub streszczenia, porównywanie tekstów o podobnej tematyce, eliminacja artykułów zawierających te same informacje, eliminacja tekstów zbyt szczegółowych oraz weryfikacja własnej wiedzy z tekstem prezentuje Tabela 8.

Strategia	Propozycja zadania
Przewidywanie treści artykułu na podstawie tytułu lub streszczenia	Uczący się mają za zadanie zgromadzić bibliografię do podanego im zagadnienia, spośród około 15 tytułów i streszczeń muszą wybrać pięć, które ich zdaniem będą dotyczyć omawianego tematu. Najpierw widzą same tytuły, potem tytuły ze streszczeniami. Mogą więc porównać, ile informacji wystarczy, aby zakwalifikować dany tekst. Na koniec czytają w całości jeden z wybranych przez siebie artykułów i konfrontują swoje przypuszczenia z jego treścią.
Porównywanie tekstów o podobnej tematyce	Uczący się mają stworzyć prezentację na określony temat na podstawie artykułów dostępnych w Sieci. Najpierw muszą wyselekcjonować trzy lub cztery teksty związane z tematem, a następnie porównać je i wybrać jeden, który będzie najbardziej przydatny do wykonania prezentacji.
Eliminacja artykułów zawierających te same informacje	Uczący się mają zgromadzić informacje na wskazany temat. Spośród pięciu muszą wybrać dwa, pozostałe bowiem zawierają te same informacje. W tym przypadku również konieczne jest porównanie artykułów.
Eliminacja tekstów zbyt szczegółowych	Uczący się mają za zadanie stworzyć ogólny opis jakiegoś wydarzenia lub problemu, zredagować go na podstawie jednego z trzech wskazanych przez nauczyciela tekstów. W tym celu muszą wyeliminować artykuły zawierające zbyt wiele szczegółowych informacji.
Weryfikacja własnej wiedzy z tekstem	Uczący się mają przygotować notatkę / prezentację na interesujący ich temat, ale muszą znaleźć potwierdzenie swoich wiadomości w tekście. Podczas prezentacji powinni zwrócić uwagę na to, czy ich wiedza zgadzała się z treścią artykułu oraz czy dowiedzieli się czegoś nowego.

Tabela 8. Propozycje zadań do treningu strategii globalnych (źródło: Bucko, 2014).

Podczas omawiania strategii warto porozmawiać na temat potrzeby krytycznej lektury tekstów internetowych, wskazać polskie strony godne zaufania, przypomnieć znaczenie skrótów: .org, .edu, .gov, które implikują wiarygodność stron. Jest to też dobra okazja do rozmowy na temat poszanowania własności intelektualnej i szeroko rozumianych praw autorskich.

Strategie metakognitywne

Strategie metakognitywne mają umożliwić uczącym się odpowiednie przygotowanie, prowadzenie działań językowych oraz ocenę – w tym wypadku procesu czytania. Stosowanie tych strategii wpływa na świadomość metakognitywną, a tym samym wzmacnia autonomię uczącego się i czyni go współodpowiedzialnym za proces uczenia się języka obcego. Uczący się, który stosuje strategie metakognitywne, podkreśla swoją znajomość zadania, celowość swoich zachowań i poszukiwań, a dodatkowo dostrzega problemy związane z rozumieniem tekstu pisanego i stara się dociec ich przyczyn oraz podjąć próbę ich rozwiązania.

Rezultaty badań przeprowadzonych D. Bucko (2014) wskazują na wyraźną potrzebę treningu strategicznego w tym zakresie, gdyż czytanie tekstu czy przeglądanie zasobów Sieci bez świadomości, dlaczego się to robi, może być nieefektywne i czasochłonne, a co za tym idzie – frustrujące. Również pozostałe strategie metakognitywne wymagają ćwiczeń.

Strategia	Propozycja zadania
Rezygnowanie z tekstów zawierających zbyt wiele niezrozumiałych słów	Uczący się muszą zgromadzić informacje na wskazany temat, do dyspozycji mają teksty zaproponowane przez nauczyciela, niektóre z nich są dostosowane do poziomu uczących się, inne są za trudne pod względem leksykalnym. Uczący się powinni rozróżnić te teksty i wybrać zrozumiałe dla siebie.
Zmiana strategii	W przypadku przeglądania tekstu w poszukiwaniu określonej informacji, uczący się powinni być gotowi na zmianę stosowanej strategii, jeśli okaże się nieskuteczna. Aby osiągnąć zamierzony cel, nauczyciel może najpierw sam zasugerować nieefektywną strategię.
Eliminacja niektórych tekstów ze względu na brak czasu	Na realizację zadania przeznaczono określony czas, a uczący się muszą wyeliminować pewne teksty, gdyż na przeczytanie wszystkich mają zbyt mało czasu. Ważne, aby potrafili uzasadnić swoją decyzję.
Ponowne czytanie zbyt trudnego tekstu	Nauczyciel może przygotować trudny tekst i w razie problemów z jego zrozumieniem zachęcić uczących się do ponownej lektury.
Dostosowanie tempa czytania do trudności tekstu	Uczący się muszą przeczytać tekst bardzo szybko, jeśli nie rozumieją jego treści, czytają go ponownie w odpowiadającym im tempie. Dzięki temu uświadamiają sobie, że tempo czytania i koncentracja na tekście wpływają na jego zrozumienie.
Tłumaczenie fragmentów tekstu na język ojczysty	Podczas gromadzenia informacji na wskazany temat uczący się mogą tłumaczyć fragmenty tekstu na język, którym biegle się posługują, aby monitorować stopień zrozumienia tekstu.

Tabela 9. Propozycje zadań do treningu strategii metakognitywnych (źródło: Bucko, 2014).

Wszystkie ćwiczenia prowadzone w ramach treningu strategicznego powinny współgrać z tokiem i tematyką zajęć oraz być przeprowadzane cyklicznie. Ważne również, aby uświadomić uczącym się, że jeśli będą znali i stosowali sposoby radzenia sobie z problemami występującymi podczas poszukiwania informacji oraz lektury tekstów internetowych, mogą znacząco wpływać na podnoszenie efektywności czytania w języku obcym.

Celem treningu strategicznego jest nauczenie studentów wykorzystywania określonych sposobów pracy z tekstem internetowym. Nauczyciele mogą efektywnie wprowadzać ćwiczenia rozwijające zakres działań strategicznych bez konieczności prezentowania uczącym się teoretycznej wiedzy na ich temat. Nauczyciele przez dokładne zaplanowanie i przygotowanie jednostki lekcyjnej mogą równocześnie kształcić zdolności językowe uczących się. Warto podkreślić, że:

[...] uczniowie, którzy znają strategie uczenia się języków, świadomie korzystają z nich także w nowym środowisku cyfrowym, uzyskując coraz większą samodzielność w uczeniu się. Będą także skłonni tworzyć własne efektywne strategie uczenia, odpowiednio do funkcji używanego narzędzia cyfrowego i indywidualnych potrzeb (Gajek, Michońska-Stadnik, 2017: 123).

Z prowadzonego systematycznie i zintegrowanego z tokiem zajęć treningu strategicznego skorzystają zarówno słabsi, jak i lepsi uczniowie. Ważne, aby już od najniższych poziomów wprowadzać jego elementy, wyjaśniać, jakie strategie (działania) powinno się podejmować w określonej sytuacji i które z nich będą bardziej skuteczne. Z czasem uczący się wypracują swój zestaw strategii, który pozwoli im efektywnie czytać teksty internetowe i sprawnie wydobywać z nich potrzebne informacje, a następnie przetwarzać je na użytek realizowanego zadania.

ROZDZIAŁ 4

Testowanie rozumienia tekstów pisanych jako problem glottodydaktyczny

Z procesem rozwoju kompetencji w języku obcym ściśle związana jest ich ocena, co zostało podkreślone w pełnym tytule *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, w którym ocenianie widnieje obok uczenia się i nauczania (Vedovelli, 2007: 12; Barni, 2007b: 35). Uczący się bardzo często poddawani są różnego typu testom językowym, czyli „względnie krótkiej i stosunkowo łatwej do przeprowadzenia procedurze oceniania określonych aspektów biegłości językowej” (Seretny, 2004a: 63). Celem testowania jest wyciągnięcie trafnych wniosków na temat umiejętności kandydatów w zakresie posługiwania się językiem w sytuacjach pozatestowych na podstawie niewielkiej próbki tej umiejętności, zademonstrowanej podczas testu (McNamara, 2000: 11; Grego Bolli, Spiti, 2004: 47). Należy przy tym podkreślić, że w ścisłym znaczeniu tego słowa test pozwala mierzyć nie tyle umiejętności czy kompetencje (te bowiem wymykają się bezpośredniej obserwacji), ile ich przejawy, swego rodzaju produkt (Bachman, 1990: 33; Grego Bolli, Spiti, 2004: 8)²⁹.

Przygotowanie testu, który pozwoli dokonać takiej oceny, wiąże się z koniecznością spełnienia wielu warunków i podjęcia istotnych decyzji. Decyzje mogą dotyczyć m.in. formy testu (pisemna lub ustna), tego, co chcemy za jego pomocą sprawdzić (podsystemy języka, sprawności językowe), czy celu testowania (Seretny, 2004a: 63-64). Odrębne przeznaczenie mają: test plasujący – mający zdecydować o przydziale uczącego się do danej grupy, test diagnostyczny – pomagający zidentyfikować umiejętności deficytowe i mocne strony ucznia, test osiągnięć – określający stopień opanowania przez uczących się materiału objętego nauczaniem, test prognostyczny – służący przewidywaniu przyszłych sukcesów kandydata w nauce języka czy niezależny od konkretnych programów

²⁹ O ograniczeniach związanych z pomiarem szczegółowo pisze L. F. Bachman (1990: 30-40). Omawia on między innymi niekompletność, brak precyzji, subiektywizm i względnosc pomiaru.

nauczania³⁰ test biegłości – stosowany po to, by określić, jaki poziom kompetencji językowej reprezentuje dana osoba (pomiar może dotyczyć także stopnia opanowania przez nią sprawności językowych) (zob. Komorowska, 2002b: 17-22).

W rozdziale tym podejmowane są kwestie związane ze sprawdzaniem umiejętności rozumienia tekstów pisanych w kontekście testowania znajomości języka obcego. Rozważania dotyczą wymogów stawianych testom językowym, specyficznych wyzwań związanych z kontrolą recepcji pisemnej, doboru tekstów stanowiących materiał wyjściowy do konstrukcji zadań testowych, czynników wpływających na poziom trudności zadań oraz technik stosowanych w sprawdzaniu rozumienia tekstów. Obok tradycyjnych, testowych technik kontroli w rozdziale przedstawiane są także krótko alternatywne sposoby oceny sprawności czytania.

4.1. Wymogi stawiane testom językowym

Jak podkreśla się w literaturze przedmiotu, test językowy powinien spełniać określone warunki. Wymogi te dotyczą m.in. trafności, rzetelności i praktyczności testu (ESOKJ, 2003: 153; Seretny, 2004a: 68; por. Komorowska, 2002b: 22). W wielu opracowaniach postuluje się również m.in. konieczność uwzględnienia kryteriów: autentyczności oraz oddziaływania testu, o których również będzie mowa w tym punkcie.

4.1.1. Trafność testu

Pod pojęciem trafności testu kryje się założenie, że test powinien mierzyć to, co chcą sprawdzić jego autorzy. Test uznaje się za trafny, jeśli dostarczane przez niego informacje mają wartość z punktu widzenia planowanej interpretacji jego wyników (Grego Bolli, Spiti, 2004: 8). Trafności nie powinno się zatem rozumieć jako immanentnej cechy samego testu. Jak podkreśla L. F. Bachman (1990: 238), trafny jest nie tyle sam test w izolacji, lecz sposób, w jaki interpretujemy zdobyte dzięki niemu dane i z nich korzystamy. Można sobie zatem wyobrazić, że ten sam test okaże się trafny w jednej sytuacji, a nietrafny w innej, np. test rozumienia tekstów stosowny dla osób na poziomie C2 nie pozwoli trafnie określić

³⁰ Instytucje odpowiedzialne za przeprowadzenie testów biegłości wskazują czasem określone minimum programowe, którego opanowanie jest niezbędne, by dany test zdać (Seretny, 2004a: 65).

kompetencji w zakresie sprawności czytania u użytkowników języka z poziomu B2 (Sprugnoli, 2007: 68).

Badacze opisujący trafność wyróżniają rozmaite jej typy³¹, które można w istocie uznać za różne sposoby badania trafności (Alderson et al., 1995: 171), współcześnie bardzo często trafność traktuje się bowiem jako pojęcie jednorodne (zob. Bachman, 1990: 236-238; *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 38-39). Jedną z takich klasyfikacji podaje H. Komorowska (2002b: 23-24)³². Zgodnie z tą teorią, można wyróżnić trafność zewnętrzną (kryterialną) i trafność wewnętrzną. Trafność zewnętrzną tworzą: trafność prognostyczna (*prognostic/predictive validity*) i trafność diagnostyczna, czyli równoczesna (*concurrent validity*). Trafność prognostyczna polega na istnieniu zależności między wynikiem osoby rozwiązującej dany test a jej przyszłymi osiągnięciami w nauce, z kolei istotą trafności diagnostycznej jest zbieżność wyników testu z innymi danymi na temat umiejętności osób go rozwiązujących (np. innymi testami, oceną nauczyciela, prawidłowo przeprowadzoną samooceną).

W ramach trafności wewnętrznej wyróżnia się natomiast: trafność treści (*content validity*), trafność teoretyczną albo konstrukcyjną (*construct validity*) i trafność fasadową (*face validity*). O trafności fasadowej mówimy na ogół wtedy, gdy osoby zainteresowane testem, ale niekoniecznie będące specjalistami (kandydaci, nauczyciele, instytucje podejmujące decyzje na podstawie wyników testu) odbierają go jako narzędzie pozwalające przetestować te umiejętności, które mają być sprawdzone (*Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 37). Zasadnicze znaczenie dla opisu trafności wewnętrznej wydają się jednak mieć dwa pierwsze aspekty czy też – zgodnie z tradycyjnym ujęciem – rodzaje trafności, a więc trafność treści i trafność konstrukcyjna.

Trafność treści odnosi się do „zgodności treści testu z treściami nauczania” (Komorowska, 2002b: 23), a więc ustalenie, czy test cechuje trafność treści, w przypadku nauczania w szkole czy na kursach językowych będzie wymagało porównania jego zawartości ze zrealizowanym materiałem nauczania. W przypadku testów biegłości chodzi natomiast o odniesienie treści testu do wymagań stawianych kandydatom, które często prezentowane są w różnego rodzaju publikacjach (sylabusach, standardach wymagań) skierowanych do osób pragnących przystąpić do danego egzaminu (Seretny, 2004a: 70; Alderson et al., 1995: 173).

Dokumenty tego typu zawierają operacyjne definicje konstruktów (Alderson, 2000: 124), czyli „hipotetycznych umiejętności lub cech umysłowości, które nie

³¹ Zob. Davies (1983: 300-305); Niemierko (1999: 174-178); Weir (2005).

³² Klasyfikacja ta jest zbieżna z opisem przyjętym przez Aldersona et al. (1995).

podlegają bezpośrednio obserwacji lub pomiarowi” (*Angielsko-polsko-słowniki glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*, 2004: 79); jedną z takich umiejętności może być rozumienie tekstów pisanych. Teoretyczne definicje konstruktów lub konstrukcji są natomiast ściśle związane z konkretnymi metodami lub podejściami. Jeżeli test wpisuje się w założenia określonej metody nauczania lub teorii, to cechuje go trafność teoretyczna (konstrukcyjna), której badanie wiąże się często m.in. z wykorzystaniem złożonych metod statystycznych (*Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 36-37; por. Komorowska, 2002b: 24). Analiza testów powstałych i stosowanych w różnych okresach rozwoju glottodydaktyki i językoznawstwa stosowanego pozwala prześledzić zmieniające się w tym czasie poglądy na naturę języka³³. Do modeli stanowiących punkt odniesienia dla konstrukcji współczesnych testów językowych można zaliczyć sposób rozumienia językowej kompetencji komunikacyjnej i opisy biegłości proponowane przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* (zob. Alderson, 2000: 124).

4.1.2. Rzetelność testu a zmienność wyników

Kryterium rzetelności (*reliability*) wiąże się z oczekiwaniem, że uzyskane w testowaniu wyniki będą wiernie odzwierciedlać umiejętności badanej populacji i w minimalnym stopniu zostaną obciążone błędem pomiaru. Pojęcie to odnosi się do stałości rezultatów, jak również do stałości oceniania (Seretny, 2004a: 72). W teście spełniającym w absolutnym stopniu warunek rzetelności zmienność wyników uzyskanych w nim przez różnych uczących się wynikałaby jedynie z różnic w ich kompetencji (zob. Bachman, 1990: 239). Próby pomiaru rzetelności testu niosą ze sobą jednak dodatkowe wyzwania.

Jedną z metod (tzw. retestowanie) polega na poddaniu określonej grupy temu samemu testowi. Rzetelność testu byłaby maksymalna, gdyby w tej sytuacji wszyscy kandydaci uzyskali identyczny wynik jak poprzednio. W rzeczywistości jest to sytuacja nierealna, minimalnym wymogiem byłoby jednak, by uplasowanie kandydatów i różnice między uzyskanymi przez nich rezultatami były podobne w obu próbach (Seretny, 2004a: 73). Jak wskazuje H. Komorowska (2002: 27-28), powtórne testowanie w krótkim odstępie czasu mogłoby sprawić, że część badanych udzieliłaby pewnych odpowiedzi z pamięci, jeśli natomiast powtórny test odbyłby się po pewnym czasie, to zmiany w rezultatach można by przypisać rozwojowi umiejętności uczących się, a nie niskiej rzetelności na-

³³ Zob. Grego Bolli, Spiti (2004: 7-48); Lucarelli (2007).

rzędzia. Inna metoda (tzw. metoda testów równoległych) zakłada użycie w tej samej grupie dwóch testów o tej samej budowie i trudności zadań. Również w tym przypadku oczekuje się wysokiej korelacji serii wyników uzyskanych w obu testach; w praktyce jednak trudno stworzyć dwie idealnie równoległe wersje testu (Grego Bolli, Spiti, 2004: 12). W metodzie połówkowej z kolei jako dwa równoległe testy traktuje się dwie połowy jednego testu, a następnie oblicza się korelację wyników uzyskanych w nich przez osoby rozwiązujące test, podczas gdy metoda korelacji wewnętrznej wymaga ustalenia zgodności wyników uzyskanych przez zdającego w danym zadaniu i w całym teście (Komorowska, 2002: 28)³⁴. Jak jednak wskazuje Bolesław Niemierko (1999: 199), aby współczynnik rzetelności osiągnął w takim pomiarze wysoką wartość, zadania tworzące test muszą wykazywać dużą jednorodność.

Zakłada się również, że test musi być rzetelny, jeśli ma się okazać trafny (Alderson et al., 1995: 187; Bachman, 1990: 160; Weir, 2005: 24), niekiedy rzetelność traktuje się nawet jako jeden z aspektów trafności. Tak pojmował ją np. Alan Davies (1983: 300), podobne stanowisko zajmuje C. Weir (2005), który używa terminu: „trafność punktowania” (*scoring validity*). Na istnienie w pewnych sytuacjach podobieństwa między oboma pojęciami wskazują L. F. Bachman (1990: 239-241) oraz J. C. Alderson et al. (1995: 186-188). Pomimo to, autorzy publikacji na temat testowania często podkreślają także, że między obiema kategoriami da się niekiedy zaobserwować wyraźne napięcie (Alderson et al., 1995: 186-188; Weir, 2005: 31-33; Grego Bolli, Spiti, 2004: 13-14). Typowy test gramatyczny nie jest trafny, jeśli na jego podstawie chcemy określić umiejętności zdającego w zakresie sprawności mówienia; jego rzetelność może okazać się natomiast bardzo wysoka (Davies, 1978: 300).

W niektórych testach – taka sytuacja może zachodzić m.in. w przypadku testowania sprawności czytania – dopuszcza się niższy współczynnik rzetelności szacowany metodą wewnętrznej zgodności wyników testu (korelacji wewnętrznej). Jak już wspomniano, wysoka wartość tego wskaźnika jest bowiem związana z dużą jednorodnością zadań, a ta może z kolei mieć negatywny wpływ na trafność testu (Weir, 2005: 32; Alderson et al., 1995: 187; Spolsky, 1994: 151). Współczynniki rzetelności tego typu, oparte na zgodności wyników zdającego w danym zadaniu ze zgodnością w całym teście, przybierają też wyższą wartość, jeśli populacja rozwiązująca test charakteryzuje się większym zróżnicowaniem w zakresie testowanych umiejętności (Weir, 2005: 31-32). Jeśli test przeprowadzamy w grupach o określonym poziomie zaawansowania, taka rozpiętość

³⁴ W tym celu stosuje się wzór Kudera-Richardsona 20 (tzw. KR 20) lub wzór na alfę Cronbacha (zob. Weir, 2005: 203).

umiejętności jest jednak zwykle stosunkowo niewielka. C. Weir (2005: 30-32) ilustruje tę różnicę, porównując egzaminy Cambridge, które kandydat zdaje na określonym, wybranym przez siebie poziomie, z egzaminami TOEFL czy IELTS, do których przystępują osoby o bardzo zróżnicowanym stopniu kompetencji, gdyż to egzamin ma określić ich poziom znajomości języka.

Podobne zjawisko niewielkiej rozpiętości wyników może występować w testowaniu opartym na kryteriach (*criterion-referenced tests*) (Bachman, 1990: 210-211). Testowanie tego rodzaju polega na ocenie zdającego w odniesieniu do pewnego zewnętrznego kryterium, jakim jest określony standard kompetencji. Wiąże się to ze zdefiniowaniem tego standardu (np. za pomocą skal biegłości) i wyznaczeniem minimalnego progu, czyli liczby punktów, które należy zdobyć, by spełnić wymagane kryterium (ESOKJ, 2003: 159). Każdy kandydat, który taki próg osiągnął, otrzymuje ocenę pozytywną. Oznacza to, że jeśli do egzaminu przystępuje bardzo dobrze przygotowana grupa, to wszyscy zdający mogą uzyskać bardzo dobry rezultat, a zatem rozpiętość wyników będzie bardzo mała. Nie należy jednak interpretować takiej sytuacji jako dowodu na niską rzetelność pomiaru (Bachman, 1990: 211-212).

W opracowaniach poświęconych testowaniu dużą rolę odgrywają ciągle jednak założenia wypracowane dla testowania opartego na normach (*norm-referenced tests*), popularnego zwłaszcza w krajach anglosaskich. Testy wykorzystywane w tym podejściu są konstruowane w taki sposób, by umożliwiały jak największe różnicowanie wyników, a kandydaci są oceniani na tle rozkładu wyników całej populacji rozwiązującej test (Bachman, 1990: 210; Niemierko, 1999: 52-53). Testowanie oparte na normach wykorzystuje się np. wtedy, gdy tylko określony procent kandydatów może przejść do dalszego etapu kwalifikacji czy dostać się na studia. B. Niemierko (1999: 52-53) używa terminu „pomiar różnicujący”, mówiąc o testach opartych na normach, oraz terminu „pomiar sprawdzający” w odniesieniu do testów opartych na kryteriach. W okresie dominacji testów opartych na normach została rozwinięta m.in. większość metod badania rzetelności testu (Bachman, 1990: 210; Ingram, 1983a: 270-272).

Pomimo że podczas przygotowania, przeprowadzania i sprawdzania testu należy starać się do minimum ograniczyć błędy pomiaru, to jednak nie można zapominać, że wpływ na wynik osób rozwiązujących test ma – oprócz ich kompetencji – wiele zmiennych.

L. F. Bachman (1990: 163-166) wymienia trzy grupy czynników mogących wpływać na wyniki w testach językowych. Są to: specyfika zastosowanych technik testujących, zmienne po stronie zdających i czynniki losowe. Cechy zadania zwiększające jego trudność zostaną omówione w dalszej części tego rozdziału, warto jednak podkreślić, że użycie określonej techniki może zostać odebrane

w bardzo odmienny sposób przez różne osoby rozwiązujące test, w zależności od ich obycia z danym formatem zadania, stylu kognitywnego, umiejętności itp. (Bachman, 1990: 113; Niemierko, 1999: 195). Wkraczamy zatem w ten sposób w kolejny obszar źródeł zmienności wyników, to jest indywidualne cechy i zmienne po stronie egzaminowanych, obejmujące m.in. ich zdolności kognitywne, wiedzę o świecie, pochodzenie etniczne, zaplecze kulturowe, język ojczysty, płeć, wiek, status społeczno-ekonomiczny (Bachman, 1990: 113-114 i 164). Do tej grupy angielski badacz zalicza też obycie testowe, znajomość różnych strategii (w tym m.in. strategię zgadywania). Czynniki losowe, najmniej systematyczne spośród wskazywanych kategorii, obejmują np. samopoczucie i sprawność intelektualną zdającego w dniu testu, rozbieżności w sposobie przeprowadzania egzaminu przez różne komisje, pomyłki oceniających, czas przeprowadzania egzaminu czy warunki lokalowe (Bachman, 1990: 118 i 164-165).

4.1.3. Praktyczność testu

Kryterium praktyczności (*practicality*) odnosi się do kosztów i nakładu środków potrzebnych do przeprowadzenia testu (Grego Bolli, Spiti, 2004: 14).

Lyle F. Bachman i Adrian S. Palmer (2000: 36-37) wskazują, że gdy oceniamy praktyczność testu, pod uwagę bierzemy relację zachodzącą między środkami wymaganymi do jego przeprowadzenia a tymi, które mamy do dyspozycji; chodzi tu o zasoby ludzkie (układających zadania, oceniających, organizatorów testu, zaplecze administracyjne), środki materialne (pomieszczenia, sprzęt, materiały), czas przeznaczony na przygotowanie, przeprowadzenie i ocenę egzaminu, a także koszty związane z użyciem tych środków.

Jak zwracają uwagę autorzy opracowań poświęconych testowaniu (Grego Bolli, Spiti, 2004: 14; Komorowska, 2002b: 29-30), praktyczność rozpatrywać można również w kontekście cech samego testu, np. jego długości – i wiążących się z tym wymagań czasowych – czy wykorzystywanych typów zadań. Ustalenie, czy test jest pod tym względem praktyczny, wymaga jednak wzięcia pod uwagę kontekstu testowania. Byłoby wysoce niepraktyczne, gdyby sprawdzian przeprowadzany w klasie trwał kilka godzin, taka długość testu jest jednak normą w przypadku tzw. egzaminów doniosłych (Niemierko, 2002: 252), których wyniki mają wpływ na los zdających, jak np. w przypadku matury czy testów certyfikatowych. Niektóre typy zadań są przydatne w rozwijaniu pewnych umiejętności, ale niekoniecznie w ich testowaniu (zob. Lipińska, Sekretny, 2006a), pewne techniki natomiast mogą być z powodzeniem wykorzystywane podczas sprawdzania znajomości języka w małych grupach, ale podczas

egzaminów zewnętrznych, przeprowadzanych zwykle na dużą skalę, ich zastosowanie jest znacznie bardziej ograniczone, gdyż w tym kontekście okazują się one mało praktyczne.

4.1.4. Autentyczność

Kryterium autentyczności w testowaniu (ale również nauczaniu) języków obcych zaczęło zyskiwać znaczenie od końca lat 70. XX wieku. Pojęcie to interpretowane bywa jednak w różny sposób. W debatach na temat autentyczności na ogół przywołuje się podział na: autentyczność sytuacyjną (*situational authenticity*) i autentyczność interakcyjną (*interactional authenticity*).

Autentyczność sytuacyjna definiowana jest jako „stopień, w jakim cechy metody testowania zastosowane w danym zadaniu językowym odzwierciedlają cechy rzeczywistych sytuacji, w jakich używa się języka” (*Przewodnik dla autorów testów do zadań językowych*, 2004: 118). Wyznacznikiem autentyczności testu w tym rozumieniu jest maksymalne zbliżenie zadań do sytuacji użycia języka w codziennym życiu. Zdaniem L. F. Bachmana (1990: 306) takie podejście do zagadnienia autentyczności wiąże się z podkreślaniem znaczenia trafności prognostycznej, trafności fasadowej i – w pewnym stopniu – trafności treści testu językowego. Badacz podkreślał jednak, że tworzenie testów autentycznych w tym rozumieniu jest możliwe, jeśli mamy do czynienia ze stosunkowo jednorodną populacją zdających i jeśli jej potrzeby da się łatwo określić (Bachman, 1990: 356). W przeciwnym wypadku użycie niektórych zadań będzie się wiązać z faworyzowaniem części kandydatów.

Druga definicja – ta, której adwokatem był L. F. Bachman (nawiązujący do poglądów H. Widdowsona) – zakłada, że autentyczność polega na interakcji między zdającym a zadaniem testowym (Bachman, 1990: 316-317). Zgodnie z tą koncepcją w konstrukcji testu powinno się dążyć nie tyle do wiernego, całościowego powielania sytuacji użycia języka, ale do tego, by uwzględnić kluczowe, charakterystyczne elementy komunikacji językowej – niezbędne umiejętności użytkowników języka oraz cechy sytuacji. W nurcie zorientowanym na autentyczność interakcyjną zasadnicze znaczenie przywiązuje się do trafności teoretycznej testu językowego (Bachman, 1990: 356-357).

Według L. F. Bachmana zastosowanie opisanych wyżej podejść nie musi prowadzić do konstrukcji zupełnie innych testów, możliwe jest też zintegrowanie elementów obu teorii. W nieco późniejszej publikacji L. F. Bachman i A. S. Palmer (2000: 23-28) dokonują rozróżnienia między autentycznością i interakcyjnością, uznając obie kategorie za ważne cechy testu językowego. O autentyczności można ich zdaniem mówić wówczas, gdy cechy danego zadania

pojawiącego się w teście odpowiadają cechom sytuacji docelowego użycia języka. Autorzy opracowania podkreślają również znaczenie tego, w jaki sposób odbierają test sami zdający. Ci sami badacze interakcyjność pojmują jako miarę zaangażowania kompetencji kandydata (w tym jego wiedzy, umiejętności i strategii) w rozwiązanie zadania. Interakcyjność w tym ujęciu nie ogranicza się wyłącznie do zadań testowych, ale dotyczy także zadań wymagających użycia języka wykonywanych w codziennym życiu. Zadanie może być interakcyjne, ale nie oznacza to automatycznie, że jest też autentyczne. Może również zachodzić sytuacja odwrotna, czyli autentyczne zadanie może charakteryzować się znikomą interakcyjnością³⁵.

4.1.5. Oddziaływanie testu

Oddziaływanie testu (*impact*) można pojmować jako „wpływ testu na proces kształcenia albo jego wyników na samych zdających” (*Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*, 2004: 86). Definicja ta uwzględnia obecnych i dawnych zdających oraz instytucje edukacyjne (w tym uczniów, czyli przyszłych egzaminowanych, i nauczycieli). Gdy mówi się o oddziaływaniu testu, nie da się jednak również pominąć możliwych konsekwencji testowania dla całego społeczeństwa (zob. Bachman, 1990: 279; Bachman, Palmer, 2000: 34-35; Barni, 2007a: 331-333).

Wpływ wyników testów na zdających jako jednostki polega m.in. na tym, że na podstawie tych rezultatów nierzadko podejmowane są ważne decyzje dotyczące kandydatów. Dzieje się tak zwłaszcza w przypadku egzaminów doniosłych. Wynik takiego testu może przesądzić np. o przyjęciu danej osoby na studia, do pracy, uzyskaniu przez nią pozwolenia na pobyt w danym kraju, obywatelstwa. W widoczny sposób decyzje te oddziałują zatem również na inne osoby i na społeczeństwo. Wyływa stąd postulat zapewnienia jak największej trafności testu, dokładności pomiaru oraz sprawiedliwego traktowania wszystkich kandydatów (Bachman, Palmer, 2000: 32-33). W latach 90. ubiegłego wieku aspekt testowania polegający na dostarczaniu danych, na podstawie których podejmowane są często ważne decyzje, zaczął budzić jednak spore kontrowersje. Testowanie i ocenianie nie jest czynnością neutralną (Barni, 2007a: 332), na co zwracano wyraźnie uwagę. Ponieważ rolą testów jest odróżnienie tych, którzy osiągnęli pewien określony standard kompetencji, od tych, którym się to nie udało,

³⁵ Jako przykład zadania autentycznego, ale mało interakcyjnego autorzy podają sytuację, w której kogoś, kto w pracy ma przepisywać dokumenty, prosi się podczas testu o przepisanie tekstu w nieznanym mu języku (zob. Bachman, Palmer, 2000: 27).

dyskutowano nad odpowiedzialnością instytucji testujących i etycznością samego testowania³⁶.

Oddziaływanie testu zaczyna się jednak dużo wcześniej niż w momencie otrzymania przez zdających informacji o wynikach. Z testem związane są zwykle przygotowania, zdobywanie wiedzy, niejednokrotnie udział w specjalnych kursach. Wpływ testu na system edukacyjny nosi nazwę „efektu zwrotnego” (*washback effect*). Polega on na dostosowywaniu przez nauczycieli programu i metod dydaktycznych do wymogów ważnego egzaminu oczekującego uczniów; niejednokrotnie dla osób przygotowujących się do ważnych testów językowych publikowane są też specjalne materiały i podręczniki (Komorowska, 2002b: 30-31). Efekt zwrotny egzaminów doniosłych może przejawiać się również w ich wpływie na ten aspekt procesu dydaktycznego, który wiąże się ze sprawdzaniem umiejętności przez nauczyciela w ramach wewnętrznych testów osiągnięć czy oceny kształtującej³⁷.

Należy zaznaczyć, że efekt zwrotny testu może być zarówno negatywny, jak i pozytywny (Bachman, Palmer, 2000: 34). Aby zachodziła ta druga sytuacja, test powinien koncentrować się na istotnych zagadnieniach i posługiwać się takimi technikami, których ćwiczenie w ramach przygotowań rzeczywiście przyczyni się do rozwoju kompetencji językowej uczniów (Komorowska, 2002b: 31).

4.2. Problemy związane z testowaniem rozumienia tekstów pisanych

W powyższych rozważaniach poruszane były ogólne kwestie dotyczące testów językowych. Testowanie poszczególnych sprawności czy podsystemów języka nie wygląda jednak identycznie, lecz wymaga uwzględnienia specyfiki sprawdzanych umiejętności. Jest to istotne także w przypadku kontroli rozumienia tekstów pisanych.

4.2.1. Charakter trudności związanych z testowaniem recepcji pisemnej

Jak zauważył A. Hughes (1989: 116), w pewnym okresie część specjalistów z zakresu glottodydaktyki i językoznawstwa żywiła przekonanie, że konstruk-

³⁶ Zagadnienie to obszernie prezentuje Monica Barni (2007a).

³⁷ O oddziaływaniu egzaminów certyfikatowych na sposób pomiaru osiągnięć uczących się na kursach w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego piszą Anna Seretny i Ewa Lipińska (2011).

cja trafnego i rzetelnego testu sprawdzającego sprawność czytania (ale również testu na rozumienie ze słuchu) jest zadaniem o wiele łatwiejszym niż kontrola sprawności mówienia czy redakcji tekstów. W tym samym miejscu autor podkreśla jednak mylność takiego poglądu – o niedostępnym naszej obserwacji procesie próbujemy bowiem wyrokować na podstawie odpowiedzi udzielonych przez zdających w – zwykle zamkniętych – zadaniach towarzyszących tekstom (por. Alderson, 2000: 270; Banach, 2016: 342-343). Testowanie recepcji pisemnej rodzi zatem swoiste problemy i pytania. Dylematy badaczy zajmujących się tą problematyką mają związek z kilkoma kwestiami.

Fundamentalne znaczenie dla testowania ma odpowiedź na pytanie, czym jest to, co chcemy mierzyć. Zwracaliśmy na ten problem uwagę w rozważaniach poświęconych testom językowym w ogóle. Osoby lub instytucje przygotowujące testy rozumienia tekstów powinny zatem zdefiniować, jak pojmują rozumienie, albo odnieść się do istniejących już koncepcji (zob. Alderson, 2000: 116-137). W poprzednich rozdziałach pokazane zostały różne sposoby konceptualizacji sprawności czytania. Mogliśmy również zobaczyć, że pomimo licznych prób opisu tej umiejętności badacze podkreślają hipotetyczny charakter wyjaśnień obecnych w literaturze przedmiotu. Przykładowy opis, do którego mogą się odwołać autorzy testów, zawierają skale ESOKJ (2003) i CEFR-CV (2018) dotyczące recepcji pisemnej. Jak wskazywano w drugim rozdziale, w glottodydaktycznych opracowaniach na temat rozumienia tekstów popularne jest także ujmowanie czytania w kategoriach umiejętności cząstkowych. Również ta koncepcja stanowi nierzadko punkt odniesienia dla osób przygotowujących testy. W jednej z publikacji grupy ALTE, tzw. *Listach zagadnień kontrolnych do analizy testów biegłości językowej* (2004: 63), w części poświęconej analizie testów rozumienia tekstów pisanych znalazło się pytanie o zasadnicze cele testowania / umiejętności podlegające testowaniu i wymieniono następujące przykładowe umiejętności:

- a) szybkie czytanie w celu wychwycenia głównych myśli;
- b) rozumienie ogólne tekstu;
- c) określenie tematu tekstu;
- d) określenie funkcji tekstu;
- e) odróżnianie istotnych punktów tekstu od mniej istotnych;
- f) wynajdywanie określonych informacji podczas szybkiego przeglądania tekstu;
- g) wyszukiwanie i wybieranie istotnych informacji w celu wykonania zadania;
- h) wykazanie się zrozumieniem struktury tekstu;
- i) odróżnianie faktów od opinii;
- j) dedukowanie znaczenia słów z kontekstu;
- k) interpretowanie opinii i stylu autora;

- l) wnioskowanie na podstawie informacji podanych w tekście;
- m) rozpoznawanie cyfr i liter;
- n) posługiwanie się informacjami zawartymi w podtytułach, ilustracjach itp.

Pojmowanie sprawności czytania jako zestawu komponentów czy umiejętności cząstkowych wiąże się ze wspomnianym już wcześniej ryzykiem, że autor testu będzie wierzył w możliwość testowania poszczególnych umiejętności w izolacji i że zamazaniu ulegnie różnica między procesem a produktem. Negatywne konsekwencje dla testowania może mieć jednak także przyjęcie zupełnie przeciwstawnej wizji, zgodnie z którą w umiejętności czytania nie da się wskazać żadnych komponentów. Jak wskazywali C. Weir i D. Porter (1994: 8), w takiej sytuacji dość naturalną, aczkolwiek niebezpieczną konkluzją wydaje się stwierdzenie, że rezultat testu powinien być identyczny niezależnie od zastosowanych technik.

W rozdziale drugim omawiano również bardziej ogólny podział na poziomy rozumienia tekstu. W glottodydaktyce podkreśla się bowiem, że można rozumieć główną myśl tekstu, a nie rozumieć jakiegoś słowa czy wyrażenia i na odwrót. Również odczytując tekst jako całość, można zwrócić uwagę wyłącznie na jego literalny sens albo dostrzec też warstwę metaforyczną czy aksjologiczną (Spolsky, 1994: 144). Stanowi to kolejny problem o dużym znaczeniu dla testowania i interpretacji wyników. Autor zadania testującego rozumienie tekstu nierzadko dokonuje bowiem subiektywnej oceny tego, co warto sprawdzić, a pytania opierają się na jego interpretacji tekstu (Spolsky, 1994: 148). Osoba zdająca egzamin musi czasem zgadywać, jak głębokiej analizy tekstu dokonał autor zadania (zazwyczaj jest to analiza innego rodzaju niż w trakcie normalnej lektury); wybór pewnej techniki testowej i ukierunkowanie pytań wpływają zatem niejednokrotnie na przebieg lektury podczas egzaminu (Urquhart, 1987: 397-398; Alderson, 1990b: 468 i nn.).

Kwestią budzącą spore kontrowersje wśród badaczy było też w pewnym okresie pytanie, czy testy rozumienia tekstów w języku obcym powinny sprawdzać przede wszystkim rozumienie znaczeń wyrażonych wprost i odwoływać się głównie do znajomości słownictwa i struktur gramatycznych, czy też należy włączyć do nich pytania ukierunkowane na sprawdzanie umiejętności kognitywnych (np. syntezy, wnioskowania, rozumienia globalnego). Jako argument przemawiający za tym pierwszym rozwiązaniem podawano np. to, iż proces wnioskowania cechuje bardzo częsty znaczny subiektywizm; za ryzykowny pomysł uznawano więc umieszczanie w konwencjonalnych testach czytania niektórych pytań wymagających wykonywania operacji tego rodzaju (Urquhart, 1987: 406). Za testowaniem rozumienia również na poziomie wnioskowania

i ogólnie wykraczającym poza rozumienie eksplicytnie wyrażonych informacji przemawia jednak m.in. fakt, że znajomość języka nie jest celem samym w sobie, lecz środkiem do realizacji różnych celów (Alderson, Lukmani, 1989: 269). J. C. Alderson (2000: 21) przywołuje m.in. opinię Roberta L. Thorndike'a, który już w 1917 roku stwierdzał, że czytanie ze swej istoty polega na rozumowaniu. Sprawdzanie rozumienia oparte wyłącznie na pytaniach ściśle językowych może zaś nie pozwolić autorowi testu uzyskać adekwatnego obrazu umiejętności zdających w zakresie sprawności czytania (Weir, Porter, 1994: 15).

Jedną z koncepcji zakładających wykorzystanie – choć niekoniecznie jednocześnie w każdym teście – obu typów pytań jest propozycja Henry'ego Douglasa Browna (2004: 187-217). Wskazując umiejętności, które warto uwzględnić w kontroli czytania, badacz wylicza zarówno mikro- jak i makrosprawności. Te pierwsze koncentrują się wokół przetwarzania ortografii, szybkości dekodowania, rozpoznawania słów, rozumienia ciągów leksykalnych i konstrukcji gramatycznych oraz wskaźników zespolenia. W obszarze makrosprawności znajdują się m.in.: ustalanie funkcji tekstu i użytych w nim środków retorycznych, interpretacja tekstu i różnego typu wnioskowanie (np. rozumienie kontekstu, głównej myśli, związków przyczynowo-skutkowych, znaczeń implikowanych) na podstawie posiadanej wiedzy o świecie, w tym wiedzy kulturowej, jak również stosowanie strategii przydatnych w czytaniu (chodzi np. o przeszukiwanie czytanego materiału, jego szybką pobieżną lekturę, domyślanie się znaczenia słowa na podstawie kontekstu). Autor wyodrębnia równocześnie cztery typy czytania mogące podlegać ocenie (czytanie percepcyjne, selektywne, interakcyjne i ekstensywne), która w przypadku każdego z nich skupia się na nieco innych umiejętnościach. Kontrola czytania percepcyjnego ogranicza się do najbardziej podstawowych mikrosprawności, związanych z rozpoznawaniem znaków graficznych i słów. W zadaniach ukierunkowanych na czytanie selektywne, bazujące ciągle przede wszystkim na kompetencji lingwistycznej czytelnika, testuje się rozumienie struktur gramatycznych i leksykalnych, a także wskaźników zespolenia w bardzo krótkich wypowiedziach: zdaniach lub akapitach (por. Komorowska, 2002b: 120)³⁸. W czytaniu interakcyjnym zdający musi odwołać się nie tylko do znajomości systemu językowego, ale przede wszystkim do makrosprawności, w tym do przydatnych strategii. W przypadku czytania ekstensywnego, które H. D. Brown dla potrzeb oceniania określa jako lekturę tekstu o długości powyżej jednej strony³⁹, sprawdzeniu podlega w głównej mierze globalne przetwarzanie czytanego materiału.

³⁸ Nie jest to zatem rozumienie selektywne w znaczeniu omawianym w Rozdziale 2.

³⁹ Badacz czyni przy tym zastrzeżenie, że na ogół o czytaniu ekstensywnym mówi się w kontekście lektury tekstów zdecydowanie dłuższych (zob. Brown, 2004: 189-190).

Niewątpliwie autorzy testów powinni być świadomi implikacji wyborów dokonywanych w procesie konstrukcji zadań (zob. Alderson, 2000: 21-22). Wydaje się, że koncentrowanie się wyłącznie na znajomości słownictwa i gramatyki oraz poprzestawanie na sprawdzaniu tylko tego, co wyrażone zostało w tekście wprost, byłoby częściowo akceptowalne tylko na niskich poziomach zaawansowania (nawet na takich poziomach od uczących się oczekujemy jednak w rzeczywistości także odpowiedzi na pewne pytania dotyczące tekstu jako całości). Z drugiej strony, wprowadzenie zbyt wielu pytań nastawionych wyłącznie na sprawdzanie umiejętności kognitywnych niesie ze sobą ryzyko zamiany testu rozumienia w test na inteligencję (zob. Alderson, 2000: 101-102; por. Seretny, Lipińska, 2005a: 226).

Inna zasadnicza trudność pojawiająca się w obszarze testowania recepcji pisemnej wiąże się z interpretacją rezultatów osiągniętych przez piszących test. Pomyłka popełniona przez zdającego w zadaniu może np. wynikać z niedostatecznej znajomości systemu językowego, błędu logicznego, rozproszenia, różnej od autora zadania interpretacji czytanego fragmentu, wreszcie – z niezrozumienia instrukcji czy tekstu pytań, a nie tekstu, którego rozumienie jest sprawdzane; dodatkową komplikację stanowi omawiane już zjawisko polegające na tym, że osoby odpowiadające na te same pytania do tekstu mogą wykorzystywać w tym celu różne strategie i umiejętności (Banach, 2016: 343).

4.2.2. Wybór tekstów stanowiących podstawę konstrukcji zadań

Jedną z najistotniejszych decyzji dotyczących konstrukcji zadań testujących sprawność czytania wiąże się z wyborem tekstów, których rozumienie będzie sprawdzane.

W *Angielsko-polsko-słoweńskim glosariuszu terminów z zakresu testowania biegłości językowej* (2004: 99) tekst zdefiniowany został jako: „fragment dyskursu, w formie pisanej bądź mówionej, wykorzystany jako podstawa dla zestawu jednostek testu”, natomiast w opracowaniu pt. *Listy zagadnień kontrolnych do analizy testów biegłości językowej* (2004: 53), w części poświęconej testowaniu sprawności czytania znajduje się informacja, że „w teście rozumienia tekstów pisanych przez tekst rozumie się próbkę języka pisanego, która stanowi materiał wyjściowy zadania”. Tę ostatnią definicję przyjmujemy w dalszych rozważaniach.

Ponieważ w rozdziale drugim rozważaliśmy kryteria wyboru tekstów stosowanych na lekcjach języka obcego, w tym punkcie krótko omówione zostaną tylko pewne elementy, które warto wziąć pod uwagę podczas wybierania ma-

teriału wyjściowego do konstrukcji zadań w kontekście różnego rodzaju testów i egzaminów⁴⁰. Ze wskazówek tych skorzystać mogą zarówno nauczyciele przygotowujący test dla własnych uczniów, jak i osoby układające zadania testowe do publikowanych materiałów dydaktycznych czy dla instytucji odpowiedzialnych za organizację egzaminów wysokiej stawki.

W tym miejscu należy poczynić również zastrzeżenie, że uczący powinni pamiętać nie tylko o specyfice sytuacji testowania, lecz także o potrzebie zachowania spójności między programem i przebiegiem procesu nauczania a sprawdzaniem umiejętności⁴¹. Na sprawdzianie nie powinny zatem pojawić się teksty zasadniczo różne od tych, których rozumienie było wcześniej rozwijane.

Autentyczność tekstu

Podobnie jak w przypadku pracy z tekstem na zajęciach wybór tekstu z oryginalnych źródeł dla potrzeb testowania nie gwarantuje, że będzie on odebrany jako autentyczny przez osoby zdające egzamin. Autor zadania musi zatem wziąć pod uwagę m.in. poziom znajomości języka, potencjalną wiedzę kulturową czy wiek osób rozwiązujących test. Czynnikiem mogącym mieć wpływ na odbiór tekstu jako bardziej autentycznego może być umieszczenie w teście informacji na temat nazwiska autora, tytułu, źródła tekstu, daty jego publikacji, ilustracji itp. (Alderson, 2000: 144 i 256). Niejednokrotnie wybór danego tekstu wiąże się również z koniecznością dokonania w nim modyfikacji (zob. Dakowska, 2001: 135-139). Na bardzo niskich poziomach zaawansowania możliwości stosowania tekstów oryginalnych są w naturalny sposób ograniczone i teksty takie stosunkowo rzadko pojawiają się w testach, natomiast mogą stać się inspiracją do stworzenia tekstu przydatnego dla potrzeb testowania.

Rodzaj tekstu

Autorzy zadania i testu muszą podjąć decyzję o rodzaju tekstu, którego testowanie będzie sprawdzane. W tym kontekście powinni wziąć pod uwagę następujące

⁴⁰ Opieramy się m.in. na publikacjach: ESOKJ (2003); *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* (2004); *Listy zagadnień kontrolnych do analizy tekstów biegłości językowej* (2004); Weir (2005); Alderson (2000); Bachman (1990); Bachman, Palmer (2000); Żydek-Bednarczuk (2005).

⁴¹ Dotyczy to głównie testów osiągnięć i kontroli kształtującej. W przypadku zewnętrznych na ogół testów biegłości to proces nauczania dostosowywany jest często do wymogów egzaminu.

kwestie: w jakiej sferze życia – prywatnej, publicznej, edukacyjnej czy zawodowej (zob. ESOKJ, 2003: 54) z danym tekstem mógł zetknąć się jego pierwotny odbiorca, jakie są wytyczne programowe dla danego poziomu oraz – w przypadku egzaminów doniosłych – jak wyglądają standardy egzaminacyjne. Powinni przy tym rozważyć, na ile znany rozwiązującym test jest dany gatunek.

Ewolucję podejścia do tego problemu pokazuje J. C. Alderson (2000: 256), który zauważa, że w starszych testach czytania uprzywilejowane miejsce zajmowały teksty literackie (zwłaszcza dzieła klasyków lub współczesna proza o dobrej renomie) oraz teksty naukowe lub popularnonaukowe. Dopiero stosunkowo niedawno zaczęto sprawdzać rozumienie tekstów prasowych, pism urzędowych, listów, materiałów typu: ulotki, reklamy, ogłoszenia, rozkłady jazdy (por. Strambi, 2007). Nie oznacza to, że wykorzystanie tekstów literackich jako materiału wyjściowego do konstrukcji zadania na rozumienie jest pozbawione sensu. Włoska badaczka Beatrice Strambi (2007: 126) zauważa, że w testowaniu rozumienia tekstów w języku obcym niktę zastosowanie ma dramat, choć formy dialogowe mogą pojawić się w wywiadach lub jako przytoczenia w innych rodzajach tekstów. Za zdecydowanie niewskazane uważa ona jednak użycie fragmentów poetyckich ze względu na ich specyfikę, gdyż aby je poprawnie zinterpretować, trzeba mieć rozległą wiedzę historyczno- i teoretycznoliteracką, istnieje ponadto możliwość wielorakich odczytań tego typu tekstów. Wykorzystywane w testach językowych teksty literackie to głównie proza; B. Strambi jako godne uwagi wskazuje opowiadania, relacje pamiętnikarskie, bajki⁴². Ważnym kryterium, które należy również wziąć pod uwagę, jest język tekstów literackich; badaczka podkreśla, że należy unikać sprawdzania rozumienia dzieł historycznych, a wybierane dzieła współczesne powinny być napisane w standardowej odmianie języka.

Długość i liczba tekstów

O tym, jak długie teksty zostaną użyte w teście i ile ich będzie, decyduje wiele czynników, w tym m.in. rodzaj testu i czas przeznaczony na jego rozwiązanie. Zasadnicze znaczenie ma w tej kwestii także poziom zaawansowania grupy, dla której przeznaczony jest test. Konkretnie wskazówki w tym zakresie zawierają *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (2016), wyznaczające dłu-

⁴² Inaczej wygląda kwestia pracy z tekstem literackim na lekcjach języka obcego. W kontekście nauczania języka polskiego jako obcego obszernie omawia to zagadnienie m.in. T. Czerkies (2012: 116-126). Badaczka jest zwolenniczką sięgania w pracy dydaktycznej po wszystkie rodzaje literackie (zob. także: Seretny, 2006b).

gość tekstów stanowiących materiał wyjściowy do konstrukcji zadań dla poszczególnych poziomów w następujący sposób:

- poziom A1: 60-120 słów;
- poziom A2: 120-150 słów;
- poziom B1: 200-250 słów;
- poziom B2: 250-350 słów;
- poziom C1: 300-350 słów;
- poziom C2: 300-400 słów.

Podczas przygotowywania zadań do testu, w którym kontroli recepcji pisemnej poświęcony jest osobny komponent (jak często się zdarza w testach biegłości), można jednak – głównie na najwyższych poziomach – sięgnąć po teksty nieco dłuższe.

Warto mieć również świadomość, że decyzja o wyborze tekstu danej długości może wpływać zarówno na sposób jego przetwarzania przez rozwiązujących zadanie, jak i – w przypadku układania całego testu – na liczbę tekstów, których rozumienie będzie sprawdzane. Test powinien zawierać jednak zawsze więcej niż jedno zadanie (*Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, 2016: 37). Osoby przygotowujące test mogą zdecydować się na użycie większej liczby krótszych tekstów lub niewielkiej liczby tekstów dłuższych. Autorzy opracowań poświęconych testowaniu (Alderson, 2000: 108-109; Weir, 2005: 73-74) wskazują możliwe konsekwencje obu wyborów. Pierwsze rozwiązanie pozwala na wprowadzenie większej różnorodności tematycznej, co zmniejsza ryzyko stawiania części zdających w uprzywilejowanej pozycji, jeśli problematyka któregoś tekstu jest im lepiej znana niż pozostałym kandydatom. Użycie długich tekstów pozwala natomiast w większym stopniu na mierzenie umiejętności często wymaganych np. w kontekście akademickim, zmusza też zdających do wykorzystania różnego typu strategii, ponieważ dokładna lektura tekstu mogłaby uniemożliwić wykonanie zadania w przeznaczonym na to czasie. Za zastosowaniem tekstów długich przemawia zatem wynikająca z takiej decyzji większa autentyczność sytuacyjna i interakcyjna zadania. Jak jednak podkreśla C. Weir (2005: 73), pomimo tych potencjalnych korzyści płynących z użycia długich tekstów w testowaniu dominuje tendencja, by teksty, których rozumienie się sprawdza, były stosunkowo krótkie. W porównaniu z tekstami długimi są one na ogół łatwiejsze w odbiorze, jeśli nie cechuje ich zbyt duża gęstość informacyjna (ESOKJ, 2003: 143; Bachman, 1990: 135). Ich wadą może być jednak fragmentaryczność, utrudniająca odczytanie sensu tekstu.

Tematyka tekstu

Wybór tematu tekstu wiąże się z kilkoma kwestiami, które powinni uwzględnić autorzy zadań i testów. Pojedyncze uwagi dotyczące tego zagadnienia pojawiły się w powyższych rozważaniach, warto jednak przyjrzeć mu się uważniej.

Jak już zaznaczaliśmy, wpływ na rozumienie tekstu ma wiedza czytelnika, chodzi tu zarówno o jego ogólną wiedzę o świecie czy wiedzę kulturową, jak i o stopień znajomości problematyki poruszanej przez autora tekstu. Czynniki te powinny zostać wzięte pod uwagę przez osoby przygotowujące test (Weir, 2005: 75). Inna tematyka będzie stosowna w teście dla nastolatków, a inna – w teście przeznaczonym dla ludzi dojrzałych, pracujących. Wskazówkę może też stanowić informacja, że dla przeciętnego czytelnika niespecjalistyczne teksty o tematyce humanistycznej lub socjologicznej czy psychologicznej są na ogół bardziej przystępne niż popularyzatorskie teksty poruszające zagadnienia z nauk ścisłych (Alderson, 2000: 62; zob. Banach, 2011: 31). Teksty wykorzystywane podczas egzaminów znajomości języka specjalistycznego (np. prawniczego, medycznego, handlowego) będą odmienne od tych, które pojawią się na egzaminie z języka ogólnego.

W dogodnej sytuacji znajduje się nauczyciel przygotowujący zadania testowe dla grupy, którą uczy, ponieważ może odwołać się do realizowanego programu. Ponadto zna on osoby, które będą pisały test, może zatem postarać się wybrać teksty najbardziej adekwatne z punktu widzenia potrzeb, zainteresowań i umiejętności uczniów. W wielu przypadkach autor testu dysponuje jednak ograniczoną wiedzą na temat cech populacji przystępującej do egzaminu, często grupa ta jest też niejednorodna pod względem pochodzenia, wieku, wykształcenia itd. Jest to zjawisko typowe np. dla zewnętrznych testów biegłości. Punktem odniesienia zarówno dla zdających, jak i dla autorów zadań są wtedy często dokumenty przygotowane na poziomie instytucjonalnym. Tak jest też w przypadku państwowych egzaminów z języka polskiego jako obcego – obowiązujące na nich zakresy tematyczne określono w *Standardach wymagań egzaminacyjnych*⁴³.

Warto pamiętać, że wybór tekstu o danej tematyce zawsze wiąże się z ryzykiem postawienia zdających w nierównej pozycji; np. teksty poruszające tematy związane ze sportem bywają preferowane przez mężczyzn, a teksty na temat zdrowego odżywiania są na ogół bliższe kobietom (zob. Żydek-Bednarczuk, 2008: 25; por. Piasecka, 2008: 102-104). Jak już poprzednio wspomniano, można

⁴³ Stanowią one załącznik do *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego* (Dz.U. 2016, poz. 405). Zob. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160000405> – 2 V 2019.

zmniejszyć to ryzyko przez wykorzystanie w teście tekstów różnorodnych tematycznie. Innym, dość kontrowersyjnym rozwiązaniem może być sięgnięcie po teksty o bardzo specyficznej tematyce, które dla wszystkich kandydatów będą jednakowo trudne; bardziej wskazany wydaje się jednak wybór tekstów poruszających tematy w jakimś stopniu uniwersalne, znane większości lub nawet wszystkim zdającym (Alderson, 2000: 63). Jeśli przyjmie się taki model działania, trzeba uważać, by rozwiązanie zadania nie było możliwe bez lektury tekstu, na podstawie samej znajomości tematu (Weir, 2005: 76). W sytuacji testowania należy również unikać tekstów o tematyce drastycznej, mogącej urazić uczucia zdających, wywołać silną reakcję emocjonalną (Strambi, 2007: 132).

Złożoność językowa i spójność tekstu

Analiza potencjalnej trudności tekstu pod względem leksykalnym czy syntaktycznym jest ważnym elementem w procesie przygotowywania zadania i testu (Weir, 2005: 79). Czynniki wpływające na stopień trudności i odbiór tekstu, a także elementy budujące jego spójność omawiane były w rozdziale drugim.

Nie wolno również zapominać, że podczas testu duży wpływ na rezultat zdających ma kształt zadań, w tym charakter pytań na rozumienie. Przykładowo, mimo że zgodnie z ogólną zasadą obecność rzadkich wyrazów sprawia, że tekst jest trudniejszy, to dla wyniku rozwiązujących zadania istotne okazuje się także miejsce w tekście, w którym pojawia się leksyka o niskiej frekwencji (zob. Nation, Coady, 1988: 98-99; Banach, 2018: 76). Jeżeli pytanie nie dotyczy fragmentu zawierającego rzadkie słowo lub rozumienie tego wyrazu nie jest konieczne, by udzielić odpowiedzi na pytanie, to kandydat może uzyskać dobry wynik, nawet jeśli nie zna danego słowa. Jak pokazują Paul Nation i James Coady (1988: 99), w pewnych badaniach rezultaty osiągnięte przez osoby piszące streszczenie na podstawie przeczytanego tekstu miały związek z lokalizacją rzadkich słów w tym tekście. Gorsze rozumienie następowało w momencie, gdy wyrazy o niskiej frekwencji znajdowały się w kluczowych dla rozumienia miejscach tekstu, natomiast ich obecność w mniej ważnych miejscach powodowała, że streszczenia były lepsze, gdyż biorący udział w badaniu skuteczniej koncentrowali się na zasadniczych informacjach.

W poprzednich rozważaniach na temat spójności tekstu i jego struktury wskazywaliśmy, iż na odbiór tekstu jako spójnego wpływ ma m.in. wiedza czytelnika i że w przypadku obcokrajowców źródłem niezrozumienia może okazać się np. brak znajomości kontekstu kulturowego, w którym tekst funkcjonuje. Ma to duże znaczenie dla testowania recepcji pisemnej. Autor testu powinien zatem dokonać analizy tekstu z każdego zadania, aby odpowiedzieć na pytanie, jaką

wiedzę, w tym wiedzę kulturową, musi mieć czytelnik, aby zrozumieć ten tekst. Dokładne określenie poziomu wiedzy zdających nie jest możliwe (jest to poza tym kwestia bardzo indywidualna), kontrowersje mogłyby także budzić wybór tekstów pozbawionych jakichkolwiek odniesień do kultury i realiów kraju, którego język jest sprawdzany. Analiza taka powinna jednak pomóc wyeliminować teksty pod jakimś względem zbyt hermetyczne oraz ułożyć do wybranego tekstu przemyślane pytania (zob. Bachman, Palmer, 2000: 120-127).

Funkcje tekstu

Jedno z pytań zamieszczonych na *Listach kontrolnych do analizy testów biegłości językowej* (2004: 61) w części poświęconej testom rozumienia tekstów pisanych dotyczy ogólnej intencji autora tekstu. W przywoływanej publikacji jako przykłady takich intencji podano m.in.: dostarczenie informacji, wyjaśnienie zagadnienia, skargę, przekonywanie, wyrażanie uczuć. Szczegółowe przypadki tego rodzaju można jednak rozpatrywać w szerszym kontekście, gdyż odczytywanie intencji autora tekstu, sensu i celu wypowiedzi wiąże się z określaniem funkcji tekstu (Żydek-Bednarczuk, 2005: 197; por. Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, 2009: 150-170).

Językoznawcy dokonywali rozmaitych klasyfikacji funkcji tekstowych⁴⁴. Jedną z propozycji jest klasyfikacja dokonana przez U. Żydek-Bednarczuk (2005: 205-227), która analizowała warstwę językową wypowiedzi, jej intencjonalność oraz wymiar komunikacyjno-funkcjonalny i wyróżniła komunikaty o funkcji:

- informacyjnej (typowej dla tekstów prasowych, ale częściej także w tekstach naukowych, potocznych czy urzędowych);
- impresywnej (zwłaszcza perswazyjnej) – obecnej w tekstach reklamowych, przemówieniach polityków, komentarzach prasowych, recenzjach, kazaniach itp.;
- zobowiązującej (wykonawczej) – realizowanej w ustawach, rozporządzeniach, uchwałach, decyzjach urzędowych;
- deklaratywnej (zaliczane są tu mianowania, odwołania, testamenty, akty ślubu itp.);
- kontaktowej (fåtycznej) – jej realizacji służą m.in. powitania, pożegnania, zakończenia listów i pism urzędowych, formy adresatywne, życzenia;

⁴⁴ Zob. *Język a kultura...* (1991); Bachman (1990: 92-94). Za klasyczny uważa się często podział dokonany przez Romana Jakobsona (1960). Badacz wyróżnił następujące funkcje językowe: poznawczą, emotywną, konatywną, fåtyczną, metajęzykową i poetycką.

– ekspresywno-emocjonalnej (nadawca wyraża w tekście własne emocje oraz prezentuje sądy wartościujące).

Badaczka powołuje się na opracowania z dziedziny pragmatyki, nawiązując m.in. do teorii aktów mowy Johna L. Austina i Johna R. Searle'a. W swym opracowaniu autorka pokazuje również możliwość innego podziału funkcji tekstów (zob. Żydek-Bednarczuk, 2005: 198-199 i 262), w którym decydującą rolę odgrywają czynniki zewnętrznojęzykowe i interakcyjność. Zgodnie z tym podziałem można wyróżnić następujące elementarne funkcje tekstów: przedstawieniową, kontaktową, informacyjną, sterującą (impresywną), estetyczną. Cztery pierwsze przypisane są do tekstów „ze świata realnego”, ale mogą stanowić bazę funkcji estetycznej, typowej dla świata fikcji literackiej.

Współwystępowanie i przeplatanie się różnych funkcji jest zjawiskiem typowym dla wielu tekstów, choć jedna z funkcji jest zwykle ważniejsza od pozostałych. Autor testu powinien zastanowić się, rozumienie jakich tekstów (o jakiej dominującej funkcji) pragnie testować i na ile ważny dla celu testowania jest dobór tekstów zróżnicowanych pod względem funkcjonalnym (Weir, 2005: 78).

4.2.3. Wymogi stawiane zadaniu i problem jego trudności

Wybór tekstu, którego rozumienie będzie sprawdzane, jest pierwszym etapem przygotowywania zadania. Oprócz tekstu na zadanie składają się instrukcja oraz pytania (lub jednostki testu innego typu) określające rodzaj reakcji oczekiwanej od zdającego (*Listy zagadnień kontrolnych do analizy testów biegłości językowej*, 2004: 53). W tym miejscu omówione zostaną pewne ogólne kwestie związane z redakcją zadania, konstrukcją pytań i jednostek testu oraz ich oceną pod kątem potencjalnej trudności dla osób rozwiązujących test. Mówiąc o jednostce testu, mamy na myśli „najmniejszy element testu, za który przyznawany jest oddzielny punkt bądź punkty” (*Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*, 2004: 77).

Jak wskazuje B. Niemierko (1999: 147-151), zadanie testowe powinno cechować się: poprawnością dydaktyczną, rzetelnością i stosownością. Poprawność dydaktyczna oznacza w tym ujęciu, że zadanie nie zawiera błędów merytorycznych, ma odpowiedni poziom trudności, zostało sformułowane w jasny, zwięzły, jednoznaczny sposób, nie występują w nim błędy językowe czy zbędne utrudnienia w postaci zbyt formalnych, specjalistycznych terminów lub zdań skomplikowanych pod względem syntaktycznym. Rzetelność zadania – podobnie jak testu – polega na precyzji pomiaru, natomiast stosowność odnosi się do pojęcia trafności, gdyż polega ona na odpowiednim doborze treści zadania.

W ocenie zadania pomoc może także stanowić analiza ilościowa (zob. Niemierko, 1999: 152 i nn.; Komorowska, 2002b: 29; Seretny, 2004a: 74-75). Narzędziami wykorzystywanymi w klasycznej analizie są m.in. wskaźnik łatwości zadania lub jednostki oraz wskaźnik mocy różnicującej.

Łatwość zadania lub jednostki to stosunek liczby punktów zdobytych w zadaniu/jednostce przez osoby rozwiązujące test do maksymalnej liczby punktów, którą grupa ta mogła uzyskać w zadaniu/jednostce⁴⁵. Jeśli zadanie zostało rozwiązane bezbłędnie przez całą populację, to jego wskaźnik łatwości wynosi 1, w przypadku nieudzielenia przez zdających ani jednej poprawnej odpowiedzi wartość wskaźnika równa jest 0. Interpretację poszczególnych przedziałów wskaźnika łatwości podaje B. Niemierko (1999: 154; zob. Tabela 10). W opracowaniach poświęconych testowaniu można spotkać różne wskaźniki co do optymalnego stopnia trudności zadań. Zgodnie z *Przewodnikiem dla autorów zadań do testów językowych* (2004: 63) odpowiedni poziom trudności mają zadania, których rozwiązywalność wynosi 50-69% (wskaźnik łatwości w przedziale 0,5-0,69), czyli umiarkowanie trudne. Jak zaznaczają autorzy opracowania, niekiedy przedział ten wyznacza się jednak na 0,33-0,67 lub 0,2-0,8. W innych publikacjach za akceptowalne uznaje się również zadania o wskaźniku łatwości w granicach 0,15-0,85 (Komorowska, 2002b: 29; Seretny, 2004a: 75).

Wskaźnik łatwości	Interpretacja zadania
0,00-0,19	bardzo trudne
0,20-0,49	trudne
0,50-0,69	umiarkowanie trudne
0,70-0,89	łatwe
0,90-1,00	bardzo łatwe

Tabela 10. Interpretacja wskaźników łatwości zadań (źródło: Niemierko, 1999: 154).

Analiza zadań czy jednostek testu może polegać również na sprawdzeniu, w jakim stopniu różnicują one słabszych i lepszych zdających. Zadanie lepiej rozwiązywane przez osoby o wysokich wynikach w teście niż przez zdających o wynikach niższych ma dodatnią moc różnicującą. Jeśli zadanie albo jed-

⁴⁵ Można również obliczyć wskaźnik trudności zadania. Wyrażony jest on przez stosunek liczby nieprawidłowych odpowiedzi do liczby wszystkich punktów możliwych do zdobycia przez daną grupę. Na ogół jednak częściej jako miarę trudności zadania wykorzystuje się wskaźnik łatwości (Niemierko, 1999: 152-153).

nostka mają ujemną moc różnicującą, oznacza to, że lepiej poradzili sobie z nimi kandydaci z grupy słabszej (może to świadczyć o błędzie w konstrukcji zadania). Ustalenie mocy różnicującej polega np. na obliczeniu wskaźnika mocy różnicującej (d_i) lub współczynnika korelacji punktowo-dwuseryjnej (r_{pb}) – (zob. *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 65-67; por. Niemierko, 1999: 154-158) – obliczanie tego drugiego współczynnika jest bardziej złożoną procedurą, stąd jego zastosowanie ma sens głównie w przypadku egzaminów wysokiej stawki.

Popularnym sposobem obliczania wskaźnika mocy różnicującej jest metoda E1-3 (zob. Davies, 1983: 345-348; *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 66). Zdających należy uszeregować zgodnie z wynikami uzyskanymi przez nich w teście, a następnie podzielić na trzy grupy równej wielkości (grupę wyników wyższych, średnich i niższych); w sytuacji, gdy liczba kandydatów nie dzieli się przez trzy, równej wielkości powinny być grupy zdających o wysokich i niskich rezultatach. Wskaźnik mocy różnicującej jednostki testu oblicza się, odejmując liczbę osób z grupy niższej, które prawidłowo rozwiązały daną jednostkę, od liczby takich osób z grupy wyższej, a następnie dzieląc otrzymany rezultat przez liczbę osób w podgrupie. Jeżeli wszyscy zdający z grupy wyższej rozwiążą daną jednostkę poprawnie, a w grupie niższej nikt nie udzieli prawidłowej odpowiedzi, wskaźnik mocy różnicującej będzie równy +1; w sytuacji odwrotnej (tzn. gdy jednostkę rozwiążą poprawnie wyłącznie kandydaci z grupy niższej) wyniesie on -1. *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* (2004: 66) zawiera informację, iż odpowiednią moc różnicującą wykazuje zadanie lub jednostka o wskaźniku równym lub wyższym niż 0,3; część autorów przyjmuje jednak bardziej surowe kryterium i wyznacza minimalną zadowalającą wartość wskaźnika mocy różnicującej na 0,4 (Ingram, 1983b: 235; Seretny, 2004a: 75; por. Niemierko, 1999: 158).

W tym miejscu wypada zauważyć, że ocena wartości zadania czy jednostki testu na podstawie samego wskaźnika łatwości czy wskaźnika mocy różnicującej jest uzasadniona w testowaniu opartym na normach (Ingram, 1983a: 270), gdy test przeprowadza się w bardzo dużej grupie, a jego cel to jak największe zróżnicowanie zdających. Kiedy do egzaminu przystępuje niewielka grupa o podobnym poziomie kompetencji, a naszym celem jest ustalenie, czy spełnia ona określone kryterium, to fakt uzyskania przez zdających podobnych wyników – a zatem stosunkowo niski wskaźnik mocy różnicującej wielu jednostek – nie musi oznaczać, że test został źle skonstruowany (Bachman, 1990: 210). Jeśli ta sama grupa składa się z kandydatów o bardzo wysokich umiejętnościach, to fakt, iż wskaźnik łatwości zadania przekracza np. 0,7, nie musi oznaczać, że

zadanie to jest obiektywnie zbyt łatwe dla danego poziomu⁴⁶. Nie oznacza to, że oba wskaźniki są w tych dwóch ostatnich sytuacjach bezużyteczne, jak jednak zauważa E. Ingram (1983a: 270-271), dostarczane przez nie informacje pełnią wtedy nieco inną rolę.

Charakterystyczna dla omawianych metod ilościowych jest ścisła zależność uzyskanych rezultatów od poziomu kompetencji badanej próby, a więc populacji rozwiązującej dany test czy zadanie (*Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 71): to samo zadanie w dwóch grupach może mieć inny wskaźnik łatwości i mocy różnicującej. Próba ustalenia, czy wyniki uzyskane przez daną grupę to rezultat jej dobrego przygotowania czy raczej wskazują one, że do testu włączono zbyt łatwe zadanie, nie zawsze prowadzi do jednoznacznych wniosków. Jedną z możliwości rozwiązania tego problemu jest analiza jednostek testu i całych zadań metodą Rascha⁴⁷, jednak jej zastosowanie wymaga testowania jednostek na próbach liczących kilkaset osób i jest uzasadnione w przypadku egzaminów doniosłych. W analizie tej wykorzystuje się m.in. tzw. kotwiczenie, czyli włączanie do różnych testów zadań bądź jednostek o znanych własnościach, a następnie określanie w stosunku do nich trudności innych zadań i poziomu umiejętności zdających (zob. *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 71). W wielu przypadkach przeprowadzenie analiz na taką skalę jest niemożliwe, ale rolę zadań kotwiczących mogą w pewnym stopniu spełniać również zadania pojawiające się w tej samej postaci w różnych testach. W przygotowaniu egzaminów wysokiej stawki, np. certyfikatowych egzaminów biegłości, duże znaczenie powinny odgrywać też badania pilotażowe prowadzone w grupach reprezentujących taki poziom biegłości językowej, na jakim planujemy wykorzystać dane zadania podczas egzaminu. Autorzy testów powinni mieć również wiedzę na temat czynników wpływających na stopień trudności zadania.

W poprzednim punkcie rozważaliśmy kwestie dotyczące wyboru tekstu, którego rozumienie będzie sprawdzane. Zanim przejdziemy do omówienia konstrukcji konkretnych typów jednostek wykorzystywanych w testach recepcji pi-

⁴⁶ Taka sytuacja dość powszechnie występuje teraz podczas egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie B1. Zdanie egzaminu na tym poziomie jest jednym z warunków otrzymania obywatelstwa polskiego. Wielu kandydatów przystępujących do egzaminu na poziomie B1 znajduje się jednak w rzeczywistości na znacznie wyższym poziomie zaawansowania, w związku z czym wskaźnik łatwości zadań jest zdecydowanie wyższy niż wówczas, gdyby zdająca populacja była bardziej reprezentatywna dla poziomu podstawowego.

⁴⁷ Metoda ta prezentowana jest obszernie w *Przewodniku dla autorów zadań do testów językowych* (2004: 71-78).

semnej, warto przyjrzeć się niektórym ogólnym czynnikom mogącym wpłynąć na trudność zadania testowego jako całości, a związanym z instrukcjami do zadań i jednostkami testu.

Wykonanie zadania ułatwiają jasne, nieskomplikowane instrukcje, w których pojawia się wystarczająco dużo informacji (ESOKJ, 2003: 142); podobną rolę odgrywają czytelne przykłady. Umieszczenie pytań przed tekstem może ukierunkować pracę zdającego i uczynić lekturę bardziej celową (zob. Alderson, 2000: 256). Duże znaczenie odgrywa również czas przeznaczony na rozwiązanie zadania czy testu: to samo zadanie może zostać odebrane jako trudniejsze lub łatwiejsze w zależności od ilości czasu, jaki zdający ma na jego wykonanie. Większa ilość czasu umożliwia powtórne przeczytanie istotnych fragmentów tekstu czy zastanowienie się nad rozwiązaniem, co może przełożyć się na lepszy wynik w zadaniu (ESOKJ, 2003: 144; Dakowska, 2001: 140-141).

Język pytań nie powinien być trudniejszy niż język tekstu; niektórzy badacze rozważają w związku z tym możliwość zadawania pytań do tekstu obcojęzycznego w rodzimym języku osób rozwiązujących test (zob. Alderson, 2000: 86). Za taką opcją przemawia fakt, iż zmniejsza ona ryzyko udzielenia złej odpowiedzi z powodu niezrozumienia pytania, rozwiązanie to może być jednak wykorzystywane w bardzo wąskim zakresie, tzn. wyłącznie w przypadku grup jednorodnych pod względem językowym i w praktyce jest stosunkowo rzadko stosowane.

Na trudność zadania może mieć również wpływ to, czy zdający wybiera spośród podanych opcji czy musi sam udzielić odpowiedzi. W tym pierwszym przypadku mamy do czynienia z tzw. zadaniem zamkniętym, w drugim – z zadaniem otwartym. Zaletą technik zamkniętych jest to, iż są one na ogół łatwe w ocenie, przypisuje się im też często większą obiektywność niż jednostkom otwartym; zadania otwarte z kolei nierzadko sprawiają wrażenie bardziej autentycznych niż zadania zamknięte, w mniejszym stopniu pozwalają na zgadywanie odpowiedzi, ich efekt zwrotny w dydaktyce jest bardziej pozytywny, są też łatwiejsze w konstrukcji (Seretny, 2003). Niedogodności związane z wykorzystaniem jednostek otwartych polegają na tym, że ich ocenianie bywa czasochłonne, wymaga dokładnego przewidywania różnych alternatywnych odpowiedzi, a czasem także przeszkolenia egzaminatorów; zastrzeżenia budzi też niekiedy fakt, że – zwłaszcza w przypadku dłuższych wypowiedzi – oprócz sprawności receptywnej (rozumienie tekstu) zadania otwarte aktywizują również inne działania językowe, sprawdzają także np. znajomość ortografii (zob. *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 123 i 139-140; Seretny, 2003). Na ogół ocenia się, że zadania otwarte są trudniejsze do rozwiązania niż zadania zamknięte (Bachman, 1990: 129; Niemierko, 1990: 320; por. Alderson, 2000: 91).

Jak wspomiano w rozdziale drugim, próbom klasyfikacji umiejętności cząstkowych składających się na sprawność czytania towarzyszyło czasem przekonanie o hierarchicznym układzie tych umiejętności. Podobne, mniej lub bardziej wyraźne sugestie na temat stopnia trudności pojawiają się czasem w opracowaniach, których autorzy dokonali klasyfikacji pytań (zob. Nuttall, 1982: 132-133; Davies, Widdowson, 1983: 144-151) i wyróżnili wśród nich pytania o informacje wyrażone *explicite* i znajdujące się w jednym miejscu tekstu, pytania wymagające syntezy informacji z różnych miejsc tekstu, a także zadania, do których rozwiązania potrzebne jest odwołanie się do wiedzy o świecie, wnioskowanie, odczytanie globalnego sensu tekstu, intencji czy postawy autora. Wskazana kolejność miałaby odzwierciedlać rosnący stopień trudności pytań. Jak pokazują badania, zależności między ukierunkowaniem pytania a jego trudnością nie są jednak jednoznaczne (zob. Alderson, Lukmani, 1989; Alderson, 2000: 87-93), o czym była poprzednio mowa. Ma to związek z wielością czynników wchodzących w interakcję w sytuacji testowania (Alderson, 2000: 92). Jedną z przyczyn tego zjawiska może być m.in. fakt, że trudność zadania czy pojedynczego pytania nie zawsze wynika z jego złożoności kognitywnej, lecz bywa też powiązana z aspektem lingwistycznym tekstu (ESOKJ, 2003: 140). Nie jest w związku z tym zaskakująca sytuacja, gdy trudne dla czytelnika obcojęzycznego okazuje się np. nie pytanie o intencję nadawcy wypowiedzi, lecz to sprawdzające rozumienie informacji wyrażonej wprost i zawartej w jednym zdaniu, w którym użyto jednak rzadkiego wyrażenia idiomatycznego.

Podczas układania zadań warto wziąć pod uwagę lokalizację w tekście informacji potrzebnych do udzielenia odpowiedzi na pytanie, sprawdzić, czy rozwiązanie jednostek wymaga odwołania się do wiedzy kulturowej lub specjalistycznej, a w zadaniach z jednostkami typu wielokrotny wybór czy prawda / fałsz / (brak informacji) – zwrócić uwagę na: występowanie lub brak podobieństwa leksykalnego między tekstem a prawidłową odpowiedzią, użycie negacji i innych elementów modyfikujących w pytaniu, słownictwo pytań, układ pytań w stosunku do kolejności pojawiania się informacji w tekście, długość poprawnej odpowiedzi, liczbę i konstrukcję niepoprawnych opcji (*Listy zagadnień kontrolnych do analizy testów biegłości językowej*, 2004: 79-80; Alderson, 2000: 87-92; Niemierko, 1990: 318). Przykładowo, obecność dużej liczby mało zróżnicowanych wariantów zwiększa prawdopodobieństwo wskazania niepoprawnej odpowiedzi. Użycie w pytaniu innych słów niż w tekście sprawia, że rozwiązanie jednostki wymaga zrozumienia informacji z tekstu, a zatem jest wskazane w konstrukcji zadania (jeśli w pytaniu nie chodzi wyłącznie o sprawdzenie umiejętności szybkiej lokalizacji konkretnych danych), jednak niesie ze sobą

ryzyko, że niepoprawna odpowiedź będzie wynikać nie tyle z niezrozumienia tekstu, ile z treści pytania.

Wiedza na temat czynników mogących przyczynić się do podniesienia lub obniżenia stopnia trudności zadania jest niezwykle istotna dla autorów zadań i testów oraz osób analizujących wyniki zdających. Równie powszechna powinna być jednak świadomość roli, jaką w testowaniu odgrywają indywidualne uwarunkowania kandydatów. Zagadnienie to było już poruszane m.in. podczas omawiania problematyki zmienności wyników w testach. Twórcy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003: 138-140) podkreślają, że na stopień trudności zadania oprócz jego cech rozpatrywanych w izolacji wpływ mają czynniki leżące po stronie osoby rozwiązującej zadanie, a więc osiągnięty przez nią poziom biegłości językowej, czynniki kognitywne (stopień znajomości zadania, różnego typu umiejętności, w tym strategiczne oraz związane z przetwarzaniem danych) i emocjonalne (w tym np. poziom zaangażowania i motywacji, nastawienie czy stan psychofizyczny). Oznacza to, że prognoza stopnia trudności danego zadania dla przyszłych zdających jest zawsze obciążona ryzykiem błędu.

4.2.4. Techniki testujące rozumienie tekstu pisanego

W punkcie tym zostaną omówione wybrane typy zadań stosowanych w testach językowych sprawdzających rozumienie tekstów pisanych⁴⁸.

Jedną z najchętniej wykorzystywanych technik na egzaminach różnego typu – nie tylko podczas sprawdzania rozumienia tekstów czy ogólnie w testach językowych – są zadania z jednostkami typu wielokrotny wybór. Jest to jedna z technik zamkniętych. W testach rozumienia tekstów najczęściej pojawiają się jednostki wielokrotnego wyboru informacyjnego. Towarzyszą one tekstowi, którego rozumienie sprawdzają, i składają się z trzonu (np. całego pytania lub początku zdania) oraz wariantów do wyboru, z których jeden jest zgodny z tekstem odpowiedzi lub dokończeniem zdania. Ta prawidłowa opcja nazywana jest werstraktorem, a opcje pozostałe, mające odwrócić uwagę kandydata od dobrej odpowiedzi, to dystraktory. Jak wskazuje B. Niemierko (1990: 311), konstrukcja trzonu jednostki jako samodzielnego pytania lub stwierdzenia stanowi ułatwienie dla zdających, bo mogą oni poszukać odpowiedzi w tekście, a dopiero potem skonfrontować ją z podanymi do wyboru opcjami. Jeżeli trzon jednostki stanowi

⁴⁸ W omówieniu typów zadań sprawdzających rozumienie tekstów pisanych i zasad ich konstrukcji opieramy się m.in. na następujących publikacjach: Alderson (2000); Seretny (2003); *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* (2004); Seretny, Lipińska (2005a); Komorowska (2002b); Weir (2005); Strambi (2007); Sprugnoli (2007).

jedynie wprowadzenie, to należy przeczytać opcje podane do wyboru (co może stanowić obciążenie dla pamięci i zasugerować niewłaściwy tok myślenia), a następnie sięgnąć do tekstu.

Autorzy opracowań z zakresu dydaktyki języka angielskiego dokonywali rozmaitych prób klasyfikacji i konstrukcji dystraktorów, aby bardziej precyzyjnie zidentyfikować źródła błędów popełnianych w zadaniach tego rodzaju (zob. Alderson, 2000: 204-205)⁴⁹. Jak podaje H. Chodkiewicz (1986: 144-145), w jednej z takich klasyfikacji (stworzonej przez angielskiego badacza J. Corblutha) pojawia się aż dziewięć typów dystraktorów; w ich konstrukcji wykorzystywane są m.in.: informacje, które pojawiły się w tekście blisko informacji stanowiącej poprawną odpowiedź, słowa podobne do werstraktora pod względem graficznym/fonologicznym, struktury syntaktyczne, które łatwo niewłaściwie zinterpretować, potencjalnie niejasne słowa czy wyrażenia, słownictwo modyfikujące (np. negacje, określenia ilości, stopnia).

Konstrukcja poprawnych jednostek tego typu wymaga przestrzegania pewnych zasad. Warto wymienić tu niektóre z nich (zob. też: *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 126-127). Jednostki wielokrotnego wyboru sprawdzające rozumienie tekstu muszą być od siebie niezależne (to znaczy odpowiedź w jednej jednostce nie powinna mieć wpływu na możliwość udzielenia odpowiedzi w pozostałych), zgodność werstraktora z tekstem nie może budzić wątpliwości, dystraktory mają stanowić nieprawidłowe, ale atrakcyjne warianty dla słabszych zdających. Żadna z opcji nie powinna się wyróżniać na tle innych długością czy pod względem językowym, w konstrukcji pytań należy unikać podpowiedzi (np. przez powtarzanie w werstraktorze słów z tekstu lub z trzonu jednostki), zaleca się też unikać negacji i stwierdzeń typu „zawsze” i „nigdy”. Autor zadania musi uważać również, by nie ułożyć jednostek samorozwiązywalnych, to znaczy takich, które można rozwiązać bez lektury tekstu, odwołując się do posiadanej wiedzy o świecie.

Jednostki typu wielokrotny wybór mają tyłu zwolenników, co przeciwników. Ci ostatni wskazują m.in. na nienaturalny format zadania – w dyskusji podnoszona jest kwestia, że zdolność rozwiązywania tego typu zadań może stanowić umiejętność oddzielną od rozumienia tekstu; badania wskazują, że rozwiązywanie jednostek wielokrotnego wyboru angażuje strategie ukierunkowane bardziej na treść pytań niż zawartość tekstu (Alderson, 2000: 331)⁵⁰. Argumentem prze-

⁴⁹ B. Niemierko (1999: 151) mówi o tzw. „dystraktorach diagnostycznych”, skonstruowanych w taki sposób, że ich wybór przez kandydata sugeruje charakterystyczne błędy w rozumowaniu.

⁵⁰ Strategie wykorzystywane przez zdających podczas rozwiązywania jednostek wielokrotnego wyboru omawia też B. Niemierko (1990: 311-312).

ciwko wykorzystywaniu tego formatu w testach rozumienia jest też trudność z ustaleniem, czy błędna odpowiedź wynika z niezrozumienia tekstu czy pytania, oraz spore prawdopodobieństwo odgadnięcia dobrej odpowiedzi pomimo braku rozumienia (Grego Bolli, Spiti, 2004: 52). Niekiedy w celu zniechęcenia zdających do zgadywania za wybór błędnej odpowiedzi odejmuje się punkty.

Kontrowersje budzi też inny typ jednostek wielokrotnego wyboru pojawiających się w testach rozumienia tekstów. Chodzi o zadania z jednostkami wielokrotnego wyboru leksykalnego⁵¹. Wybór dotyczy w nich pojedynczych słów. Konstrukcja zadania polega na usunięciu z tekstu pewnych wyrazów; autor zadania może tworzyć luki mechanicznie przez usuwanie wyrazów w określonych odstępach (np. co siedem słów) albo przez wybór elementów, których znajomość chce przetestować. Każda luka powstała przez usunięcie wyrazu staje się jednostką, a pod tekstem (lub w samym tekście), pod numerem odpowiadającym numerowi luki zdającemu daje się do wyboru kilka słów, w tym prawidłową odpowiedź. Jak wskazuje H. Komorowska (2002b: 69), rolę dystraktorów w tym typie zadań pełnią dość często wyrazy o podobnej formie (graficznej lub fonicznej) do poprawnej odpowiedzi lub wyrazy należące do tego samego kręgu tematycznego co werstraktor. Wszystkie opcje powinny cechować się podobnym stopniem trudności. Zadanie tego typu pozwala skutecznie testować znajomość leksyki i gramatyki, z zastrzeżeniami spotyka się natomiast czasami jego użycie w testach rozumienia tekstów (zob. Seretny, 2004b: 111; Alderson, 2000). Jak podkreśla J. C. Alderson (2000: 208-209), bardzo często składniowe i semantyczne wskazówki potrzebne do rozwiązania tego typu jednostek znajdują się w bezpośrednim otoczeniu luki, zatem zdający niekiedy nie musi rozumieć nawet całości zdania, z którego usunięto dane słowo. Zależy to jednak również od konstrukcji konkretnych jednostek. Jeśli autor zadania jako opcje do wyboru poda wyrażenia synonimiczne do poprawnej odpowiedzi, to zadanie będzie przede wszystkim ukierunkowane na testowanie znajomości słownictwa (choć i ta umiejętność jest powiązana z rozumieniem szczegółowym, a zadania tego typu wykorzystywane są w jego kształtowaniu), jeśli natomiast dystraktory zostaną tak dobrane, by prawidłowy wybór zależał od rozumienia sensu czytanego materiału, to zadanie sprawdzi się w testach recepcji pisemnej.

Inne zadania z lukami na poziomie słowa to np. jednostki z lukami wypełnianymi na podstawie selekcji z banku możliwości (inaczej: uzupełnianie luk w tekście wyrazami z banku możliwości) lub jednostki z luka-

⁵¹ Bywają one nazywane także zadaniami z lukami z wyborem wielokrotnym (*Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 129) lub zadaniami z jednostkami wyboru wielokrotnego z lukami (Seretny, 2003: 29).

mi otwartymi (uzupełnianie brakujących wyrazów w tekście). Podobnie jak w przypadku zadań z jednostkami wielokrotnego wyboru leksykalnego autor zadania usuwa z tekstu pewne słowa. Pierwsza technika opiera się na jednostkach zamkniętych, gdyż usunięte słowa zostają umieszczone w banku, w którym zazwyczaj pojawia się kilka dodatkowych elementów pełniących rolę dystraktora. Autor zadania musi zwracać uwagę, by w każdej jednostce poprawna była tylko jedna odpowiedź. W drugiej wersji (jednostki z lukami otwartymi) zdający musi samodzielnie uzupełnić luki w tekście. Sugerowany minimalny odstęp między kolejnymi lukami to siedem słów; zwłaszcza w tym wariantcie ważne jest też, by z tekstu nie usuwać pierwszego wyrazu w zdaniu ani słów, których brak w tekście nie narusza jego integralności (np. niektórych przymiotników czy przysłówków; zob. Seretny, 2003: 30). Użycie zadania w tej wersji od początku budziło duże kontrowersje, zwłaszcza wtedy, gdy luki tworzone były losowo przez usuwanie wyrazów w określonych odstępach. Jednym z argumentów przeciwko użyciu jednostek z lukami otwartymi w testach czytania – podobnie jak w przypadku zadań z lukami z wyborem wielokrotnym – jest to, iż sprawdzają one w większym stopniu kompetencję leksykalną i gramatyczną niż rozumienie tekstu (zob. Alderson, 2000: 207-209; Weir, 2005: 121-123).

Często stosowaną techniką w testach rozumienia tekstów są jednostki typu prawda / nieprawda / (brak informacji), znane też jako jednostki typu prawda / fałsz / (brak informacji). Kandydat ma za zadanie przeczytać serię stwierdzeń i zdecydować, czy zawarte w nich informacje są zgodne z tekstem (prawda) czy są z nim sprzeczne (nieprawda). Jest to zatem jedna z technik zamkniętych. Ponieważ w wersji podstawowej zdający ma do wyboru tylko dwie opcje, to możliwość odgadnięcia rozwiązania wynosi aż 50%. Rozwiązaniem może być wprowadzenie dodatkowo kategorii „brak informacji”. Jak zwraca uwagę J. C. Alderson (2000: 222), decyzja ta może okazać się jednak bardzo ryzykowna, jeśli w tekście pojawiają się jednostki sprawdzające umiejętność wnioskowania. Za jedną z odmian omawianej techniki można uznać zadania, w których zdający musi przeczytać tekst i ustalić, czy poszczególne informacje są w nim obecne czy też nie (byłoby to zatem zadanie z jednostkami typu prawda / brak informacji). Ten format zadania uważa się czasem za bardziej autentyczny i odpowiedni dla osób dorosłych niż zadania z jednostkami typu prawda / nieprawda (Sprugnoli, 2007: 187-190). Także w różnych wariantach zadania z jednostkami typu prawda / nieprawda / (brak informacji) – tak jak w przypadku pytań wielokrotnego wyboru – możliwe jest karanie błędnych wskazań przez odjęcie punktów lub ich części.

Jednym z zamienników dla pytań wielokrotnego wyboru czy jednostek typu prawda / nieprawda / (brak informacji) są zadania z jednostkami typu

„krótka odpowiedź”. W przeciwieństwie do większości poprzednio omawianych jednostek jest to technika otwarta; kandydat ma udzielić odpowiedzi na pytanie dotyczące tekstu. W poszczególnych opracowaniach różnie wyznacza się granice jednostek typu „krótka odpowiedź”, niekiedy określa się tym mianem jednostki wymagające wpisania słowa, liczby, pojedynczej frazy złożonej z 3-4 słów (Alderson, 2000: 227; *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 140-141; Seretny, Lipińska, 2005a: 274), w innych publikacjach za jednostki typu „krótka odpowiedź” uznaje się również takie, których rozwiązanie wymaga udzielenia dwu- lub trzyzdaniowej odpowiedzi (Niemierko, 1999: 97; Grego Bolli, Spiti, 2004: 53-54)⁵². W publikacji tej przyjmujemy tę drugą, szerszą interpretację. Przygotowanie poprawnych jednostek typu „krótka odpowiedź” wbrew pozorom nie jest łatwym zadaniem, gdyż należy sformułować pytanie w bardzo jednoznaczny sposób, tak by istniała tylko jedna prawidłowa odpowiedź lub by liczba poprawnych odpowiedzi była ograniczona.

Nieco podobną techniką otwartą są jednostki typu „uzupełnianie zdań”, nazywane też jednostkami z luką częściową (Seretny, 2003: 30). W zadaniach posługujących się tą techniką tekstowi towarzyszą niekompletne zdania, w których na podstawie lektury należy uzupełnić brakujące informacje. Przygotowanie zadania wiąże się z podobnymi wymogami jak konstrukcja jednostek typu „krótka odpowiedź”. Sugeruje się również, by luki tego rodzaju tworzyć blisko końca zdania; ma to ułatwić wykonanie zadania przez dostarczenie zdającemu wystarczającej liczby wskazówek kontekstowych (*Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 142). Zadania z jednostkami typu „uzupełnianie zdań” przypominają nieco technikę typu „transfer informacji”, chociaż w testach rozumienia tekstów tę ostatnią stosuje się na ogół, prosząc kandydatów o uzupełnienie różnego rodzaju tabel, map, wykresów, diagramów itp. na podstawie informacji zawartych w tekście. Zasadniczym problemem związanym z wykorzystaniem takich jednostek jest to, że ich rozwiązywanie wymaga pewnego rodzaju wprawy (np. w interpretowaniu danych) i czasem staje się zadaniem o większej trudności kognitywnej niż językowej; wymazanie danych z rysunków czy schematów stanowiących integralną część tekstu uniemożliwia natomiast często jego właściwe odczytanie i wykonanie zadania (Alderson, 2000: 248).

Bardzo wymagającym typem zadania sprawdzającego rozumienie jest pisanie krótkiego streszczenia na podstawie przeczytanego tekstu lub

⁵² W innych publikacjach pytania tego typu (tzn. wymagające odpowiedzi pełnym zdaniem lub kilkoma zdaniami) bywają czasem kwalifikowane jako jednostki typu „odpowiedź rozszerzona” (zob. Seretny, Lipińska, 2005a: 274).

przeczytanych tekstów. Streszczenie może dotyczyć głównych myśli tekstu lub pewnego tematu czy wątku w nim obecnego. Użycie tej techniki niesie ze sobą zalety i ograniczenia zadań otwartych. Wśród jej największych wad, obok trudności z obiektywną oceną (są one znacznie większe niż w przypadku zadań typu „krótka odpowiedź”), wymienia się to, że oprócz rozumienia w znacznym stopniu sprawdza równocześnie inne kompetencje (Alderson, 2000: 232-236)⁵³. Warto również mieć świadomość, iż zredagowanie dobrego streszczenia wymaga sporych umiejętności nawet w języku ojczystym. Wykorzystanie tego zadania podczas egzaminów z języka obcego ma zatem sens na najwyższych poziomach zaawansowania, w testach zmierzających do integrowania różnych sprawności (zob. Komorowska, 2002b: 150).

Technika, która może być wykorzystana w testach rozumienia tekstów (choć pojawia się również w testach kompetencji leksykalno-gramatycznej), to zadanie z jednostkami typu „usuwanie błędów” (odnajdywanie w tekście błędów i ich usunięcie). Jednostki te są przykładem techniki zamkniętej. Autor zadania dopisuje do tekstu dodatkowe słowa (w jednym z wariantów tej techniki na jedną linijkę tekstu przypada najwyżej jeden zbędny wyraz), a osoba rozwiązująca zadanie musi zidentyfikować wyrazy, które nie pojawiały się w oryginalnym tekście. Wtrącone wyrazy nie powinny się zanadto wyróżniać, gdyż wtedy zadanie będzie zbyt łatwe, ale równocześnie autor zadania musi uważać, by po dodaniu elementów nie była możliwa nowa, również poprawna interpretacja tekstu.

W zadaniach z jednostkami na dobieranie zdający dopasowują elementy zamieszczone na dwóch listach. Dobieranymi elementami mogą być np. pytania i odpowiedzi, nagłówki i akapity tekstu, opisy kwalifikacji osób poszukujących pracy i oferty pracy. Każdy element może być wybrany jeden raz. Na drugiej liście mogą znajdować się zbędne elementy; ich obecność ma zagwarantować, że kandydat będzie musiał dokonywać wyborów do końca zadania.

Dopasowywanie elementów pojawia się także w zadaniach z jednostkami na dobieranie wielokrotne. Od zadań z jednostkami na dobieranie różnią się one tym, że elementy z drugiej listy czy banku możliwości mogą być użyte więcej niż jeden raz. Zadania tego typu towarzyszą czasem tekstom zawierającym wypowiedzi różnych osób lub wyraźnie podzielonym na sekcje (imiona tych osób lub oznaczone w jakiś sposób sekcje tekstu stają się elementami drugiej listy). Zdający musi przeczytać serię pytań lub stwierdzeń, a następnie określić, której osoby dotyczy dana informacja lub w której sekcji tekstu się

⁵³ W świetle ESOKJ (2003) i CEFR-CV (2018) streszczanie wchodzi w zakres mediacji tekstów.

znajduje⁵⁴. Zadania z jednostkami na dobieranie i na dobieranie wielokrotne to przykłady technik zamkniętych, podobnie jak dwa kolejne typy jednostek.

Techniką wykorzystywaną w mierzeniu rozumienia spójności tekstu są jednostki na ustalanie kolejności (inaczej: porządkowanie rozsypanych fragmentów tekstu). Zadaniem kandydata jest rekonstrukcja tekstu przez poukładanie w poprawnej kolejności rozsypanych części zdań, całych zdań lub dłuższych fragmentów tekstu. Autor przygotowujący tego typu zadanie powinien sprawdzić, czy istnieje tylko jeden prawidłowy sposób ułożenia kolejnych części tekstu. Musi on również rozstrzygnąć, w jaki sposób ocenić częściowo poprawne wykonanie zadania (zob. Alderson, 2000: 221; Sprugnoli, 2007: 193) – ze względu na trudności towarzyszące w takim przypadku ocenie wykorzystanie tej techniki podczas ważnych egzaminów lub testów dla dużej liczby osób jest mało praktycznym rozwiązaniem.

Łatwiejsze w poprawie i pozwalające często sprawdzać podobne umiejętności, jak wyżej omawiany typ zadania, są jednostki z lukami na poziomie tekstu (technika znana również jako „uzupełnianie tekstu wyjętymi z niego fragmentami”). Także w tych zadaniach zdający musi zrekonstruować tekst. Luki w tekście tworzy się przez usunięcie z niego części zdań, całych zdań lub większych fragmentów (np. akapitów), które następnie w przypadkowej kolejności umieszcza się pod tekstem, dodając czasem zbędne elementy.

Omówione tutaj typy zadań nie wyczerpują całego spektrum sposobów sprawdzania rozumienia tekstów pisanych, pokazują jednak różnorodność technik i wybory, przed którymi stoją autorzy testów. Specjaliści podkreślają, że nie istnieje jedno optymalne rozwiązanie, a w dobrym teście rozumienia tekstów powinny się znaleźć różne rodzaje jednostek (Alderson, 2000: 206 i 270; Grego Bolli, Spiti, 2004: 49).

Jak pokazuje historia testowania znajomości języków, w poszczególnych kierunkach metodycznych preferowano nieco inne typy zadań. Przykładowo, w okresie rozwoju metody gramatyczno-tłumaczeniowej dowodem na zrozumienie tekstu była umiejętność dokonania jego przekładu. W latach 60. XX wieku w nauczaniu języków obcych dominowała metoda audiolingwalna, a okres panujący wtedy w testowaniu określany jest mianem strukturalno-psychometrycznego. Intencją autorów testów było możliwie najbardziej rzetelne i obiektywne sprawdzanie pojedynczych elementów języka w oderwaniu od szerszego

⁵⁴ Nazwa „dobieranie wielokrotne”, przyjęta w polskiej literaturze na ten temat, bywa czasem inaczej interpretowana w publikacjach obcojęzycznych. J. C. Alderson (2000: 215) mianem dobierania wielokrotnego (*multiple matching*) określa technikę, która w polskich opracowaniach nosi nazwę jednostek na dobieranie.

kontekstu komunikacyjnego. To w tamtej epoce wielką popularność zdobyły jednostki typu wielokrotny wybór czy prawda / fałsz. Teksty, których rozumienie sprawdzano za pomocą tych technik, były zwykle preparowane. W latach 70. w okresie testów integracyjnych, których rzecznikiem był John W. Oller (1979), za szczególnie przydatną technikę uważano jednostki z lukami otwartymi (*cloze*). Wraz z nastaniem podejścia komunikacyjnego zaczęto przywiązywać duże znaczenie do autentyczności tekstów, ich osadzenia w kontekście oraz prób uwzględnienia w teście elementów typowych dla sytuacji normalnego użycia języka (zob. Grego Bolli, Spiti, 2004: 7-48).

Autor testu może sięgać po rozwiązania wypracowane w różnych okresach rozwoju glottodydaktyki i testowania znajomości języków obcych, powinien jednak wiedzieć, jakie wady i zalety mają poszczególne rodzaje jednostek i jakie wymogi powinno spełniać zadanie skonstruowane z wykorzystaniem danej techniki (Seretny, 2003: 31).

Jednym z wyzwań stojących przed autorem zadania jest próba spełnienia postulatu autentyczności, którego sens był już wyjaśniany w ogólnych rozważaniach na temat testów językowych. W codziennym życiu użytkownik języka czyta tekst w jakimś konkretnym celu (Weir, 2005: 60). Jak zauważa J. C. Alderson (2000: 248), większość technik wykorzystywanych w testach rozumienia tekstów nie pozwala zbliżyć testu do pozaegzaminacyjnych sytuacji użycia języka. Ich autentyczność sytuacyjna jest więc ograniczona, co nie wyklucza jednak istnienia autentyczności interakcyjnej, odwołującej się do interakcji między umiejętnościami zdającego a wykonywanym przez niego zadaniem. Warto mimo to pamiętać, że niektórym technikom przypisuje się wyższy stopień autentyczności sytuacyjnej niż pozostałym. Są to np.: redagowanie streszczenia, transfer informacji, usuwanie błędów, jednostki typu „krótka odpowiedź”, sprawdzanie, czy dana informacja znajduje się w tekście, jak w zadaniach z jednostkami typu prawda / brak informacji (Alderson, 2000: 233 i 248-256; Sprugnoli, 2007: 189; *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004: 138).

W każdej sytuacji autor zadania musi zadać sobie pytanie, czy wykorzystanie danego tekstu jako materiału wyjściowego w połączeniu z daną techniką pozwoli na sprawdzenie zamierzonych aspektów sprawności czytania czy raczej to uniemożliwi (zob. Alderson, 2000: 205; por. Żydek-Bednarczuk, 2008). Przykładowo, jeśli układamy zadania z jednostkami wielokrotnego wyboru, warto sięgać po teksty bogate pod względem informacyjnym, pozwalające skonstruować zakładaną liczbę pytań zawierających atrakcyjne dystraktory. Do konstrukcji zadań z jednostkami na dobieranie nie da się wykorzystać tekstów ciągłych, w których nie ma wyraźnego podziału na akapity czy pytania i odpowiedzi. Sprawdzanie rozumienia struktury tekstu w zadaniach z jednostkami na ustala-

nie kolejności ma większy sens wtedy, gdy oryginalny tekst nie jest zbyt długi, a opisywane w nim wydarzenia lub działania prezentowane są zgodnie z następstwem czasowym, jak np. w niektórych narracjach (pewnych opowiadaniach, listach prywatnych, anegdotach, artykułach prasowych) czy instrukcjach i przepisach (Strambi, 2007: 132 i 150).

Na zakończenie warto przywołać informacje na temat trudności pewnych typów zadań sprawdzających rozumienie tekstu pisanego w języku polskim jako obcym. Grażyna Przechodzka (2015: 119) w omówieniu wyników osób, które w latach 2004-2009 przystąpiły do egzaminu certyfikатовego z języka polskiego na poziomie C2, wskazuje, że największe trudności w teście sprawności czytania sprawiało kandydatom rozwiązanie zadań typu prawda / nieprawda / brak informacji, zadań z jednostkami na ustalanie kolejności i z jednostkami na dobieranie⁵⁵. Podobne tendencje zaobserwowała Małgorzata Banach (2018) w analizie prac z części *Rozumienie tekstów pisanych*. Testy te wypełnili zdający egzamin certyfikатовy na poziomie B2 w latach 2005-2008 – statystycznie najtrudniejsze okazały się dla kandydatów jednostki na dobieranie oraz zadania typu prawda / nieprawda / (brak informacji), wyzwanie stanowiły też dla nich stosunkowo często jednostki sprawdzające rozumienie struktury tekstu. O specyfice zadań z jednostkami typu prawda / fałsz / brak informacji donosi także Bożena Krawiec (2010), która przeprowadziła eksperyment wśród studentów z poziomu zaawansowanego, wykorzystując zadania zastosowane na egzaminie certyfikатовym na poziomie C2. Okazało się, że przy zachowaniu tego samego tekstu zmiana techniki z wielokrotnego wyboru leksykalnego na jednostki typu prawda / fałsz / brak informacji spowodowała spadek rozwiązywalności zadania, natomiast zastąpienie jednostek typu prawda / fałsz / brak informacji jednostkami wielokrotnego wyboru informacyjnego lub leksykalnego sprawiło, że zadanie było rozwiązywane zdecydowanie lepiej⁵⁶. Autorzy badań zwracają ponadto uwagę na szczególną trudność jednostek, w których prawidłową odpowiedzią jest „brak informacji”, zjawisko to

⁵⁵ W testowaniu sprawności rozumienia ze słuchu sytuacja przedstawia się nieco inaczej. Z badania przeprowadzonego przez A. Prizel-Kanię (2011) wynika, że w grupie zdających egzamin certyfikатовy na poziomie B2 w latach 2006–2008 najniższą rozwiązywalność miały zadania z jednostkami typu „krótka odpowiedź” i wielokrotny wybór informacyjny, a następnie prawda/fałsz. Najłatwiejsze dla kandydatów okazały się zadania polegające na doborze ilustracji.

⁵⁶ Pewnym mankamentem eksperymentu było jednak to, że różne zadania skonstruowane na podstawie tych samych tekstów zostały użyte w innych warunkach: zadanie wyjściowe – podczas egzaminu certyfikатовego, natomiast zadanie z innym typem jednostek – w grupie studentów.

przypisuje się zwykle nieuważnej lekturze tekstów zadań lub błędom wnioskowania i dotyczy ono także rodzimych użytkowników języka (Przechodzka, Miodunka, 2006: 11-12; Przechodzka, 2015: 221-223 i 237-241; Krawiec, 2010: 572-573; Banach, 2018: 75-76).

4.3. Alternatywne sposoby sprawdzania i oceny recepcji pisemnej⁵⁷

Omawiane wyżej techniki stosuje się w formalnych testach, w tym podczas egzaminów doniosłych, dla których kluczowe znaczenie mają jasne standardy i maksymalny obiektywizm oceny. Ich wadą jest jednak m.in. to, że są źródłem tylko fragmentarycznych i pośrednich danych na temat kompetencji osób poddanych testowaniu. W warunkach klasowych uczący może sięgnąć po wiele dodatkowych rozwiązań, które umożliwią mu uzyskanie pełniejszego obrazu umiejętności uczących się osób. Działania tego typu składają się na tzw. ocenę alternatywną, zakładającą m.in., że ocenianie ma być zintegrowane z procesem dydaktycznym, powinno koncentrować się na osiągnięciach i umiejętnościach uczniów, a także dostarczać dalszych wskazówek co do sposobów uczenia się (Komorowska, 2002b: 155)⁵⁸.

Techniki alternatywne w stosunku do klasycznych testów rozumienia pozwalają niejednokrotnie lepiej zrozumieć proces czytania, wychwycić nawet niewielkie postępy ucznia w zakresie tej sprawności oraz skuteczniej określić jego mocne strony, jak również obszary wymagające dalszej pracy (Alderson, 2000: 332; Koda, 2010: 242; Grabe, 2010: 361; Chodkiewicz, 2003: 17-21). W niektórych kontekstach – np. w nauczaniu czytania osób dojrzałych – ich zastosowanie może okazać się bardziej naturalne i wywoływać mniejszy dyskomfort niż sprawdzanie umiejętności za pomocą klasycznych testów (zob. Alderson, 2000: 257). Jak zauważa W. Grabe (2010: 361-363), warunkiem skuteczności oceny nieformalnej jest planowe podejście do niej i zachowanie ciągłości w jej stosowaniu.

⁵⁷ Niniejszy punkt w rozwiniętej wersji został opublikowany pod tytułem *Alternatywne sposoby sprawdzania i oceny recepcji pisemnej w glottodydaktyce* w formie artykułu w tomie *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie*, pod red. I. Janowskiej i P. Gębala (Księgarnia Akademicka, Kraków 2016) (zob. Banach, 2016).

⁵⁸ W literaturze spotyka się również terminy „ocena nieformalna” czy „nieformalne sposoby oceny” (Alderson, 2000: 257; Grabe, 2010: 362; Koda, 2010: 242) oraz termin „ewaluacja”, oznaczający „systematyczny proces gromadzenia i analizowania danych”, którego częścią składową stanowi ocenianie (Janowska, 2011: 262-263).

Wśród form oceny alternatywnej omawianych w różnych publikacjach⁵⁹ znajdują się m.in.: obserwacja zachowania uczącego się, analiza błędów w czasie głośnego czytania, protokół głośnego myślenia i inne formy introspekcji, wywiady, rozmowy w klasie, prowadzenie dzienników lektury, wykresy tempa czytania, prace projektowe, samoocena i portfolio. Niektóre z tych sposobów wykazują podobieństwo do badań jakościowych ukierunkowanych na opis procesu czytania bądź czerpią z nich inspirację (Alderson, 2000: 332-351; Chodkiewicz, 2009: 50-52).

Obserwacje mogą dotyczyć stopnia aktywności studentów w dyskusjach na temat przeczytanych tekstów, ich odpowiedzi na pytania do tekstu, czasu, jaki poświęcili na lekturę zadanego materiału, poprawności głośnego odczytu danego tekstu. W pewnym okresie dużą popularnością cieszyła się technika polegająca na analizie błędów (tzw. *miscue analysis*) – głównie pominięć i przejęzyczeń popełnionych przez ucznia podczas głośnego czytania; wierzono bowiem, że pozwala ona lepiej zrozumieć naturę trudności napotkanych przez czytelnika w trakcie lektury. Prawidłowa interpretacja pomyłek okazuje się jednak kwestią bardzo złożoną, sama analiza zatrzymuje się zwykle na poziomie pojedynczych słów i nie dotyka kwestii związanych z konstrukcją znaczenia; podnosi się również zastrzeżenie, że głośne czytanie różni się od czytania cichego (Alderson, 2000: 340-341; Koda, 2010: 243).

Technika protokołu głośnego myślenia (*think-aloud protocol*) polega na tym, że lekturze tekstu na bieżąco towarzyszą uwagi czytającego, które z założenia mają być swobodne i jak najdokładniej odzwierciedlać przepływ myśli osoby biorącej udział w eksperymencie (Alderson, 2000: 333). Celem takiego badania jest uzyskanie wglądu w mechanizmy procesu rozumienia tekstu. Protokoły głośnego myślenia mają też pewne ograniczenia – w niektórych przypadkach zakłócają one przebieg lektury, zwłaszcza wtedy, gdy czytający skupia się bardziej na tym, jak w obcym języku wypowiedzieć się na temat tego, co robi, niż na samym czytaniu. Niebezpieczeństwo tego rodzaju zachodzi szczególnie w przypadku osób słabiej znających język (Anderson, 1999: 95). Inną formą introspekcji są samoobserwacje studentów przeprowadzane zaraz po przeczytaniu tekstu czy wykonaniu zadania; mogą one być werbalizowane w formie pisemnej lub ustnej, wymagać zakreślenia pozycji z listy lub sformułowania własnej odpowiedzi. Powodzenie zastosowania takich form zależy w dużej mierze od poziomu świadomości uczących się i ich sprawności językowej, bardziej

⁵⁹ W omówieniu nieformalnych sposobów oceny sprawności czytania opieramy się m.in. na następujących publikacjach: Alderson (2000); Grabe (2010); Anderson (1999); Koda (2010); Chodkiewicz (2003); Komorowska (2002b).

wiarygodne wydają się przy tym otwarte wypowiedzi uczestników badania niż odpowiedzi polegające na wyborze pasujących opisów z ogólnie zaproponowanych list (zob. Alderson, 2000: 334).

W ramach wywiadów i rozmów w klasie można gromadzić informacje na temat preferencji i osobistych nawyków czytelniczych uczących się, problemów, które napotykają oni podczas czytania, wyznaczanych sobie przez nich celów, jak również ogólnego postępu, jaki poczynili w zakresie rozumienia tekstów. Wywiady i rozmowy mogą także stanowić przedłużenie wymienionych powyżej sposobów opartych na obserwacji przez uczniów przebiegu własnej lektury. Nauczyciel zadaje wtedy np. uczącym się pytanie o strategie zastosowane przez nich podczas czytania konkretnego fragmentu czy o uzasadnienie odpowiedzi udzielonych w zadaniu towarzyszącym tekstowi (zob. Grabe, 2010: 362; Alderson, 2000: 336-337).

W celu monitorowania rozwoju kompetencji klasy w zakresie recepcji pisemnej można poprosić uczących się o prowadzenie dzienników lektury. W dziennikach takich znajdują się na ogół wpisy dokumentujące, co i kiedy czytał uczący się, i ewentualnie informacja na temat czasu poświęconego na daną lekturę, jak również osobiste uwagi ucznia dotyczące przeczytanych tekstów czy słowa, które chce on zapamiętać.

W ocenie nieformalnej pod uwagę brane bywa czasem także tempo czytania. Obliczamy je, dzieląc liczbę słów w danym tekście przez czas (liczony w minutach), który zajęło uczniowi przeczytanie tego materiału. Pomiarów takich powinno się dokonywać regularnie, by móc śledzić zmiany w umiejętnościach osób poddawanych badaniu (Anderson, 1999: 91).

Nieformalne sposoby sprawdzania umiejętności w zakresie rozumienia tekstów mogą polegać na angażowaniu uczących się w różnego rodzaju prace projektowe i wykonywanie zadań⁶⁰, które wymagają m.in. poszukiwania informacji na określony temat, porównywania, analizy i krytycznej oceny danych dostępnych w różnych źródłach (zob. Komorowska, 2002b: 156; Janowska, 2011: 236-273).

⁶⁰ Chodzi tu o zadania w rozumieniu ESOKJ (2003: 20), czyli „działania realizowane przez jedną lub więcej osób, które angażując w sposób strategiczny swoje kompetencje, zmierzają do ściśle określonego celu komunikacyjnego”. W sytuacji dydaktycznej mogą to być zadania: „z życia wzięte” wybrane „na podstawie pozaszkolnych potrzeb uczących się [...]” oraz „zadania o szczególnie ‘pedagogicznym’ charakterze, których podstawą jest społeczny, interaktywny i bezpośredni charakter sytuacji edukacyjnej, w której uczestnicy chętnie angażują się w nieco sztuczną sytuację i godzą się na posługiwanie się językiem docelowym zamiast prostszego do wykonywania zadań komunikacyjnych i bardziej naturalnego języka ojczystego” (ESOKJ, 2003: 136).

We współczesnej dydaktyce bardzo wyraźnie podkreśla się również rolę samooceny jako czynnika motywującego do nauki, sprzyjającego rozwojowi autonomii i świadomości na temat własnych kompetencji u uczących się (ESOKJ, 2003: 166). Pomoc w tej kwestii stanowią mogą skale oparte na wskaźnikach biegłości, zwłaszcza te specjalnie zaprojektowane z myślą o przeprowadzaniu samooceny przez użytkowników języka, takie jak np. zawarta w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* tabela samooceny, obejmująca m.in. deskryptory w zakresie recepcji pisemnej (jej fragment został zamieszczony w rozdziale drugim), oraz znajdujące się w załączniku C do publikacji skale samooceny systemu DIALANG (ESOKJ, 2003: 33-43 i 200-203). Wdrożenie uczących się do dokonywania samooceny powinno odbywać się pod okiem nauczyciela, gdyż zadanie to często wiąże się z różnymi trudnościami (zob. Janowska, 2011: 275).

W publikacjach poświęconych sprawności rozumienia tekstów jako jeden z alternatywnych sposobów oceny wskazuje się również dokumentacje typu portfolio zakładane przez uczących się w ramach zajęć z rozumienia tekstów pisanych i dotyczące rozwoju tej właśnie umiejętności (Alderson, 2000: 260; Grabe, 2010: 363; Anderson, 1999: 92). Mogą one zawierać np.: listę przeczytanych lektur oraz przykładowe krótsze teksty z tej listy, informacje na temat zmian w tempie czytania, komentarze na temat wykorzystywanych strategii, skale oceny i poczynionych postępów.

Szczególny typ portfolio stanowi *Europejskie portfolio językowe*, publikacja uwzględniająca lokalne konteksty poszczególnych krajów Europy i potrzeby użytkowników języka w różnym wieku⁶¹. Pozwala ona użytkownikom zebrać w jednym miejscu informacje na temat kompetencji w zakresie różnych rodzajów działań językowych, w tym czytania. *Europejskie portfolio językowe* stwarza ponadto możliwość przeprowadzenia samooceny – odpowiednią skalę biegłości zamieszczono w pierwszej z jego trzech części – *Paszporcie językowym*. W części trzeciej – *Dossier* – uczący się może natomiast gromadzić materiały dokumentujące jego umiejętności.

Jak podkreślają badacze (Anderson, 1999: 88; Alderson, 2000: 269; Chodkiewicz, 2003: 21-22), wykorzystanie alternatywnych form sprawdzania i oceny recepcji pisemnej może znacząco wzbogacić naszą wiedzę na temat tej sprawności oraz korzystnie oddziaływać na proces nauczania, decyzja o ich zastosowaniu nie powinna jednak oznaczać rezygnacji z bardziej formalnych sposobów oceny, a więc różnego rodzaju testów językowych.

⁶¹ Na gruncie polskim warto wymienić np.: *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (2006), *Europejskie portfolio językowe dla dorosłych* (2005).

Kontrola umiejętności uczących się w zakresie rozumienia tekstów pisanych wymaga znajomości ogólnych reguł związanych z testowaniem kompetencji językowych oraz poznania szczegółowych zasad z tego obszaru uwzględniających specyfikę sprawności czytania. Autorzy testów powinni systematycznie pogłębiać wiedzę na temat różnorodnych możliwości oceny recepcji pisemnej i w umiejętny oraz twórczy sposób wdrażać tę wiedzę w praktyce.

ROZDZIAŁ 5

Implikacje dla dydaktyki – przykłady pracy z tekstem

W niniejszym rozdziale prezentujemy przykłady pracy z tekstami ukierunkowanej na doskonalenie sprawności czytania w języku polskim jako obcym. Rozdział ten ma strukturę dwudzielną. Pierwsza część zawiera dziesięć rozbudowanych zestawów – na poziomach od A1 do C2 – obejmujących teksty i towarzyszące im zadania. Nadrzędną zasadą konstrukcyjną proponowanych zestawów jest rozwijanie różnych umiejętności w zakresie recepcji pisemnej. W myśl przyjętego założenia każdy zestaw opatrzony został informacją na temat realizowanych w nim celów, ujętych w kategoriach umiejętności i sformułowanych w oparciu o *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (2011) oraz *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003) i *CEFR-CV* (2018).

Podstawę tej części stanowią różnorodne teksty – preparowane, adaptowane i autentyczne – zgodne z deskryptorami ESOKJ i wymogami programowymi dla poszczególnych poziomów zaawansowania.

Zamieszczone w części pierwszej zestawy, skonstruowane zgodnie z trójfazowym komunikacyjnym modelem rozwijania sprawności rozumienia tekstu, nie są konspektami lekcji, zostały jednak wzbogacone komentarzami na temat celów realizowanych w poszczególnych zadaniach oraz wskazówkami metodycznymi przydatnymi podczas kolejnych etapów pracy z tekstem. W każdym zestawie – oprócz typowych ćwiczeń ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji uczących się w zakresie rozumienia tekstów pisanych – znalazły się także propozycje zadań pozwalających doskonalić inne sprawności. Ze względu na obszerność materiału zestawy należy traktować jako zbiory zadań ukazujące różne możliwości i rozwiązania, z których, w wielu przypadkach, można dokonać wyboru, w zależności od kontekstu dydaktycznego czy od tego, jakie umiejętności uczący się pragnie kształtować.

W części drugiej ukazane zostały przykłady pracy z hipertekstem na lekcjach języka polskiego jako obcego. Zaprezentowano przykładowe zadania dla poziomów B1, B2, C1 i C2.

5.1. Poziom A1

POZIOM A1: Zestaw I

Cel główny: rozwijanie sprawności rozumienia tekstów pisanych.

Cele szczegółowe:

Rozwijanie umiejętności:

- określania tematu czytanego tekstu;
- określania intencji krótkich wypowiedzi pisemnych (takich jak zaproszenia, zawiadomienia itp.);
- rozumienia ogólnej treści prostych materiałów informacyjnych, zwłaszcza gdy są uzupełnione materiałem wizualnym;
- wyszukiwania konkretnych informacji, zawartych w prostych tekstach użytkowych (takich jak: ogłoszenia, reklamy, prospekty, karty dań, rozkłady jazdy).

Dodatkowo:

- rozwijanie kompetencji w zakresie recepcji ustnej, produkcji, interakcji i mediacji.

I. Zogniskowanie uwagi uczących się i przypomnienie materiału językowego

Zadania: 1. i 2. służą przygotowaniu uczących się do lektury. Pomagają im antycypować treść tekstu oraz przypomnieć sobie w większości znane już słowa. Zadanie 1. ma na celu zarysowanie kontekstu w jakim pojawić może się poniższy tekst, skupienie uwagi uczniów oraz odtworzenie z pamięci podstawowego słownictwa związanego z nauczaniem języków obcych. Poza ilustracją warto odwołać się do aktualnej sytuacji, czyli lekcji języka polskiego, w której uczestniczą uczący się. Zadanie 2. jest dwuetapowe – w pierwszej części prosimy uczących się o wyjaśnienie znaczenia wskazanych słów lub wspólnie z nimi je objaśniamy. Część druga ma na celu upewnienie się, czy słowa zostały właściwie zrozumiane i czy uczący się potrafią użyć ich w odpowiednim kontekście.

Zadanie 1. Proszę opisać ilustrację. Pytania pomocnicze: *Kto jest na ilustracji? Co robią te osoby? Gdzie się znajdują? Jak się czują?*



Zadanie 2. Proszę wspólnie wytłumaczyć, co znaczą słowa: *kurs, zajęcia, grupa, umiejętności, doświadczony lektor, zapisy*.

Proszę uzupełnić zdania słowami: *kurs, zajęcia, grupa, umiejętności, doświadczony lektor, zapisy*.

Przykład:

Niestety w tym semestrze zapisy już się skończyły. Zapraszamy w lutym na semestr zimowy.

1. Moja nie jest duża, są w niej trzy dziewczyny i trzech chłopców.
2. Bardzo chcę zapisać się na francuskiego, żeby lepiej mówić w tym języku.
3. Piotr to naprawdę, uczy niemieckiego już 20 lat.
4. Ten kurs jest intensywny, są codziennie od 12.00 do 15.00.
5. Chodzę regularnie na lekcje angielskiego, żeby doskonalić komunikacyjne.

Klucz: 1. grupa, 2. kurs, 3. doświadczony lektor, 4. zajęcia, 5. umiejętności.

II. Czytanie tekstu i wykonywanie zadań

Zadanie 3. ma na celu doskonalenie umiejętności wyszukiwania konkretnych informacji w tekście użytkowym, a także wskazywania informacji, których brakuje. W ulotce mogą znaleźć się słowa trudniejsze lub niezrozumiałe, należy jednak wskazać uczącym się, że dla odnalezienia konkretnych informacji nie jest konieczna znajomość wszystkich słów występujących w tekście.

Zadanie 4. wymaga zestawienia informacji zawartych w ulotce z krótkimi opisami osób zamierzających rozpocząć kurs językowy. Po poznaniu preferencji tych osób uczący się ponownie analizują tekst i decydują, dla kogo oferta szkoły będzie atrakcyjna, a dla kogo nie. Zadanie 5. zachęca uczących się do wyrażenia swojej opinii o proponowanych kursach i wskazania, czy oni sami chcieliby z nich skorzystać. O wypowiedź można prosić każdego studenta z osobna lub zaproponować rozmowę w parach.

Zadanie 3. Proszę przeczytać ulotkę i zaznaczyć, czy są w niej informacje o:

	TAK	NIE
a. lokalizacji szkoły	✓	
b. połączeniach tramwajowych/autobusowych z dworcem		
c. nauczanych językach		
d. cenach poszczególnych kursów		
e. nauczycielach		
f. tematyce zajęć		
g. dokumentach wymaganych przy zapisie		
h. typach kursów		
i. egzaminach semestralnych i końcowych		

Klucz: TAK: a, b, c, e, h. NIE: d, f, g, i.

<p>SZKOŁA JĘZYKOWA</p> <p>„LINGUA”</p> <p>INTENSYWNE KURSY WAKACYJNE KURSY CAŁOROCZNE DLA DZIECI, MŁODZIEŻY I DOROSŁYCH ANGIELSKI FRANCUSKI NIEMIECKI POLSKI DLA OBCOKRAJOWCÓW</p> <p>Poniedziałek–Piątek Od 12.00 do 21.00</p> <p>ul. Kochanowskiego 17 Dojazd: tramwaje: 2, 5, 12 Autobusy: 207, 220, 253</p> <p>Tel. (fax) 012 411 58 14 Tel. 501 351 352 e-mail: kursy@linguakrakow.com www.linguakrakow.com</p> <p>ZAPISY PRZEZ CAŁY ROK</p>	<p><i>Kursy języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego i polskiego dla obcokrajowców.</i></p> <p><i>Zajęcia odbywają się w małych grupach w miłej atmosferze, są prowadzone przez doświadczonych lektorów.</i></p> <p><i>Najważniejsze są umiejętności komunikacyjne, ale pamiętamy o gramatyce.</i></p> <p><i>Na zajęcia zapraszamy dorosłych w każdym wieku, młodzież i dzieci od trzeciego roku życia.</i></p> <p><i>Proponujemy intensywne kursy przygotowujące do:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – wyjazdów za granicę do pracy, – wyjazdów turystycznych. <p><i>Współpracujemy w ramach szkoleń językowych z firmami wysyłającymi pracowników za granicę.</i></p> <p>CZEKAMY NA CIEBIE!</p>
--	--

(źródło: oprac. wł.)

Zadnie 4. Proszę przeczytać opisy osób i zdecydować, kto może zapisać się do szkoły „Lingua”. Proszę zaznaczyć informacje istotne dla opisu.

	TAK	NIEM
<i>Asia ma 17 lat i chce uczyć się języka <u>angielskiego</u> do matury, najważniejsze są dla niej <u>mówienie i słownictwo</u>. Na zajęcia chce chodzić trzy razy w tygodniu <u>po lekcjach</u>. Lubi uczyć się w <u>małych grupach</u> lub indywidualnie.</i>	✓	
<i>Ewa ma 37 lat i jest tłumaczem. Chce uczyć się francuskiego i hiszpańskiego. Najważniejsze są ćwiczenia gramatyczne i wymowa. Pracuje wieczorami, dlatego na kurs chce chodzić przed południem.</i>		
<i>Piotr ma 28 lat i za dwa miesiące wyjeżdża do Niemiec do pracy. Słabo mówi po niemiecku, dlatego szuka intensywnego kursu, trzy razy w tygodniu wieczorem. Chce ćwiczyć mówienie. Lubi pracować w małych grupach.</i>		

	TAK	NIE
Agata szuka zajęć dla swoich dzieci Ani (2 lata) i Tomka (4 lata). Agata chce, żeby rodzeństwo chodziło razem na kurs angielskiego. Agata planuje, że dzieci będą uczyły się piosenek i podstawowych słów. Na zajęcia mogą chodzić dwa razy w tygodniu od 9.00 do 10.00 lub od 15.00 do 16.00.		
Rafał ma 22 lata, studiuje prawo i chce uczyć się intensywnie języka angielskiego i niemieckiego. Ważna jest dla niego gramatyka, ale chce też dużo mówić. Chce uczyć się od profesjonalistów. Ma czas tylko późnym wieczorem albo w weekendy.		

Klucz: Ewa – NIE, Piotr – TAK, Agata – NIE, Rafał – TAK.

Zadanie 5. Proszę powiedzieć, czy Pani/Pan chce skorzystać z oferty szkoły językowej i dlaczego.

Przykład:

Chcę zapisać się na kurs języka angielskiego, bo lubię pracować w małych grupach. Mam czas codziennie po godzinie 15.00.

III. Rozwijanie innych sprawności

Zadanie 6. to integracja z innymi sprawnościami. Wprowadzeniem do realizacji zadania mógłby być prosty i krótki dialog w szkole językowej. Po wysłuchaniu nagrania i wykonaniu prostych ćwiczeń na rozumienie ze słuchu (zawierających także transkrypcję), uczący się mieliby za zadanie stworzyć prosty dialog o podobnej strukturze. Poniżej przykładowy tekst nagrania. Po dwukrotnym wysłuchaniu uczący się odpowiadają na pytania Prawda/Fałsz. Następnie uzupełniają dialog – wstawiają brakujące słowa (zaznaczone słowa mogą znajdować się w ramce powyżej tekstu). Nagrania można odsłuchać ponownie, równocześnie śledząc transkrypcję lub przeczytać z podziałem na role, a po takim przygotowaniu – przejść do realizacji zadania 6.

Tekst nagrania:

- Dzień dobry, Szkoła Językowa „Lingua”.
- Dzień dobry, nazywam się Anna Nowak i mam kilka pytań o kurs języka angielskiego.
- Słucham.
- Ile razy w tygodniu są zajęcia?
- Na kursie nieintensywnym dwa lub trzy razy w tygodniu, a na kursie intensywnym pięć razy w tygodniu. Zajęcia trwają 90 minut.
- Dziękuję, a kiedy zaczyna się kurs?
- Kurs zaczyna się w październiku, styczniu, marcu i maju. Mamy też kursy wakacyjne.

- Czy na początku będę pisać test?
- Tak, każdy student pisze test pasujący i potem nauczyciel decyduje do jakiej zapisać go grupy.
- Kiedy mogę napisać test pasujący?
- Test można napisać codziennie online i potem jest rozmowa w szkole.
- Dziękuję za informacje. Do widzenia.
- Proszę i zapraszam na kurs.

	PRAWDA	NIEPRAWDA
Anna chce się zapisać na kurs języka angielskiego.	✓	
1. Lekcje na kursie intensywnym są trzy razy w tygodniu.		
2. Każda lekcja trwa 90 minut.		
3. Kurs zaczyna się trzy razy w roku.		
4. Student sam decyduje, do której grupy się zapisze.		
5. Test można napisać tylko w szkole.		
6. Pani zaprasza Annę na kurs.		

Klucz: 1. N, 2. P, 3. N, 4. N, 5. N, 6. P.

Zadanie 6. Proszę w parach ułożyć dialog pracownika szkoły „Lingua” z osobą zainteresowaną kursem.

W dialogu proszę zapytać o informacje, których nie ma w ulotce, o formalności związanych z kursem i zarezerwować miejsce na zajęciach.

POZIOM A1: Zestaw II

Cel główny: rozwijanie sprawności rozumienia tekstów pisanych.

Cele szczegółowe:

Rozwijanie umiejętności:

- określania tematu czytanego tekstu;
- rozumienia ogólnej treści prostych materiałów informacyjnych, zwłaszcza gdy są uzupełnione materiałem wizualnym;
- rozumienia ogólnej treści prostych tekstów o tematyce związanej z sytuacjami życia codziennego, zainteresowaniami, planami, pracą, zawierających często używane sformułowania i słowa o znaczeniu międzynarodowym.

Dodatkowo:

- rozwijanie kompetencji w zakresie produkcji, interakcji i mediacji.

I. Zogniskowanie uwagi uczących się i przypomnienie materiału językowego

Zadanie 1. ma na celu powtórzenie słownictwa niezbędnego do wypowiadania się i czytania na temat posiłków, potraw i produktów. Dodatkowo można zachęcić studentów, aby powiedzieli, które z wymienionych produktów lubią, a których nie (zakładamy, że został już wprowadzony biernik i dopełniacz), lub które z produktów jedzą na śniadanie, obiad i kolację.

Zadanie 2. odwołuje się do ilustracji, które będą pełnić ważną rolę podczas czytania tekstów. Z jednej strony ogniskuje uwagę uczących się, z drugiej pozwala przeanalizować treść ilustracji i sprawdzić, czy studenci znają słownictwo niezbędne do ich opisania.

Zadanie 1. Proszę podpisać kategorie w tabelce zgodnie z przykładem:

warzywa, nabiał, słodycze, *pieczywo*, napoje, owoce

			PIECZYWO		
jabłko, gruszka, śliwka, pomarańcza, cytryna, banan	pomidor, ogórek, marchewka, sałata, kalafior, ziemniak	ser biały, ser żółty, jogurt, mleko, masło, jajka	chleb, bułka, bagietka, drożdżówka	czekolada, ciastka, cukierki, lizaki	soda, sok jabłkowy, sok pomarańczowy, cola

Klucz: owoce, warzywa, nabiał, pieczywo, słodycze, napoje.

Można zachęcić uczących się do uzupełnienia tabeli dodatkowymi przykładami.

Zadanie 2. Proszę popatrzeć na ilustracje i powiedzieć, na które danie ma Pani/Pan ochotę i dlaczego.

Przykład: *Mam ochotę na danie 1., bo bardzo lubię naleśniki.*



1.



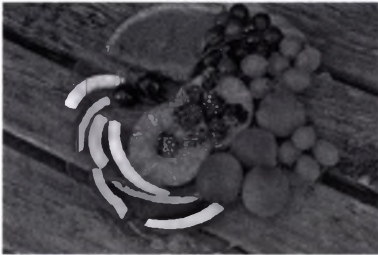
5.



2.



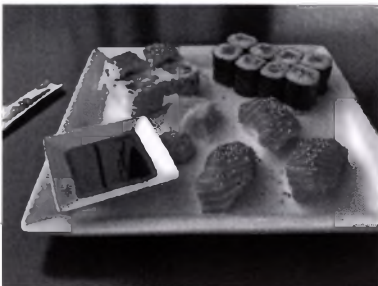
6.



3.



7.



4.



8.

II. Czytanie tekstu i wykonywanie zadań

Zadanie 3. i 4. sprawdzają szczegółowe rozumienie tekstu. W zadaniu 3. należy zestawić informacje zawarte w tekstach z ilustracjami, czasami o poprawnym wyborze decydują szczegóły. Zadanie 4. wymaga wskazania jednej poprawnej odpowiedzi. Uczący się powinni raz jeszcze przeczytać teksty, odpowiednio dobrane ilustracje będą mogły stać się wskazówkami.

Zadanie 3. Proszę przeczytać teksty i dopasować je do ilustracji.

<p>Kasia: Lubię gotować i jeść dobre jedzenie. Bardzo ważna jest dla mnie kolacja. Przygotowuję różne potrawy i napoje. Kiedy dzieci śpią, razem z mężem mamy czas, żeby zjeść coś smacznego.</p>	<p>Wojtek: Nie jem mięsa. Nie lubię też pieczywa i produktów zbożowych. Moja codzienna dieta to nabiał i bardzo dużo warzyw – surowych lub gotowanych. Raz w tygodniu jem słodczyce – najbardziej lubię czekoladę.</p>
<p>Piotr: Mam mało czasu na jedzenie, dlatego często jem w biegu. Lubię dania, które mogę bez problemu wziąć do ręki i wrócić do pracy. Bardzo lubię słodczyce. Na szczęście dużo się ruszam, więc dalej jestem szczupły.</p>	<p>Basia: Lubię jeść smacznie i do syta, ale nie lubię gotować. Na kolację zawsze jem coś ciepłego, ale nie trudnego w przygotowaniu. Od polskiej kuchni wolę kuchnię z innych części Europy i świata.</p>
<p>Marta: Jestem młodą, wysportowaną kobietą. Chcę być szczupła, dlatego nie jem tłustych i kalorycznych potraw. Nie jem też słodczych. Staram się jeść regularnie i zdrowo. Niestety nie lubię wielu owoców. Tak naprawdę z owoców lubię tylko jabłka.</p>	<p>Adam: Mój syn jest niejadkiem. Nie lubi zup ani mięsa. Cały czas chce jeść tylko słodczyce. Na szczęście lubi owoce i warzywa. Często gotuję dla niego słodkie obiady.</p>
<p>Maciek: Lubię próbować dań z różnych części świata. Lubię jeść mięso, ryby, warzywa i owoce. Ważne, żeby jedzenie było smaczne i lekkie.</p>	<p>Magda: Teraz jestem na diecie. Jem bardzo mało, ale często. Nie lubię warzyw, ale lubię owoce, ryż, makaron i chude mięso. To podstawa mojej diety. Piję też dużo zielonej herbaty.</p>

(źródło: oprac. wł.)

Klucz: Kasia – 3, Piotr – 4, Marta – 6, Maciek – 7, Wojtek – 2, Basia – 8, Adam – 1, Magda – 5.

Zadanie 4. Proszę jeszcze raz przeczytać teksty i wybrać poprawną odpowiedź.

Kasia

- a. nie lubi jeść kolacji.
- b. często gotuje z dziećmi.
- c. lubi smaczne jedzenie.

1. Piotr

- a. lubi jeść słodczy i fast foody.
- b. jest szczupły, bo często jest na diecie.
- c. kiedy ma mało czasu, mało je.

2. Marta

- a. nie lubi owoców i warzyw.
- b. lubi zdrowe i lekkie potrawy.
- c. jest młoda, ale nie lubi się ruszać.

3. Maciek

- a. lubi tylko kuchnię polską.
- b. zawsze je dużo mięsa i warzyw.
- c. chętnie próbuje nowych potraw.

4. Wojtek

- a. jest wegetarianinem.
- b. codziennie je czekoladę.
- c. lubi jeść chleb z serem.

5. Basia

- a. sama gotuje sobie kolację.
- b. lubi kuchnię polską i europejską.
- c. chętnie gotuje smaczne jedzenie.

6. Syn Adama:

- a. bardzo lubi jeść.
- b. nie je mięsa ani warzyw.
- c. lubi jeść słodczy i owoce.

7. Magda:

- a. je rzadko, bo jest na diecie.
- b. nie lubi warzyw ani owoców.
- c. często je ryż i makaron.

Klucz: 1a, 2b, 3c, 4a, 5a, 6c, 7c.

III. Rozwijanie innych sprawności

W zadaniu 5. można zaproponować uczącym się przeprowadzenie małej ankiety wśród kolegów z grupy i na jej podstawie wybranie potrawy, która będzie smakować wszystkim. Do tego celu można wykorzystać ilustracje z poprzednich ćwiczeń lub zaprezentować inne potrawy. Można też poprosić studentów o wskazanie konkretnego dania. Jeśli chcemy, aby studenci uzasadnili swój wybór, warto wskazać im przykładową wypowiedź: Wszystkim będą smakowały gołąbki, bo wszyscy lubimy kapustę, mięso i ryż. Ania chce gołąbki bez sosu, bo nie lubi sosu pomidorowego ani sosu grzybowego.

Jeśli zadanie wydaje się za trudne dla grupy można poprosić o realizację jedynie zadania 6., ale w wersji pisemnej i ustnej (rozmowa w parach).

Zadanie 5. Proszę porozmawiać z trzema osobami z klasy, co Pani/Pan lubi, a czego nie lubi jeść. Proszę wybrać potrawę, która będzie smakowała wszystkim.

Zadanie 6. Proszę napisać, co Pani/Pan zwykle je w weekend na śniadanie, obiad i kolację.

5.2. Poziom A2

POZIOM A2: Zestaw I

Cel główny: rozwijanie sprawności rozumienia tekstów pisanych.

Cele szczegółowe:

Rozwijanie umiejętności:

- określania intencji wypowiedzi;
- rozumienia ogólnej treści prostego tekstu (e-maila) poruszającego tematy związane z sytuacjami życia codziennego, planami, pracą;
- wyszukiwania konkretnych informacji zawartych w prostym tekście;
- rozumienia szczegółowego.

Dodatkowo:

- rozwijanie kompetencji w zakresie produkcji, interakcji i mediacji.

I. Zogniskowanie uwagi uczących się i aktywizacja wiedzy językowej

Zadania: 1. i 2. służą przygotowaniu uczących się do lektury. Pomagają im antycypować treść tekstu oraz przypomnieć sobie w większości znane już słowa. Zadanie 1. warto wykonać w formie burzy mózgów na forum klasy lub zadać je do wykonania w mniejszych grupach (np. część uczących się wykonuje podpunkt a., a druga część – podpunkt b.), a następnie zapisać wyniki na tablicy. Uczący się mogą nie znać słowa zebrane w zadaniu 2., ale zostanie ono podane jako przykład i wyjaśnione.

Zadanie 1. Co powinniśmy zrobić, kiedy odwiedza nas kolega/koleżanka z innego miasta? Proszę przygotować listy zadań/rzeczy do zrobienia.

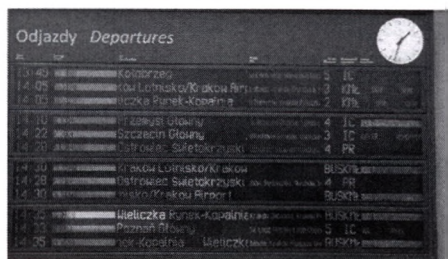
a. Co powinniśmy zrobić wcześniej?

b. Co robimy, kiedy kolega/koleżanka już przyjechał/przyjechała?

Zadanie 2. O jakie słowa chodzi? Proszę uzupełnić brakujące litery.



zebranie



r _ kł _ d j _ zd _



dw _ r _ ec k _ l _ jo _ y



p _ zy _ a _ d p _ iągu



prz_w_dn_k



pe_on



ba __ ż

Klucz: rozkład jazdy, dworzec kolejowy, przyjazd pociągu, przewodnik, peron, bagaż.

II. Czytanie tekstu i wykonywanie zadań

Zadania 3.-5. służą rozwijaniu umiejętności rozumienia ogólnej treści tekstu i określania jego intencji. W każdym kolejnym zadaniu pytania są coraz bardziej precyzyjne – ciągle chodzi jednak o zasadniczy sens czytanego listu prywatnego (pytanie w zadaniu 4. dotyczy też intencji wypowiedzi). Nie jest konieczne wykonanie wszystkich zadań – można np. zrezygnować z zadania 3.

Zadanie 3. Proszę przeczytać tekst i dopasować temat (a-e) do akapitów (1)-(4).

- | | |
|--------------------------|----------------------------------|
| Akapit (0) –a..... | a) formuła na początek e-maila |
| Akapit (1) – | b) plany na popołudnie i wieczór |
| Akapit (2) – | c) spotkanie na stacji |
| Akapit (3) – | d) inne dni |
| Akapit (4) – | e) sytuacja w pracy |

Klucz:

- Akapit (1) – e
- Akapit (2) – c
- Akapit (3) – b
- Akapit (4) – d

(0) Cześć Basiu,
Wspaniale, że przyjeżdżasz!

(1) Mam dla Ciebie ważną wiadomość. Jutro po południu niestety nie dam rady wyjść po Ciebie na dworzec – muszę zostać dłużej w pracy. Mamy zebranie na uniwersytecie i będę wolna dopiero wieczorem.

(2) Nie stresuj się, wszystko zorganizowałam. Z dworca zgodziła się odebrać Cię moja przyjaciółka – Agnieszka. Ona wie, jak wyglądasz – pokazałam jej Twoje zdjęcie. Zgodnie z rozkładem jazdy Twój pociąg powinien przyjechać o wpół do trzeciej. Agnieszka będzie na Ciebie czekać na peronie. Jest niska i szczupła, ma rude, kręcone włosy i zielone oczy. Ach, i jest zawsze uśmiechnięta 😊. Na pewno bez problemu się znajdziecie.

(3) Agnieszka zaprosi Cię do siebie i będziesz mogła u niej zostawić bagaż. Kiedy trochę odpocznesz po podróży, pójdziecie pospacerować po mieście (oczywiście jeśli będziesz miała ochotę). Agnieszka doskonale zna Kraków i będzie świetnym przewodnikiem! Jest poza tym bardzo otwarta i towarzyska. Po pracy szybko przyjadę do Was. Spotkamy się koło siódmej u Agnieszki, weźmiesz swoje rzeczy i pójdziemy wszystkie razem na kolację gdzieś w mieście, a później przyjedziesz do mnie.

(4) Na kolejne dni zaplanowałam dużo atrakcji. Przygotuj się na piękną pogodę, dużo ruchu i pyszne jedzenie.

Do zobaczenia!
Ewa

(źródło: oprac. wł.)

Zadanie 4. Proszę wybrać poprawną odpowiedź.

1. Ten tekst to

- a) pozdrowienia z Krakowa.
- b) list z życzeniami.
- c) e-mail prywatny.
- d) zaproszenie na święta.

2. W tekście autorka

- a) umawia się z koleżanką na dworcu kolejowym po pracy.
- b) informuje koleżankę, kto spędzi z nią czas po przyjeździe.
- c) proponuje koleżance, żeby spędziła z nią popołudnie na uniwersytecie.
- d) prosi koleżankę, żeby przyjechała kilka godzin później.

Klucz: 1c, 2b.

Zadanie 5. Kto jest kim? Proszę dopasować osoby (1-3) do ich opisu (a-c) oraz odpowiedzieć na dwa pytania.

- | | |
|--------------|---|
| 1. Ewa | a) dziewczyna, która ma przyjechać |
| 2. Agnieszka | b) autorka e-maila |
| 3. Basia | c) przyjaciółka autorki, która pomaga rozwiązać problem |

1. Jaki problem ma autorka e-maila?
2. Jak chce rozwiązać ten problem?

Klucz: 1b, 2c, 3a.

1. Musi być w pracy po południu i nie może spotkać się z koleżanką na dworcu.
2. Poprosiła Agnieszkę, żeby spotkała się z Basią na dworcu, a potem spędziła z nią czas.

Zadania 6.-8. doskonałą umiejętność wyszukiwania w tekście konkretnych informacji. Należy je wykonać po sprawdzeniu poprawności odpowiedzi w zadaniach 3.-5. Wykonanie zadań będzie wymagało ponownego przeczytania tekstu. Również tu można zrezygnować z któregoś z zadań. W trakcie sprawdzania zadań warto poprosić uczących się o uzasadnienie odpowiedzi, np. przez zacytowanie tekstu. Zadanie 8. uczący się mogą wykonać w parach.

Zadanie 6. Proszę zdecydować, czy podane zdania są prawdziwe (P) czy nieprawdziwe (N).

		P	N
	Basia przyjeżdża do Krakowa.	✓	
1.	Ewa jest zadowolona, że Basia ją odwiedzi.		
2.	Basia będzie w Krakowie za kilka dni.		
3.	Ewa nie może czekać na Basię na stacji, ponieważ w tym czasie uczy.		
4.	Agnieszka mogła zobaczyć Basię na fotografii.		
5.	Agnieszka i Ewa są współlokatorkami.		
6.	Agnieszka lubi kontakty z ludźmi.		
7.	Zaraz po przyjeździe Basi dziewczyny będą zwiedzać Kraków.		
8.	Basia pójdzie na kolację ze swoim bagażem.		

Klucz: 1. P, 2. N, 3. N, 4. P, 5. N, 6. P, 7. N, 8. P.

Zadanie 7. Jak wygląda Agnieszka? Proszę wybrać właściwe zdjęcie (a-d).



a)



b)



c)



d)

Klucz: zdjęcie c.

Zadanie 8. Gdzie będą te osoby w podanych godzinach, albo co będą robić? Proszę uzupełnić tabelkę zgodnie z tekstem.

	Ewa	Agnieszka	Basia
o 14.30		<i>na stacji – będzie czekać na Basię</i>	
między 14.30 a 19.00			
o 19.00			
po 19.00			

Klucz:

	Ewa	Agnieszka	Basia
o 14.30	w pracy	na stacji – będzie czekać na Basię	na stacji – przyjedzie pociągiem do Krakowa i spotka się z Agnieszką
między 14.30 a 19.00	w pracy – będzie miała też zebranie	w swoim mieszkaniu – zaprosi Basię; w mieście – będzie spacerować z Basią	w mieszkaniu Agnieszki – będzie odpoczywać; w mieście – pójdzie na spacer z Agnieszką

	Ewa	Agnieszka	Basia
o 19.00	w mieszkaniu Agnieszki – spotka się z Basią i Agnieszką	w swoim mieszkaniu	w mieszkaniu Agnieszki – spotka się z Ewą
po 19.00	w mieście – będzie jeść kolację z koleżankami	w mieście – będzie jeść kolację z Ewą i Basią	w mieście – będzie jeść kolację z Ewą i Agnieszką

Kolejne zadanie służy rozwijaniu umiejętności rozumienia szczegółowego oraz utrwalaniu słownictwa. W czasie jego wykonywania uczący się nie mogą patrzeć na oryginalny tekst.

Zadanie 9. Proszę uzupełnić tekst wyrazami z tabelki.

przyjeżdżasz, peronie, ochotę, dworzec, odpoczniesz, atrakcji, rozkładem, wyglądasz, wiadomość, kolację, przewodnikiem

Cześć Basiu,

Świetnie, że 0) *przyjeżdżasz*!

(I) Mam dla Ciebie ważną 1) Jutro po południu niestety nie dam rady wyjść po Ciebie na 2) – muszę zostać dłużej w pracy. Mamy zebranie na uniwersytecie i będę wolna dopiero wieczorem.

(II) Nie stresuj się, wszystko zorganizowałam. Z dworca zgodziła się odebrać Cię moja przyjaciółka – Agnieszka. Ona wie, jak 3) pokażalam jej Twoje zdjęcie. Zgodnie z 4) jazdy Twój pociąg powinien przyjechać o wpół do trzeciej. Agnieszka będzie na Ciebie czekać na 5) Jest niska i szczupła, ma rude, kręcone włosy i zielone oczy. Ach, i jest zawsze uśmiechnięta ☺. Na pewno bez problemu się znajdziecie.

(III) Agnieszka zaprosi Cię do siebie i będziesz mogła u niej zostawić bagaż. Kiedy trochę 6) po podróży, pójdziecie chwilę pospacerować po Krakowie (oczywiście jeśli będziesz miała 7)). Agnieszka jest bardzo otwarta i towarzyska i będzie świetnym 8)! Po pracy szybko przyjadę do Was. Spotkamy się koło siódmej u Agnieszki, weźmiesz swój bagaż i pójdziemy wszystkie razem na 9), a później przyjedziesz do mnie.

(IV) Na kolejne dni zaplanowałam dużo 10) Przygotuj się na piękną pogodę, dużo ruchu i pyszne jedzenie.

Do zobaczenia!

Ewa

Klucz: 1) wiadomość, 2) dworzec, 3) wyglądasz, 4) rozkładem, 5) peronie, 6) odpoczniesz, 7) ochotę, 8) przewodnikiem, 9) kolację, 10) atrakcji.

III. Rozwijanie innych sprawności

Podobnie jak poprzednio, nauczyciel może wybrać, które z proponowanych zadań wykonają uczniowie. Zadanie 10. to rozmowa na tematy związane z tekstem. Można przeprowadzić ją na forum lub w małych grupach w zależności od liczebności klasy. Na forum można potem zreferować odpowiedzi dotyczące norm kulturowych obowiązujących w krajach studentów, a związanych z odwiedzinami.

Zadanie 11. uczący się wykonują w grupach, a następnie prezentują wyniki pracy na forum. Zadanie to integruje różne typy działań. Jeśli zajęcia są prowadzone poza Krakowem, można zmienić miasto, do którego z odwiedzinami przyjeżdża Basia.

Zadanie 12. można zadać uczącym się jako pracę domową.

Zadanie 10. Proszę odpowiedzieć na pytania:

Kiedy ostatnio odwiedził Panią/Pana ktoś, kto mieszka w innym mieście?

Kiedy ostatnio pojechał Pan/pojechała Pani do kogoś?

Czy to były miłe wizyty?

Czy były problemy z ich organizacją?

Co powinniśmy zrobić, gdy kogoś odwiedzamy? Jakie reguły są ważne w Pani/ Pana kulturze?

Co możemy zrobić, żeby takie spotkanie było miłe?

Zadanie 11. Jesteś Ewą. Przygotuj plan wizyty Basi w Krakowie na kolejne dwa albo trzy dni. Zaplanuj, co będziecie robić, dokąd pójdziecie albo pojedziecie, jakie miejsca będziecie zwiedzać, co i gdzie będziecie jeść, z kim się spotkacie.

Zadanie 12. Jesteś Basią. Napisz krótką odpowiedź na e-mail Ewy (e-mail; 80-100 słów).

W e-mailu:

- podziękuj za pomoc;
- napisz, co chcesz zobaczyć i robić w Krakowie;
- pamiętaj o formułach na początku i końcu e-maila.

POZIOM A2: Zestaw II

Cel główny: rozwijanie sprawności rozumienia tekstów pisanych.

Cele szczegółowe:

Rozwijanie umiejętności:

- określania tematu czytanego tekstu;
- rozumienia ogólnej treści prostego tekstu informacyjnego;
- rozumienia konkretnych informacji zawartych w krótkim materiale prasowym opisującym konkretne wydarzenia.

Dodatkowo:

- rozwijanie kompetencji w zakresie produkcji, interakcji i mediacji.

I. Zogniskowanie uwagi uczących się wokół tematyki tekstu i aktywizacja wiedzy językowej

Dwa pierwsze zadania przygotowują uczących się do lektury tekstu. Zadanie 1. jest przede wszystkim ukierunkowane leksykalnie, jednak znalazło się na początku zestawu, gdyż pomaga przygotować uczących się do wykonania zadania 2., bezpośrednio związanego z tematyką artykułu. Chociaż nie wszystkie nazwy zwierząt w zadaniu 1. będą uczącym się znane, to opiera się ono na nazwach będących w zasadzie internacjonalizmami⁶², dlatego nie powinno sprawić uczniom trudności. Pracując w parach, uczący się wykonują zadanie 1., a po jego sprawdzeniu na forum klasy przystępują do zadania 2. W czasie wysuwania hipotez na temat fotografii w zadaniu 2. nauczyciel może tak pokierować rozmową, by wprowadzić formę: „uciekł”.

⁶² Zakładamy, że uczniowie znają język angielski lub inny język zachodnioeuropejski.

Zadanie 1.

a) Jak nazywają się te zwierzęta? Proszę podpisać ilustracje wyrazami z tabelki.

żyrafa, tygrys, kangur, lew, jaguar, pingwin, zebra



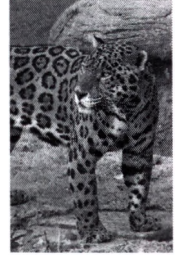
0)...żyrafa...



1).....



2).....



3).....



4).....



5).....



6).....

b) Które z tych zwierząt, Państwa zdaniem, są najbardziej niebezpieczne?

Klucz do części a: 1) kangur, 2) pingwin, 3) jaguar, 4) tygrys, 5) zebra, 6) lew.

Zadanie 2. Proszę popatrzeć na fotografię i odpowiedzieć na pytania nauczyciela.



Co możemy zobaczyć na zdjęciu?

Czy ta sytuacja jest typowa? Dlaczego tak/nie?

Jak Państwo myślą: dlaczego lew chodzi po ulicy?

Co powinni zrobić kierowcy samochodów na fotografii?

II. Czytanie tekstu i wykonywanie zadań

Zadanie 3. i 4. służą rozwijaniu umiejętności określania tematu i rozumienia ogólnej treści tekstu. Najpierw uczący się szybko czytają tekst i mają zdecydować, który tytuł do niego pasuje (na potrzeby zadania uczący się powinni otrzymać tekst bez notki bibliograficznej). Zadanie 4. należy wykonać po sprawdzeniu zadania 3.

Zadanie 3. Proszę przeczytać artykuł i dopasować do niego właściwy tytuł (A, B, C lub D).

A. Panika w cyrku – lew zaatakował artystów

B. Egzotyczne zwierzęta na ulicy: spokojnie – to tylko film!

C. Życie afrykańskich lwów w ogrodzie zoologicznym

D. Niebezpieczne zwierzęta uciekły z zoo

Dwa lwy, dwa tygrysy i jaguar zniknęły w piątek z ogrodu zoologicznego w Lunebach w zachodnich Niemczech. Po południu zwierzęta zostały schwytane – poinformowała telewizja BBC.

Policja apelowała do mieszkańców miasta, by zostali w domach. Prosiła też o informację, gdyby ktoś przypadkiem zobaczył zwierzęta. Policjanci prosili, by od razu skontaktować się z odpowiednimi służbami, bo „uciekiniery” są niebezpieczni. Niemieckie media informowały, że zwierząt nie ma w zoo od czasu potężnej burzy i deszczu, które w nocy z czwartku na piątek przeszły nad Lunebach. Doszło tam do małej powodzi, a zwierzęta skorzystały z okazji, by opuścić zoo.

W godzinach popołudniowych media podały, że zwierzęta zostały złapane i znajdują się już w ogrodzie zoologicznym. Nie podano jednak żadnych dodatkowych informacji.

Zoo w Lunebach powstało w 1965 roku i na początku zajmowało się tylko psami, małpami i dzikami. Dziś mieszka w nim aż 400 gatunków zwierząt, a placówkę co roku odwiedza 70 tys. osób.

(Na podstawie: <https://fakty.interia.pl/swiat/news-niemcy-lwy-tygrysy-i-jaguar-uciekly-z-zoo,nId,2588945> – 10.12.2018)

Klucz: tytuł D.

Zadanie 4. Proszę podkreślić właściwe dokończenie zdania.

Przykład: *Zwierzęta uciekły z cyrku / z parku narodowego / z zoo.*

1. Te zwierzęta mogą być spokojne / agresywne / delikatne, kiedy spotkają ludzi.
2. To stało się w Polsce / w innym europejskim kraju / w Afryce.
3. Zwierzęta są teraz w zoo / w klinice weterynaryjnej / w innym mieście.

Klucz:

1. agresywne
2. w innym europejskim kraju
3. w zoo

Zadanie 5. jest ukierunkowane na rozwijanie umiejętności wyszukiwania w tekście konkretnych informacji i należy je wykonać po sprawdzeniu zadania 3. i 4. Pytania dotyczą łatwych do zrozumienia fragmentów tekstu, dlatego nauczyciel nie wyjaśnia trudniejszych słów i wyrażeń z artykułu i informuje uczących się, że znajomość tych elementów leksykalnych nie jest im potrzebna do realizacji zadania.

Zadanie 5. Proszę odnaleźć w tekście informacje i odpowiedzieć na pytania:

Przykład: *Jaki serwis informacyjny informował o sytuacji?*

..... *BBC*

1. Jakie zwierzęta uciekły z zoo?

.....

2. W której części Niemiec znajduje się Lunebach?

.....

3. W jaki dzień zwierzęta uciekły?

.....

4. Jaka była wtedy pogoda?

.....

5. Od kiedy w tym mieście jest zoo?

.....

6. Jak dużo turystów przyjeżdża do tego zoo?

.....

Klucz:

1. dwa lwy, dwa tygrysy, jaguar; 2. na zachodzie Niemiec; 3. w piątek (w nocy); 4. padał deszcz i była burza;

5. od 1965 roku; 6. 70 tys. ludzi co roku.

Zadanie 6. pomaga utrwalić proste słowa i struktury z tekstu, ale jego wykonanie jest opcjonalne – będzie ono przydatne, jeśli uczący się będą wykonywać zadanie 7.

Zadanie 6. Proszę połączyć fragmenty z kolumny A i B i napisać zdania.

<p>A.</p> <p>0. <i>Zoo powstało</i></p> <p>1. Pięć niebezpiecznych zwierząt</p> <p>2. Media informowały, że</p> <p>3. Policja apelowała do mieszkańców miasta,</p> <p>4. Policja prosiła o informację,</p> <p>5. Telewizja poinformowała,</p>	<p>B.</p> <p>a. by zostali w domach.</p> <p>b. że zwierzęta znajdują się już w zoo.</p> <p>c. gdyby ktoś zobaczył zwierzęta.</p> <p>d. w 1965 roku.</p> <p>e. w piątek uciekło z zoo.</p> <p>f. zwierząt nie ma w zoo.</p>
--	---

Przykład: *Zoo powstało w 1965 roku*

1.

2.

3.

4.

5.

Klucz:

1e, 2f, 3a, 4c, 5b.

III. Rozwijanie innych sprawności

Zadania 7.-9. nawiązują do tematyki tekstu, ale ukierunkowane są na rozwijanie innych sprawności niż recepcja pisemna. Nauczyciel może zrezygnować z niektórych z nich. W zadaniu 8. – polegającym na przeprowadzeniu ankiety – można każdemu uczącemu się przydzielić jedno pytanie. Uczący się przedstawiają potem wyniki ankiety na forum. Zadanie 9. można wykonać, jeśli wcześniej została wprowadzona forma ogłoszenia. Pisanie ogłoszenia może się odbywać na zajęciach (wtedy uczący się wykonują zadanie w grupach) lub w ramach pracy domowej.

Zadanie 7. Proszę wybrać sytuację a. lub b. i przygotować dialogi w parach.

a.

Osoba A: W Pani/Pana mieście z zoo uciekło kilka niebezpiecznych zwierząt. Jedno z nich zobaczyła Pani / zobaczył Pan niedaleko swojego domu. Proszę zadzwonić na policję, poinformować o tym i zapytać, co musi Pani/Pan zrobić.

Osoba B: Pracuje Pani/Pan w policji. Proszę dowiedzieć się, jakie zwierzę, kiedy i gdzie widziała osoba, która telefonuje. Proszę poinformować ją, co ma zrobić.

b.

Osoba A: Od kilku dni dużo Pani/Pan się uczy do egzaminów i nie wie Pani/Pan, co się dzieje w mieście. Chce Pani/Pan odwiedzić koleżankę/kolegę i pożyczyć od niej/niego notatki. Proszę do niej zadzwonić i zapytać, czy jest w domu i czy można do niej/niego przyjść.

Osoba B: W Pani/Pana mieście z zoo uciekło kilka niebezpiecznych zwierząt. Policja apeluje, by nikt nie wychodził z domów. Pani/Pana koleżanka/kolega dzwoni do Pani/Pana, bo chce do Pani/Pana przyjść po notatki i nic nie wie o sytuacji w mieście. Proszę powiedzieć jej, co się dzieje, i znaleźć dobre rozwiązanie problemu.

Zadanie 8. Proszę zrobić ankietę w grupie i zapytać kolegów:

- kiedy ostatnio byli w zoo;
- jakie zwierzęta lubią najbardziej i dlaczego;
- jakich zwierząt nie lubią i dlaczego;
- jakie zwierzęta mają w domu albo chcieliby mieć;
- czy ich zwierzę kiedyś uciekło z domu;
- czy znaleźli kiedyś na ulicy jakieś zwierzę, np. psa/kota;
- co zrobiliby, gdyby spotkali w swoim mieście niebezpieczne zwierzę.

Następnie proszę przedstawić te informacje na forum.

Zadanie 9. Znalazła Pani / znalazł Pan psa/kota. Proszę napisać ogłoszenie.

W tekście proszę napisać:

- jakie zwierzę Pani znalazła / Pan znalazł;
- gdzie Pani znalazła / Pan znalazł to zwierzę;

- jak wygląda ten pies/kot;
- jak można się z Panią/Panem skontaktować.

5.3. Poziom B1

POZIOM B1: Zestaw I

Cel główny: rozwijanie sprawności rozumienia tekstów pisanych.

Cele szczegółowe:

Rozwijanie umiejętności:

- określania tematu czytanego tekstu;
- rozumienia ogólnej treści prostego tekstu informacyjnego;
- rozumienia konkretnych informacji zawartych w krótkim materiale prasowym opisującym konkretne wydarzenia;
- wyszukiwanie i rozumienie ogólnych informacji w tekstach;
- ocenianie intencji i emocji nadawcy.

Dodatkowo:

- rozwijanie kompetencji w zakresie produkcji, interakcji i mediacji.

I. Zogniskowanie uwagi uczących się i przypomnienie materiału językowego

Ponieważ temat dotyczy Nocy Muzeów, można uwagę studentów zogniskować w nietypowy sposób, czyniąc NOC punktem wyjścia i tworząc związany z nią asocjogram. Następnie warto zachęcić uczących się do rozmowy w parach na temat tego, czy lubią chodzić do muzeum, jak często to robią, w jakim muzeum ostatnio byli itp. Zestawienie tych dwóch tematów wprowadzi uczących się w tematykę zajęć.

Zadanie 1. Proszę wypisać skojarzenia ze słowem noc.

Zadanie 2. Proszę porozmawiać w parach i odpowiedzieć na pytania:

Czy lubisz chodzić do muzeum? Dlaczego?

Jakie muzea lubisz najbardziej?

Jak często chodzisz do muzeum? W jakim byłeś ostatnio?

Jeśli nie lubisz chodzić do muzeum, jaka oferta kulturalna najbardziej cię interesuje?

II. Czytanie tekstu i wykonywanie zadań

Podczas pierwszej lektury tekstów, które są w formie wypowiedzi na forum, uczący się mają określić intencje i emocje nadawcy oraz zaznaczyć, czy jest on zadowolony czy niezadowolony z opisywanego wydarzenia. Bardzo istotnym elementem zadania jest wskazanie konkretnych słów lub wyrażeń, które opisują stan emocjonalny. Kolejne zadanie wymaga już wynotowania z tekstów konkretnych informacji i pogrupowania ich w dwóch kategoriach – zalety i wady. Warto zachęcić studentów, aby po wykonaniu zadania, skomentowali oceny uczestników i uzupełnili tabelę zaletami i wadami, jakie ich zdaniem są związane z uczestnictwem w tym wydarzeniu. Zadanie 5. ma charakter leksykalny i polega na odnalezieniu w tekście synonimów do wskazanych słów. W zależności od sprawności leksykalnej uczących się, można wskazać teksty, w których należy szukać słów o podobnym znaczeniu lub z tego zrezygnować i pozostawić uczącym się większą dowolność.

Zadanie 3. Proszę przeczytać wypowiedzi na forum i zaznaczyć, które osoby są zadowolone, a które nie są zadowolone z udziału w Nocy Muzeów. Proszę wskazać, które fragmenty tekstu o tym świadczą.

Forum internetowe na temat tegorocznej Nocy Muzeów w Krakowie.

1. Ania: 😊👍

Przyszłam z koleżankami ze studiów. One chodzą regularnie, ja jestem pierwszy raz. I co? Więcej nie pójdę... może i oferta jest atrakcyjna, może nie trzeba płacić za bilety. Ale te kolejki? Te tłumy ludzi? Nogi mnie bołą od tego stania i czekania na wejście. Niewiele udało mi się zobaczyć, bo nie jestem zbyt wysoka, a do wielu eksponatów nie dało się podejść. Wolę zwiedzać muzea systematycznie przez cały rok, a w następną Noc Muzeów – smacznie spać.

2. Ewelina: 😊👍

Fantastyczne wydarzenie. Jestem już piąty raz i zawsze odkrywam coś nowego. Nie chodzi o to, że bilety są za darmo. Ważna jest atmosfera, ci wszyscy ludzie spragnieni kultury, poznawania nowych rzeczy. To prawda, są kolejki i wielu chętnych na zwiedzanie, ale też muzea mają ciekawsze propozycje niż zwykle. A wystarczy dobra organizacja i trochę cierpliwości, a noc będzie udana. Czy będę za rok? Oczywiście! Przyprawdę jeszcze mamę i młodszą siostrę.

3. Karol: 😊👍

Namówiła mnie dziewczyna. Zgodziłem się i tak jestem tu już siódmy raz. To fajne wydarzenie i warto je promować. Po pierwsze, nie muszę płacić za bilety, a to dla mnie ważne. Po drugie, często muzea mają wyjątkowe atrakcje tylko na tę jedną noc w roku. Po trzecie, lubię być tam, gdzie dzieje się coś ciekawego, gdzie spotykają się ludzie podobni do mnie, gdzie czuje się niezwykłą atmosferę. Czy przyjdę za rok? Nie wiem, byłem tu już tyle razy, że zwiedziłem już chyba wszystko. Może pora na przerwę?

4. Adam: 😊😞

Tutaj jesteśmy pierwszy raz. Ja, moja dziewczyna i jeszcze kilka osób ze studiów. Ale na Noc Muzeów jeździmy od kilku lat – byliśmy w Warszawie, Gdańsku, Poznaniu, Wrocławiu i Katowicach. Podróżujemy i zwiedzamy i poznajemy wielu ciekawych ludzi. To dobra zabawa i trochę nasza praca, kończymy właśnie Kulturoznawstwo. Za rok? Za rok jedziemy tam, gdzie to wszystko się narodziło – do Berlina.

5. Agata: 😊😞

Przede wszystkim chce mi się spać... A co do zwiedzania, sama nie wiem. Chyba jednak wolę chodzić raz na jakiś czas, kiedy nie ma tylu ludzi. Bilety nie są znowu takie drogie, więc to, że dzisiaj są za darmo, nie jest jakimś atutem. Atmosfera rzeczywiście fajna, ale trudno dokładnie zobaczyć wszystko, co nas interesuje. Za rok? Pewnie zostanę w domu.

6. Piotrek: 😊😞

Wszyscy mówią dużo ludzi, duże kolejki. My już dwa lata temu znaleźliśmy na to sposób. Z piątką znajomych wybraliśmy się w różne miejsca. Każdy do jednego, maksimum dwóch muzeów. Zaraz spotykamy się w naszym ulubionym barze i będziemy relacjonować, co widzieliśmy. Nasza Noc Muzeów potrwa do białego rana. W końcu liczy się dobra zabawa.

(źródło: oprac. wł.)

Zadanie 4. Na podstawie wypowiedzi na forum proszę stworzyć listę zalet i wad udziału w Nocy Muzeów.

ZALETY	WADY

Zadanie 5. Proszę odnaleźć w tekstach słowa o podobnym znaczeniu.

1.
 - a. systematycznie – *regularnie*
 - b. preferować
2.
 - a. korzystna, pozytywna –
 - b. dowiadywać się –
3.
 - a. zachęcić –
 - b. specjalne –
4.
 - a. interesujący –
 - b. zacząć się –
5.
 - a. po pierwsze / najważniejsze –
 - b. korzyść, dobra strona –
6.
 - a. metoda –
 - b. pójść/pojechać –

Klucz: 1.

- a. systematycznie (regularnie)
- b. preferować (woleć)

2.
 - a. korzystna, pozytywna (udana)
 - b. dowiadywać się (odkrywać)

3.
 - a. zachęcić (namówić)
 - b. specjalne (wyjątkowe)

4.

- a. interesujący (ciekawym)
- b. zacząć się (narodzić się)

5.

- a. po pierwsze / najważniejsze (przede wszystkim)
- b. korzyść, dobra strona (atut)

6.

- a. metoda (sposób)
- b. pójść/pojechać (wybrać się)

III. Rozwijanie innych sprawności

Ponieważ teksty dotyczą konkretnego wydarzenia, które odbywa się w wielu miastach na świecie, warto spróbować odwołać się do niego podczas integracji sprawności. Można więc poprosić uczących się o przeczytanie programu tegorocznej Nocy Muzeów i wypowiedź, czy są zainteresowani tym wydarzeniem, i które elementy interesują ich najbardziej. Jeśli takiej możliwości nie ma, można przedstawić studentom ofertę lokalnych muzeów lub zachęcić do jej odnalezienia, a następnie wybrać to, które będzie się podobać większości i zaplanować wspólne wyjście. Podsumowaniem zwiedzania powinny być krótkie wypowiedzi, wzorowane na tych analizowanych podczas zajęć. Ostatnie zadanie ma na celu rozwijanie kreatywności – studenci mieliby zaprojektować takie muzeum, aby z zainteresowaniem obejrzeni je nawet ci, którzy nie lubią takiej formy spędzania czasu.

Zadanie 6. Proszę zapoznać się z programem tegorocznej Nocy Muzeów i zdecydować, czy jest Pani zainteresowana / Pan zainteresowany tym wydarzeniem oraz w jakich imprezach z nim związanych chciałaby Pani / chciałby Pan wziąć udział. Proszę uzasadnić swoją odpowiedź.

Zadanie 7. Proszę przeanalizować ofertę muzeów i wybrać to, które jest Pani/Pana zdaniem najbardziej interesujące. Proszę na forum grupy przedstawić swoją propozycję, a następnie wspólnie wybrać jedno lub dwa miejsca, do których Państwo pójdą.

Zadanie 8. Po wycieczce do muzeum proszę zredagować krótki tekst, w którym napisze Pani/Pan o swoich wrażeniach.

Zadanie 9. Pracując w grupach (3-4 osobowych), proszę zaprojektować takie muzeum, aby okazało się atrakcyjne nawet dla tych, którzy bardzo nie lubią takiej formy spędzania wolnego czasu. Proszę ustalić tematykę, formę prezentacji eksponatów, imprezy towarzyszące oraz akcję promocyjną. Rezultaty proszę zaprezentować na forum grupy.

POZIOM B1: Zestaw II

Cel główny: rozwijanie sprawności rozumienia tekstów pisanych.

Cele szczegółowe:

Rozwijanie umiejętności:

- określania tematyki tekstu;
- rozumienia ogólnej treści prostych tekstów prasowych;
- rozpoznawania głównego przesłania i argumentów w przejrzysto skonstruowanym tekście argumentacyjnym.

Dodatkowo:

- rozwijanie kompetencji w zakresie produkcji, interakcji i mediacji.

I. Zogniskowanie uwagi uczących się i przypomnienie materiału językowego

Na początku prezentujemy uczącym się zdjęcia ilustrujące problem śmieci, recyklingu, zaśmiecania planety, w ten sposób skupiamy ich uwagę na tematyce zajęć i równocześnie zachęcamy do stworzenia banku słów. Zadanie 2. polega na wyjaśnieniu znaczenia terminu *zero waste* i zaproponowania dla niego polskiej nazwy. Jeśli nikt

w grupie nie będzie znał odpowiedzi na to pytanie, realizację zadania należy prze-
nieść na moment po zapoznaniu się z tekstem.

Zadanie 1. Proszę połączyć słowa z ich definicją lub synonimem.

1. Odpady 2. Wysypisko 3. Śmietnik 4. Recykling 5. Biodegradowalne 6. Segregacja 7. Wielorazowe	a. Można ich używać więcej niż jeden raz. b. Inaczej kosz na śmieci. c. Wykorzystywanie śmieci do wyprodukowania nowych rzeczy. d. Inaczej śmieci. e. Rozdzielanie śmieci, np. na papier, metal i szkło. f. Miejsce, w którym gromadzone są śmieci z wielu domów lub całego miasta. g. Na przykład opakowanie, które całkowicie się rozkłada i nie zanieczyszcza środowiska.
---	--

1	2	3	4	5	6	7
d						

Klucz: 1d, 2f, 3b, 4c, 5g, 6e, 7a.

Zadanie 2. Proszę powiedzieć, co przedstawiają ilustracje i jakiego tematu dotyczą.



Zadanie 3. Czy zna Pani/Pan termin *zero waste* – proszę zaproponować polską nazwę.

II. Czytanie tekstu i wykonywanie zadań

Zadanie 4. Proszę przeczytać wywiad z propagatorką tej idei *zero waste* i dopasować odpowiedzi do pytań.

Jeden słoik śmieci rocznie – tyle od 2008 roku produkuje pewna czteroosobowa rodzina z Kalifornii. Bea Johnson zdecydowała się wyeliminować odpady z życia swojego i swoich najbliższych. Próby, błędy i w końcu opatentowane rozwiązania opisywała na blogu, który szybko stał się najlepszym źródłem wiedzy o *zero waste*, czyli o życiu bez śmieci. Dziś Johnson jest konsultantką takich firm, jak IKEA i General Electrics. Wspólnie opracowują profil konsumenta przyszłości i tworzą produkty, które zamiast zaśmiecać planetę – pomogą ją oczyścić.

1. Większość znanych mi ludzi żyjących w ten sposób to single, ewentualnie bezdzietne pary. Jak udało ci się sprawić, że cała rodzina nie produkuje śmieci?

ODPOWIEDŹ

2. Jak to wygląda w praktyce?

ODPOWIEDŹ

3. Wielu ludzi inspiruje Twoja historia, często pytają Cię o radę. Czy to daje ci poczucie mocy, odpowiedzialności?

ODPOWIEDŹ

4. Na pierwszy rzut oka *zero waste* zdaje się trochę utrudniać życie. To prawda?

ODPOWIEDŹ

5. Jak z tymi wszystkimi zasadami radzą sobie twoi dwaj nastoletni synowie? Naprawdę żyją bez śmieci?

ODPOWIEDŹ

6. Recepta na szczęście tkwi więc w pustym śmietniku? Połączyłaś swoją karierę z pasją i misją. A co z życiem rodzinnym?

ODPOWIEDŹ

7. Co właściwie sprawiło, że postanowiłaś żyć bez śmieci?

ODPOWIEDŹ

8. Co jest teraz twoją długoterminową misją?

ODPOWIEDŹ

A. Wymieniliśmy w domu wszystko, co było jednorazowe, na wielorazowe. W kuchni nie używamy np. papierowych ręczników, tylko bawełnianych, które można wyprać. Nie przynosimy do domu (i nie kupujemy na mieście) żadnego plastiku. Jeżeli kupuję kolejną parę butów, to po to, żeby zastąpić poprzednią. Coś, co już nie może zostać naprawione, zostaje oddane do recyklingu.

B. Wcale tak nie jest, po prostu żeby przejść na *zero waste* w skali domowej, trzeba się trochę zorganizować. Kupować hurtem to, czego potrzebujemy w większej ilości. Zamiast decydować się ciągle na nowe meble, ubrania i sprzęty – poszukać używanych. Oczywiście dopasowanie takiego rozwiązania do swojej rodziny wymaga trochę czasu. Jeżeli jednak zdecydujesz się na dążenie do ograniczenia śmieci, znajdziesz w Internecie wielu pomocnych ludzi. Mojej rodzinie ten proces zajął prawie trzy lata. W tym czasie napisałam książkę i otworzyłam bloga – teraz wszyscy mogą się uczyć na moich błędach.

C. Do zrobienia czegoś dla planety zainspirowały mnie po prostu filmy dokumentalne o różnych pięknych miejscach na Ziemi. Zrozumiałam, że jeżeli dalej będziemy wspierać nieodpowiedzialną produkcję, której jedynym celem jest nakręcanie gospodarki, to wkrótce te miejsca mogą zniknąć.

D. Tak. Przez jakiś czas chłopcy chyba w ogóle nie wiedzieli, że tak żyjemy. Sama robię zakupy, a jedyne, o co ich proszę, to żeby nie przyjmowali żadnych przedmiotów, których nie potrzebują, i nie kupowali batonów. Nauczyliśmy ich tego, kiedy byli jeszcze dość mali, i teraz jest to dla nich zupełnie naturalne. Zamiast obdarowywać się przedmiotami, obdarowujemy się doświadczeniami. I to sprawia, że jesteśmy naprawdę szczęśliwi.

E. Moja kariera jest bardzo satysfakcjonująca, ale najwięcej szczęścia daje mi spędzanie czasu z ukochaną rodziną. Ponieważ w naszym domu nie ma niczego niepotrzebnego, kiedy jedziemy na wakacje, wynajmujemy go turystom. Dzięki temu urlop spędzamy w zasadzie za darmo. Coś takiego może zrobić każdy, kto ma dom albo mieszkanie. Wystarczy go zagracić. Mój syn obchodził właśnie 16. urodziny. W „poprzednim życiu” kupiłabym mu jakąś rzecz, coś elektronicznego, ale ponieważ nie robimy już sobie takich prezentów, dostał lekcje skakania ze spadochronem. Jest zdecydowanie bardziej podekscytowany, niż gdyby miał otrzymać jakiś gadżet.

F. Jeszcze kilka pokoleń temu wszyscy tak żyli. Ludzie nazywają nas pionierami, a my tak naprawdę robimy dokładnie to samo, co nasi dziadkowie. Wracamy do korzeni. Konsumujemy mniej, ale lepiej. Krok po kroku uczymy się podejmowania mądrzejszych decyzji.

G. Chcę dotrzeć do ludzi, którzy są gotowi zrezygnować ze śmieci, i pomóc im to zrobić. Chcę, żeby weszli w ten świat i poczuli wolność, którą odczuwam wspólnie ze swoją rodziną. Moja codzienna praca (oprócz prowadzenia bloga) polega w dużej mierze na doradzaniu i obalaniu mitów. Pomagam udowodnić, że *zero waste* nie kosztuje więcej niż obecny system. Przeciwnie – jest tańszy, wymaga mniejszych nakładów pracy.

H. To chyba najważniejsza część mojej pracy – zrobić coś, żeby wszyscy zrozumieli, że to konsument jest odpowiedzialny za to, co jest na rynku. Codzienne decyzje podejmowane w sklepach i marketach mają dla świata większe znaczenie niż wybory prezydenckie. Każdy zakup to rodzaj głosu.

(Na podstawie: http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,18284522,Swiat_bez_smieci__Poznajcie_filozofie_zerowaste_i.html – 12.05.2019)

Klucz: 1F, 2A, 3H, 4B, 5D, 6E, 7C, 8G.

Zadanie 5. Proszę zaproponować tytuł wywiadu.

Zadanie 6. Proszę przeczytać tekst jeszcze raz i zdecydować, które zdania są prawdziwe, a które nieprawdziwe:

		P	N
	Życie bez produkowania śmieci jest zupełnie inne od życia naszych dziadków.		✓
1.	Minimalizowanie śmieci wymaga zrezygnowania z rzeczy jednorazowych.		
2.	To od kupującego zależy, co będzie dostępne w sklepach.		
3.	Zorganizowanie życia bez śmieci nie wymaga dużo czasu.		
4.	Synowie Bei długo nie akceptowali nowego sposobu życia.		
5.	Praca zawodowa daje Bei najwięcej szczęścia i satysfakcji.		
6.	Bea postanowiła dbać o planetę po obejrzeniu filmów dokumentalnych.		
7.	Bea nie chce już dłużej zajmować się promowaniem życia bez śmieci.		

Klucz: 1. P, 2. P, 3. N, 4. N, 5. N, 6. P, 7. N.

Zadanie 7. Na podstawie tekstu proszę stworzyć listę zasad, które należy stosować, żeby nie produkować śmieci.

III. Rozwijanie innych sprawności

Podczas integrowania sprawności studenci powinni mieć możliwość wypowiedzenia się na temat tekstu i zaprezentowanego w nim stylu życia. Pierwsze zadanie polega więc na rozmowie w parach i ocenie idei, a także możliwości wprowadzenia jej założeń w życie. Kolejne zadanie ma już charakter praktyczny i polega na zaproponowaniu konkretnych rozwiązań wskazanym osobom, których opis otrzymają studenci.

Zadanie 8. Proszę porozmawiać w parach i odpowiedzieć na pytania:

Co myślisz o opisanym stylu życia?

Czy udałoby ci się produkować tak mało śmieci?

Co byłoby dla ciebie najtrudniejsze?

Czy uważasz, że taki styl życia stanie się modny? Dlaczego?

Czy znasz miejsca (sklepy, kawiarnie) promujące taką postawę?

Zadanie 9. Pracując w parach, proszę pomóc wskazanym osobom ograniczyć produkowanie śmieci, proszę zaproponować konkretne rozwiązania.

Przykładowe opisy:

Anna ma męża i troje dzieci. Najmłodsze dziecko ma 11 miesięcy i używa jednorazowych pieluch. Dzieci Anny bardzo lubią rysować i malować, ale w domu nie ma miejsca na wszystkie ich rysunki. Rodzina często podróżuje i wtedy zabiera na wycieczki jedzenie i napoje w jednorazowych opakowaniach.

Krzysztof bardzo dużo pracuje i nie ma czasu na gotowanie w domu, wszystkie posiłki i napoje zamawia na wynos, w jego samochodzie jest bardzo dużo kubków po kawie i kartonów po jedzeniu. Dodatkowo Krzysztof prenumeruje czasopisma o samochodach i sporcie, nie zawsze ma czas je przeczytać, ale lubi mieć taką możliwość.

Agata, Ewa i Piotr razem wynajmują mieszkanie, są studentami. Lubią organizować imprezy. Jest po nich zawsze duży bałagan, dominują opakowania po pizzy oraz puste puszki i butelki. Często też wyrzucają jedzenie, bo zdarza im się kupić za dużo jakiś produktów, które szybko stają się nieświeże.

Ewelina bardzo lubi kupować nowe ubrania i buty, często jednak zakłada je tylko raz albo wcale... w domu nie wydają się jej już tak ładne, jak w sklepie, a Ewelina nie ma czasu ich oddawać. Kiedy w szafie nie ma miejsca, Ewelina wyrzuca stare ubrania. W jej domu jest też dużo kosmetyków, których nie ma okazji używać. Kiedy tracą ważność, także je wyrzuca.

5.4. Poziom B2

POZIOM B2: Zestaw I

Cel główny: rozwijanie sprawności rozumienia tekstów pisanych.

Cele szczegółowe:

Rozwijanie umiejętności:

- określania tematyki tekstu;
- rozumienia treści tekstu;
- odnajdywania i rozumienia konkretnych informacji;
- rozumienia szczegółowego.

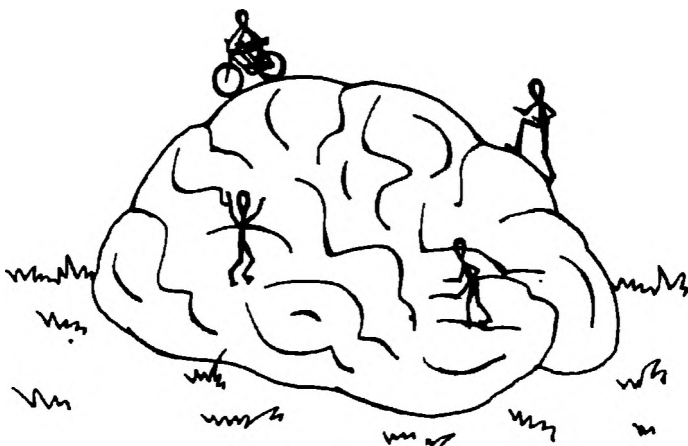
Dodatkowo:

- rozwijanie kompetencji w zakresie produkcji, interakcji i mediacji.

I. Zogniskowanie uwagi uczących się i przypomnienie materiału językowego

Zadanie 1. ma na celu skupienie uwagi uczących się oraz zachęcenie ich do przewidywania treści tekstu przez wskazanie słów kluczowych, których weryfikacja nastąpi po lekturze. Zadanie 2. jest nastawione na wprowadzenie leksyki, która może sprawiać trudności podczas czytania.

Zadanie 1. Proszę obejrzeć ilustrację i na jej podstawie zaproponować tematykę tekstu. Proszę wypisać słowa kluczowe.



Zadanie 2. Proszę połączyć słowa o podobnym znaczeniu.

1. przyswajać	a. zepsuć
2. wyposażać	b. aktywizować
3. uszkodzić	c. przyjmować, uczyć się
4. zależeć od czegoś	d. identyfikować
5. przetwarzać	e. zainteresować się, wciągnąć się
6. rozpoznawać	f. dać, zaopatrzyć
7. zaangażować się	g. być związanym, połączonym
8. pobudzać	h. zmieniać, transformować

1	2	3	4	5	6	7	8
c							

Klucz: 1c, 2f, 3a, 4g, 5h, 6d, 7e, 8b.

II. Czytanie tekstu i wykonywanie zadań

Zadanie 3. polega na dość szybkiej lekturze tekstu, uczący się mogą zweryfikować swoje przypuszczenia dotyczące słów kluczowych, a w razie dużej rozbieżności, wypisać adekwatne słowa z tekstu. Kolejne zadanie należy wykonać równocześnie z lekturą tekstu, jest to ćwiczenie leksykalne, polegające na dobraniu wyrazu o najbliższym znaczeniu do podanego. Zadanie 5. umożliwia sprawdzenie zrozumienia kluczowych dla artykułu informacji, a zadanie 6. pozwala uporządkować wiadomości na temat półkul mózgowych.

Zadanie 3. Proszę przeczytać tekst i sprawdzić, czy przewidywane słowa kluczowe mają związek z tekstem. Jeśli nie, proszę wypisać siedem słów kluczowych.

Zadanie 4. Podczas ponownej lektury tekstu proszę wybrać słowo o podobnym znaczeniu.

Jest niewielkich (małych, nieznaczących, nieważnych) rozmiarów, a mimo to ma tysiące razy większe możliwości niż najlepszy komputer. A przy tym jest wyjątkowo (właśnie, tylko, jedyny)¹ Twój.

W chwili narodzin Twój mózg zbudowany (zmieniony, wykreowany, zrobiony)² był ze stu miliardów aktywnych komórek. Od chwili Twojego przyjścia na świat, w mózgu wytwarzają się (powstają, pozostają, istnieją)³ połączenia zwane synapsami – to dzięki nim możesz przyswajać wiedzę. Im więcej masz takich połączeń, tym łatwiej się uczysz. Im więcej się uczysz, tym więcej połączeń wytwarza się w Twoim mózgu.

Mózg składa się z dwóch półkul – lewej i prawej. Wspólnie rządzą (oceniają, kierują, konkurują)⁴ one procesami myślowymi i funkcjami ciała. Natura wyposażała nas w dwie półkule po to, by każda z nich była w stanie przejąć (zabrać,

schować, podać)⁵ część funkcji drugiej, w wypadku jej uszkodzenia. Półkule mózgowe nie są identyczne – mają różne specjalizacje, choć są od siebie zależne. Lewa półkula odpowiedzialna jest za język mówiony i pisany, logikę, zdolności (umiejętności, problemy, wartości)⁶ matematyczne, analityczne i naukowe. Prawa półkula jest odpowiedzialna za rozpoznawanie kolorów, rytmów, wzorów, prawidłowości, kształtów i ich wzajemnych zależności (kontrastów, powiązań, własności)⁷. W niej swoje źródło mają intuicja, wyobraźnia, poczucie humoru. Jednak podział na półkule nie jest tak prosty. Obie stałe (twardo, ciągle, trochę)⁸ współpracują ze sobą. Kiedy słuchasz piosenki, lewa półkula przetwarza słowa, a prawa muzykę. Dlatego łatwiej uczysz się słów piosenek. Uczysz się bardzo szybko, bo w ten proces zaangażowane są obie półkule. Podczas nauki w szkole wykorzystujesz częściej lewą półkulę – piszesz, liczysz, analizujesz. Dlatego też masz kłopoty (trudności, zdolności, konflikty)⁹ z uczeniem się, zapominasz, nie rozumiesz. Warto zatem, byś w praktyce zaczął wykorzystywać informacje o sposobie pracy swojego mózgu. Oprócz słów i liczb wykorzystuj także kolor, rytm, przestrzeń, wyobraźnię i emocje. Wtedy, podczas zapamiętywania, Twój mózg będzie uruchamiał (usprawniał, uaktywniał, uświadamiał)¹⁰ do pracy obie półkule. W myśl słów Konfucjusza: „powiedz mi – a zapomnę, pokaż mi – a zapamiętam, pozwól mi przeżyć – a zrozumieć”.

Wielkie osobistości wykorzystują w równej mierze (w ten sam sposób, z taką samą intensywnością, w tym samym celu)¹¹ obie półkule: Leonardo da Vinci był nie tylko malarzem, korzystającym ze swej wyobraźni, wykorzystującym kolor i przestrzeń (prawa półkula), ale także doskonałym konstruktorem, wykorzystującym zdolności matematyczne, logikę (lewa półkula). Albert Einstein – znakomity (znany, wybitny, lubiany)¹² fizyk (grający na skrzypcach), nigdy nie dokonałby swoich odkryć, gdyby nie wykorzystywał intuicji i wyobraźni.

Musisz wiedzieć, że jeśli w swojej nauce wykorzystujesz lewą półkulę, to gdy teraz zaczniesz pobudzać do pracy półkulę prawą, lewa półkula będzie się jeszcze lepiej rozwijać. Znaczy to mniej więcej tyle, że jeśli jesteś świetnym matematykiem, to kiedy dodatkowo zaczniesz zajmować się malarstwem lub muzyką, staniesz się... jeszcze lepszym matematykiem. Możesz zmusić (zachęcić, nakłonić, nauczyć)¹³ swój mózg do lepszej współpracy między półkulami, także dzięki ćwiczeniom fizycznym.

(Na podstawie: Iwona Krop, „Jak gimnastykować mózg”)

Klucz: 1. tylko, 2. zrobiony, 3. powstają, 4. kierują, 5. zabrać, 6. umiejętności, 7. powiązań, 8. ciągle, 9. trudności, 10. uaktywniał, 11. z taką samą intensywnością, 12. wybitny, 13. nakłonić.

Zadanie 5. Proszę uzupełnić zdania zgodnie z informacjami podanymi w tekście.

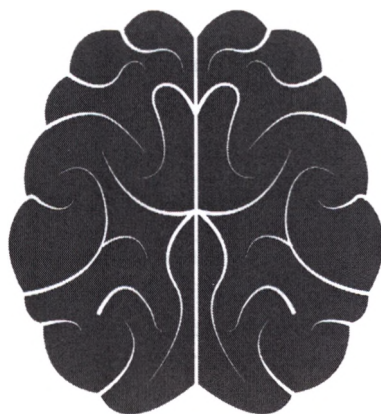
Przykład: *Choć mózg nie jest duży, ma znacznie większe możliwości niż najlepszy komputer.*

1. Większa liczba połączeń w mózgu umożliwia...
2. Człowiek ma dwie półkule mózgowe, żeby...
3. Nauka w szkole wymaga...
4. Wybitni naukowcy...
5. Współdziałanie między półkulami można usprawnić dzięki....

Klucz: 1. ...łatwiejsze uczenie się. 2. ...jedna mogła przejąć funkcje drugiej w razie uszkodzenia. 3. ...częstszego wykorzystywania lewej półkuli. 4. ...w równym stopniu używali obu półkul mózgowych. 5. ...ćwiczeniom fizycznym.

Zadanie 6. Proszę wypisać, za jakie czynności odpowiada prawa, a za jakie – lewa półkula:

LEWA PÓŁKULA



PRAWA PÓŁKULA

Klucz: lewa: mówienie, pisanie, logika, matematyka, umiejętności analityczne i naukowe; prawa: kolory, rytmy, wzory, intuicja, wyobraźnia, poczucie humoru.

III. Rozwijanie innych sprawności

W tej części studenci mają okazję do ustnego i pisemnego ustosunkowania się do tematyki tekstu. Zadanie 7. zakłada rozmowę na temat wpływu wiedzy o mózgu na uczenie się i nauczanie, a zadanie 8. polega na zredagowaniu tekstu argumentacyjnego. W założeniu uczący się na tym poziomie znają zasady komponowania tego typu wypowiedzi pisemnej, jeśli jednak jest inaczej, należy przewidzieć ćwiczenia z redakcji i kompozycji przed zaproponowaniem tego zadania.

Zadanie 7. Proszę porozmawiać w parach i odpowiedzieć na pytanie:

Czy twoim zdaniem wiedza o mózgu może mieć wpływ na sposoby i skuteczność uczenia się i nauczania? Jaki? Dlaczego?

Zadanie 8. Proszę napisać, co Pani/Pana zdaniem oznaczają słowa Konfucjusza: „powiedz mi – a zapomnę, pokaż mi – a zapamiętam, pozwól mi przeżyć – a zrozumiem”. Czy zgadza się Pani/Pan z tym stwierdzeniem?

POZIOM B2: Zestaw II

Cel główny: rozwijanie sprawności rozumienia tekstów pisanych.

Cele szczegółowe:

Rozwijanie umiejętności:

- określania tematyki tekstu;
- rozumienia treści tekstu;
- rozumienia struktury tekstu;
- odnajdywania i rozumienia konkretnych informacji;
- rozumienia szczegółowego.

Dodatkowo:

- rozwijanie kompetencji w zakresie produkcji, interakcji i mediacji.

I. Zogniskowanie uwagi uczących się i aktywizacja wiedzy językowej

Pierwsze dwa zadania mają na celu skupienie uwagi uczących się oraz zarysowanie tematyki tekstu. Zadanie 1. dość przewrotnie ukazuje damskie i męskie zajęcia i ma być impulsem do rozmowy, powinno także dać możliwość uporządkowania leksyki związanej z rodziną i obowiązkami domowymi. Rozwinięciem tych działań, jest zadanie 2., które umożliwi refleksję nad swoim postrzeganiem małżeństwa, życia rodzinnego i roli kobiety i mężczyzny w rodzinie. Zadanie 3. ma charakter leksykalny, pracując w parach i ze słownikiem, uczący się mają za zadanie odnaleźć wyjaśnienie podanych słów, a następnie stworzyć ich polską definicję.

Zadanie 1. Proszę opisać poniższe zdjęcia i na ich podstawie porozmawiać o stereotypowych rolach kobiet i mężczyzn.



Zadanie 2. Proszę zaproponować dokończenie zdań.

- a. Szczęśliwe małżeństwo...
- b. Ludzie rozwodzą się, ponieważ...
- c. Kobieta w domu powinna...
- d. Zadaniem mężczyzny jest...
- e. Kiedy rodzą się dzieci...
- f. Praca zawodowa jest ważna...
- g. Obowiązki domowe...

Zadanie 3. Pracując w parach, proszę znaleźć w słowniku wyjaśnienie podanych słów oraz napisać ich polską definicję.

- a. prokreacja –
- b. potomstwo –
- c. zaspokajanie –
- d. nadążać –
- e. odmienne –

II. Czytanie tekstu i wykonywanie zadań

Zadanie 4. Proszę uzupełnić luki w tekście odpowiednimi fragmentami. Uwaga! Jeden fragment jest zbędny.

Dawniej wzory kulturowe jednoznacznie określały rodzaj i zakres obowiązków małżonków i ich role społeczno-rodzinne. [f].

Głównym zadaniem związku była prokreacja i wychowanie potomstwa. Mężczyzna i kobieta [...]¹. Wypełnianie tych ról już było uważane za sukces pary. Sprawy takie, jak: równość praw i obowiązków, wzajemna atrakcyjność partnerów, zaspokajanie potrzeb emocjonalnych, wzajemna akceptacja indywidualnych potrzeb, rozwój własnych osobowości nie były w tym modelu ważne.

[...]², ale i trudniejszym, bo oczekiwania kobiet i mężczyzn wobec małżeństwa są większe. Mówią o tym badania socjologiczne i problemy małżeńskie, z którymi przychodzą pary do poradni małżeńsko-rodzinnych.

Obecnie kobiety chcą, aby ich związek był partnerski. Chcą mieć męża, [...]³. Sytuacja kobiety współczesnej zmieniła się bardzo, jednak mężczyźni powoli nadążają za tymi zmianami. Większość mężczyzn ma wciąż tradycyjny pogląd na temat małżeństwa: [...]⁴. Mężczyznom trudno zaakceptować nową sytuację.

Chociaż kobiety pracują zawodowo, to one robią zakupy, gotują, sprzątają, prasują, a jeśli zachoruje dziecko, to one nie mogą iść do pracy. To one zwykle rezygnują z własnych ambicji i z pracy, kiedy mąż otrzymuje awans. [...]⁵ w tych nowych warunkach. Wolą po powrocie do pracy zastać ugotowany obiad i pełną

łodówkę. Ale właśnie te różne poglądy na temat, czym powinno być małżeństwo, są często przyczyną rozpadu związku.

Dzisiejsze małżeństwa mają trudności ze znalezieniem dla siebie czasu. W poradniach małżeńskich i rodzinnych jedna z głównych pretensji ze strony kobiet to: nie mogę się z nim porozumieć, on nie interesuje się moimi potrzebami. Ze strony mężczyzn: ona jest ciągle taka zajęta, interesuje się tylko dziećmi, domem lub pracą [...] – niewierność, problemy finansowe, dyskusje na temat, jak często odwiedzać teściów, odmienne poglądy na temat, jak wychowywać dzieci, bezrobocie, alkoholizm.

Instytucje, pomagające rodzinie [...] , zrozumieć ich przyczyny i zdecydować, co można zrobić, aby trudną sytuację zmienić.

- a. Mężczyźni mają dość dużo do stracenia
- b. pełnili odmienne role w związku, które wynikały z różnicy płci
- c. niechętnie przejmują domowe obowiązki i rzadko pomagają kobietom
- d. Jest wiele różnych przyczyn rozpadu małżeństw
- e. który jest dobrym przyjacielem i ojcem oraz utrzymuje rodzinę
- f. ~~Istniały po prostu czytelne i gotowe od wieków wzory postępowania~~
- g. pozwalają parom małżeńskim wydobyć te problemy
- h. Dzisiaj małżeństwo jest zapewne związkiem ciekawszym niż dawniej
- i. mąż jest głównym żywicielem, a żona powinna opiekować się nim i pozostać w domu

Klucz: 1b, 2h, 3e, 4i, 5a, 6d, 7g.

Zadanie 5. Proszę zaproponować tytuł tekstu.

Zadanie 6. Proszę odpowiedzieć na pytania:

1. Jak wyglądał tradycyjny model małżeństwa?
.....
2. Jak zmieniły się oczekiwania kobiet, a jak mężczyzn wobec małżeństwa?
.....
3. Jak praca zawodowa kobiet zmienia współczesny model małżeństwa?
.....
4. Jak rozumie Pani/Pan stwierdzenie, że dzisiejsze małżeństwo jest związkiem ciekawszym, ale trudniejszym?
.....

III. Rozwijanie innych sprawności

W tej części proponujemy jedno wieloetapowe zadanie, które będzie wymagało cytowania ze zrozumieniem, konstruowania wypowiedzi ustnej i pisemnej oraz argu-

mentacji i reklamy. Uczący się będą pracować w dwóch grupach i planować kampanie społeczne promujące zerwanie ze stereotypami. Pierwsza grupa będzie miała za zadanie zachęcić kobiety do szybkiego powrotu do pracy po urodzeniu dziecka (od 3 do 6 miesięcy po narodzinach) i zainwestowania w rozwój swojej kariery. Druga grupa spróbuje przekonać mężczyzn do rezygnacji z pracy zawodowej i poświęcenia się opiece nad dziećmi i domem.

Zadanie 7. Pracując w grupach, proszę zaplanować i opracować kampanie społeczne dla mediów.

Grupa 1. Proszę zachęcić kobiety do szybkiego powrotu do pracy po urodzeniu dziecka (od 3 do 6 miesięcy po narodzinach) i zainwestowania w rozwój swojej kariery.

Grupa 2. Proszę przekonać mężczyzn do rezygnacji z pracy zawodowej i poświęcenia się opiece nad dziećmi i domem.

Proszę zgromadzić konieczne argumenty poparte przykładami (wykresy, opinie naukowców, itp.). Proszę zaplanować, jak miałyby wyglądać kampania, w jakich mediach powinna być dostępna i jakie będą hasła promocyjne.

Na koniec proszę zaprezentować rezultaty swojej pracy na forum klasy.

5.5. Poziom C1

POZIOM C1

Cel główny: rozwijanie sprawności rozumienia tekstów pisanych.

Cele szczegółowe:

Rozwijanie umiejętności:

- określania tematu tekstu;
- rozumienia stanowiska autora;
- rozumienia treści i intencji tekstu (także wyrażanych nie wprost);
- szybkiego przeglądania tekstu w celu odnalezienia potrzebnych informacji;
- rozumienia szczegółowego.

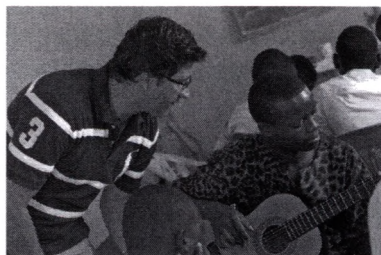
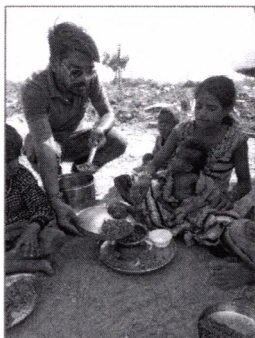
Dodatkowo:

- rozwijanie kompetencji w zakresie produkcji, interakcji i mediacji.

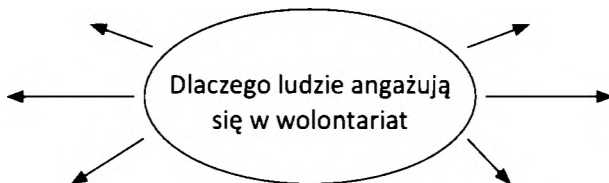
I. Zogniskowanie uwagi uczących się i aktywizacja wiedzy językowej

Zadanie 1. i 2. mają przygotować uczących się do odbioru tekstu. Uczący się, analizując obrazki w zadaniu 1., powinni odnaleźć łączący je wątek: zaangażowanie w pomoc innym, wolontariat. W zadaniu 2. trzeba wymienić powody, dla których ludzie angażują się w wolontariat – uczniowie przypominają sobie słownictwo (zakładamy, że znają podstawową leksykę związaną z tym tematem). Oba zadania można wykonać na forum klasy.

Zadanie 1. Proszę opisać poniższe obrazki i zastanowić się, co je łączy.



Zadanie 2. Proszę zastanowić się, jakie motywy kierują ludźmi angażującymi się w wolontariat i różne formy pomocy innym, i stworzyć mapę skojarzeń.



II. Czytanie tekstu i wykonywanie zadań

Zadania 3.-5. rozwijają umiejętność określania tematu tekstu i rozumienia stanowiska autora. Do zadania 4. i zadania 5. należy przejść po wykonaniu polecenia z zadania 3. Ponieważ w zadaniu 5. uczniowie proszeni są o zaproponowanie tytułu dla tekstu, powinni otrzymać ten tekst bez notki bibliograficznej, którą w tej publikacji podajemy pod nim.

Zadanie 3. Proszę przeczytać tekst i określić jego temat.

Tematem tekstu jest

Klucz: „wolonturystyka”.

A. Chcesz zwiedzić odległy zakątek globu i pomóc przy okazji rozwiązać tamtejsze problemy? Nic trudnego – możemy przeczytać na wielu stronach internetowych – wystarczy połączyć wakacje z wolontariatem. W ten oto sposób reklamują się firmy oferujące coraz prężniej rozwijający się model turystyki określane przez nie mianem „wolontariatu zagranicznego”, a przez badaczy turystyki nazywane „wolonturystyką”. Nic jednak nie przeczytamy tam o etycznych dylematach związanych z połączeniem wakacyjnej przygody z „niesieniem pomocy” w jednym z wielu krajów globalnego Południa. Warto zatem przyjrzeć się, co skrywa za sobą termin „wolonturystyka”.

Jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się modeli turystyki, zwłaszcza wśród mieszkańców krajów anglosaskich między 18. a 30. rokiem życia, jest tzw. *gap year*. Czym on jest? Przerwą od codzienności, dłuższym wyjazdem w daleki świat, na ogół w trakcie studiów, niejednokrotnie połączonym z zarabkowaniem lub pomaganiem. Jeszcze kilkanaście lat temu „gapyerowcy” sami sobie wszystko organizowali, dziś rynek wyczuł wśród nich swoją klientelę.

„Wolonturystyka” to krótkoterminowy wyjazd, w którym łączy się turystykę i pomaganie innym. Jednak w odróżnieniu od klasycznego wolontariatu za granicą, który organizowany jest zwykle przez rozmaite NGO, pakiet można wykupić u zwykłego pośrednika, który jest normalną firmą działającą na zasadach rynkowych (czyli jej podstawowy cel to generowanie zysku). Za wyjazd uczestnik musi zapłacić (zazwyczaj ok. 700-1000 dolarów za tydzień, bez przelotu), w zamian kupuje on „usługi” – możliwość niesienia pomocy, samorozwoju, wpisania tego doświadczenia do CV, przeżycia przygody. Płaci również za to, że na miejscu wszystko jest już zorganizowane.

B. Więcej szkody niż pożytku

Dokąd można wyjechać? *Project Abroad* – jedna z największych firm „wolonturystycznych” na świecie – oferuje wyjazdy do 27 krajów globalnego Południa, w tym do Indii, Kambodży, Peru, Etiopii, Nepalu czy Ghany. Co oprócz zwiedzania możemy tam robić? Na przykład opiekować się zagrożonymi gatunkami zwierząt, pomagać w rozwoju farm organicznych, budować szkoły albo uczyć angielskiego dzieci w domach dziecka. Ten ostatni rodzaj aktywności spotkał się przed paroma laty z ogromną krytyką ze strony UNICEF. Według raportu tej organizacji „wolonturystyka” sierocińcowa napędza popyt na „sieroty”, jej skutkiem jest niepotrzebne oddzielanie dzieci od ich rodzin. Według danych UNICEF w Kambodży odnotowano w ciągu pięciu lat 75-procentowy wzrost liczby dzieci oddawanych do domów dziecka – głównym powodem pozostawia-

nia dzieci w tych placówkach jest niemożność zapewnienia przez rodziców swoim pociechom edukacji i wiara w to, że dziecko będzie tam dobrze nauczone, ponieważ zajmą się tym obcokrajowcy.

Nadzieja ta jest złudna, gdyż pośrednicy „wolonturystyczni” nie wymagają od uczestników programów żadnych certyfikatów zawodowych ani językowych. Ograniczyłyby to bowiem liczbę potencjalnych klientów, a zatem i zyski. Poza tym specjaliści krytykują również to, że częsta zmiana opiekunów zwiększa poczucie wyobcowania wśród porzuconych już dzieci. To tylko jeden, choć najgłośniejszy, z wielu przykładów, gdy niewykwalifikowani wolontariusze przynosili więcej szkody niż pożytku. Choć – co trzeba zaznaczyć – wiedzeni byli niejednokrotnie autentyczną chęcią pomocy i do dziś żyją w błogiej nieświadomości i z poczuciem dobrze wykonanej pracy. Słowo „niejednokrotnie” nie jest tu przypadkowe – według badań przeprowadzonych w Anglii na „wolonturystach” empatia to tylko jeden z powodów skłaniających ludzi do wykupu takich „wolonturystycznych” wakacji. Inne to: egoistyczne pragnienie przeżycia przygody lub chęć zdobycia dobrze wyglądającego w CV doświadczenia.

C. Klient, nie wolontariusz

Pomaganie jest jednym z najtrudniejszych elementów w stosunkach międzyludzkich. Pomoc staje się jeszcze trudniejsza, gdy dotyczy relacji międzykulturowych i krajów oddalonych geograficznie. Zdarza się oczywiście, że jest ona sensowna i przynosi zamierzone skutki. Dlatego nikt poważny nie krytykuje pomocy i wolontariatów zagranicznych jako takich, choć dałoby się, rzecz jasna, znaleźć argumenty teoretyków postkolonialnych podważających idee leżące u źródeł pomocy rozwojowej.

Nie należy jednak mylić wolontariatu za granicą z „wolonturystyką”. Uczestnik tej ostatniej bowiem, według wszelkich definicji, przestaje być klasycznym wolontariuszem, a staje się klientem (choć, jeżeli program jest sensowny, to może czasem przynieść jakieś pozytywne efekty). A jak zauważyła kiedyś Alicja Nowaczyk, inicjatorka kampanii *AwareVolunteer*: „Jedną z najgorszych konsekwencji wolonturystyki jest swego rodzaju promowanie poglądu, że pomoc rozwojowa jest łatwizną. Uczestnikom takich programów, częściowo podświadomie, przekazuje się mylący komunikat: Zobacz, jak niewiele potrzeba. Wystarczy, że pobędziesz tu dwa tygodnie, i dzięki temu świat stanie się lepszy. Wolonturystyka bazuje bowiem na odgórnym przeświadczeniu o wyższości kompetencji zagranicznego turysty nad kompetencjami społeczności lokalnej”.

Dlatego zanim zdecydujemy się na wolontariat zagraniczny, należy to poważnie przemyśleć. Powinniśmy zbadać, czy pieniądze, które musielibyśmy zapłacić, nie mogłyby zostać wydane z większym pożytkiem. Warto uważnie przestudiować raporty ewaluacyjne z dotychczasowych programów organizacji pośredniczących (choć większość komercyjnych pośredników „wolonturystycznych” w ogóle nie przeprowadza ewaluacji) oraz zastanowić się nad swoimi kom-

potencjami i motywacjami stojącymi za chęcią wyjazdu. Bez tego bardzo łatwo stać się nie tyle wolontariuszem, co klientem fabryki pomocy.

(Na podstawie: Paweł Cywiński, *Wolonturystyka to nie wolontariat. To biznes*, 28.09.2015, <http://opinie.ngo.pl/wiadomosc/1662570.html> – dostęp: 15.10.2018)

Zadanie 4. Proszę wybrać poprawną odpowiedź.

1. Tekst jest:

- a. raportem.
- b. polemiką.
- c. opinią.
- d. reportażem.

2. Autor tekstu:

- a. potępia osoby wyjeżdżające w ramach pomocy rozwojowej do egzotycznych krajów.
- b. podchodzi sceptycznie do wyjazdów turystycznych reklamowanych jako wolontariat.
- c. krytykuje znudzoną młodzież niechętnie angażującą się w pomoc potrzebującym.
- d. przekonuje czytelników do wybrania się w podróż połączoną z wolontariatem.

Klucz: 1c, 2b.

Zadanie 5. Proszę zaproponować tytuł dla przeczytanego tekstu.

.....

Zadanie 6. przygotowuje uczących się leksykalnie do dalszej pracy z tekstem. Jego wykonanie ułatwi pracę przewidzianą w zadaniach: 7. i 8.

Zadanie 6. Proszę dopasować słowa z tekstu (kolumna A) do ich definicji lub synonimów z kolumny B.

A	→	B
0. NGO		a. organizacja pozarządowa
1. ewaluacja		b. nieprawdziwy, iluzoryczny, pozorny
2. złudny		c. poczucie izolacji, braku więzi z otoczeniem
3. wyobcowanie		d. dom dziecka
4. napędzać popyt		e. ocena
5. sierociniec		f. kreować i zwiększać zapotrzebowanie

Klucz: 1e, 2b, 3c, 4f, 5d.

Zadania 7. i 8. mają na celu rozwijanie rozumienia treści i intencji wyrażonych (także w sposób pośredni) w tekście. Doskonałą też umiejętności wydobywania z tekstów potrzebnych informacji. Zadanie 9. jest ukierunkowane przede wszystkim na rozwijanie umiejętności szybkiego przeglądania tekstu i wyszukiwania w nim konkretnych informacji. Aby wyeliminować możliwość powolnej i dokładnej lektury, na wykonanie zadania 9. uczący się powinni mieć mało czasu. Nauczyciel może z niego zrezygnować, jeśli uzna to za słuszne.

Zadanie 7. Proszę odnaleźć w tekście osiem zarzutów stawianych „wolonturystyce” i zapisać je w punktach.

Klucz:

- jest to przede wszystkim biznes, a nie pomoc, a ludzie biorący udział w tych wyjazdach to nie wolontariusze, lecz turyści-klienci;
- wolontariusze często nie mają potrzebnych kwalifikacji;
- napędzanie „popytu na sieroty” w biednych krajach (przykład Kambodży) – rodzice oddają swoje dzieci do sierocińców, by uczyli je cudzoziemcy;
- częste zmiany opiekunów „wolonturystów” w sierocińcach są bardzo trudne emocjonalnie dla dzieci;
- firmy oferujące tego typu wyjazdy nie prowadzą ewaluacji swojej działalności; „pomoc” jest często nieprzemyślana i bezsensowna;
- motywacja części wyjeżdżających to egoistyczne poszukiwanie przygody lub chęć zdobycia punktów do CV;
- tworzenie w ludziach złudnego przekonania, że pomoc jest bardzo prosta;
- założenie, że ludzie z zewnątrz wiedzą lepiej niż lokalne społeczności, jak rozwiązywać problemy obecne w objętych wyjazdami krajach.

Zadanie 8. Proszę wskazać i zinterpretować użyte w tekście określenia „wolonturystyki”, które pokazują stosunek autora do tego zjawiska.

Klucz: „wolon”-wakacje, fabryka pomocy, klient fabryki pomocy, „wolonturystyka” sierocińcowa, „niesienie pomocy” (zapisane przez autora w cudzysłowie).

Zadanie 9. Proszę odnaleźć w tekście następujące informacje:

Przykład: *Jaka organizacja skrytykowała wpływ „wolonturystyki” na sytuację dzieci w Kambodży? UNICEF*

1. Kto jest pomysłodawcą kampanii *AwareVolunteer*?
2. Dokąd wysyła klientów firma *Project Abroad*?
3. Jaki jest tygodniowy koszt wyjazdu w ramach „wolonturystyki”?
4. Jak zmieniła się w ostatnim czasie liczba kambodżańskich dzieci zostawianych w sierocińcach?
5. W jakim przedziale wiekowym ludzie najczęściej decydują się na roczną przerwę od pracy czy nauki?

Klucz:

1. Alicja Nowaczyk
2. Do 27 krajów, m.in. do Indii, Kambodży, Peru, Etiopii, Nepalu i Ghany
3. 500-700 dolarów
4. Wzrosła o 75% w ciągu pięciu lat
5. Od 18 do 30 lat

Zadanie 10. służy doskonaleniu rozumienia szczegółowego, kształtowaniu domysłu językowego i poszerzaniu słownictwa. Jego wykonanie można ewentualnie zadać uczącym się do domu.

Zadanie 10. Proszę odnaleźć w oznaczonych sekcjach tekstu (A-D) słowa lub wyrażenia o znaczeniu podobnym do podanych poniżej, a następnie wybrać pięć z nich i zbudować z nimi zdania.

Sekcja A

Przykład: daleki – odległy

1. moralne wątpliwości, rozterki –
2. praca –
3. tworzenie –
4. praca nad własnym charakterem, kompetencjami –
5. zainteresowani, nabywcy –

Sekcja B

6. pozostawiony, opuszczony –
7. korzyść –
8. dzieci –
9. taki, który jest w niebezpieczeństwie –

Sekcja C

10. opierać się na czymś –
11. proste, niewymagające zadanie –
12. negocjować coś –
13. wcześniejsze przekonanie –

Klucz:

1. dylematy etyczne
2. zarobkowanie
3. generowanie
4. samorozwój
5. klientela
6. porzucony
7. pożytek
8. pociechy
9. zagrożony

10. bazować na czymś
11. łatwizna
12. podważać
13. odgórne przeświadczenie

III. Rozwijanie innych sprawności

Zadania w tej sekcji są propozycjami, z których nauczyciel może wybrać tylko część. W zadaniu 11. można ograniczyć dyskusję do pierwszej sekcji lub wybrać także tematy z pozostałych. Prace pisemne proponowane w zadaniu 13. są pomyślane jako zadanie domowe. W podpunkcie a. zadania 13. uczyący się mogą wcielić się w fikcyjną postać i napisać list z jej perspektywy. Także zadanie 12. można zadać do przygotowania w domu – w tym przypadku prezentacja odbędzie się na kolejnych zajęciach.

Zadanie 11. Proszę zastanowić się nad poniższymi kwestiami:

I. Jakie jest Pani/Pana zdanie na temat zjawiska „wolonturystyki”? Czy zgadza się Pani/Pan z opinią autora tekstu?

Czy ma Pani/Pan doświadczenie udziału w wolontariacie? Jeśli tak, to czego nauczyło Panią/Pana to doświadczenie?

Jak rozumie Pani/Pan zdanie autora tekstu, że „pomaganie jest jednym z najtrudniejszych elementów w stosunkach międzyludzkich”?

Jak Pani/Pana zdaniem powinna wyglądać skuteczna pomoc?

II. Jakie zagrożenia niesie ze sobą rozwój turystyki?

III. Autor tekstu pisze o osobach decydujących się na przerwę od normalnego życia (tzw. *gap year*). Czy zjawisko to jest popularne w Pani/Pana kraju?

Czy ma Pani/Pan takie doświadczenie albo zna kogoś, kto się na taki rok przerwy zdecydował?

Jakie są potencjalne wady i zalety takiego wyboru?

Zadanie 12. Proszę poszukać informacji na temat różnych możliwości zaangażowania w wolontariat w Pani/Pana mieście i zaprezentować je na forum grupy.

Zadanie 13. Proszę wybrać jeden z tematów i zredagować tekst:

a) Zna Pani/Pan „wolonturystykę” z własnego doświadczenia i jest Pani/Pan zdania, że autor tekstu posługuje się niesprawiedliwymi uogólnieniami. Proszę napisać tekst polemiczny (np. w formie listu do redakcji) (400 słów).

b) „Wolontariat – czas dobrze wykorzystany czy stracony?” Proszę wyrazić własną opinię na zadany temat i uzasadnić ją w tekście argumentacyjnym (400 słów).

5.6. Poziom C2

Poziom C2

Cel główny: rozwijanie sprawności rozumienia tekstów pisanych.

Cele szczegółowe:

Rozwijanie umiejętności:

- określania tematyki tekstu;
- rozumienia stanowiska autora;
- rozumienia treści i intencji tekstu (także wyrażanych pośrednio);
- oddzielania faktów od opinii;
- rozumienia szczegółowego.

Dodatkowo:

- rozwijanie kompetencji w zakresie produkcji, interakcji i mediacji.

I. Zogniskowanie uwagi uczących się i aktywizacja wiedzy językowej

Zadanie 1., polegające na stawianiu hipotez dotyczących tematu i leksyki tekstu na podstawie jego tytułu, pomaga uczącym się w antycypowaniu treści oraz aktywizowaniu zasobów językowych. W razie potrzeby uczący się mogą sprawdzić w *Słowniku synonimów* lub w *Słowniku języka polskiego* znaczenie słów „prymat” i „szczęśliwość”.

Zadanie 1. Proszę zastanowić się nad poniższymi kwestiami:

- a. Proszę zinterpretować frazę: „Prymat szczęśliwości”. O czym może traktować tak zatytułowany tekst?
- b. Jakie słowa mogą pojawić się w tym tekście?

II. Czytanie tekstu i wykonywanie zadań

Zadanie 2., ukierunkowane na rozwijanie umiejętności rozumienia globalnego – określania tematyki tekstu, przynosi weryfikację stawianych przed lekturą hipotez.

Zadanie 2. Proszę zapoznać się z tekstem, a następnie wynotować w formie haseł główne problemy w nim poruszane.

Klucz:

Przykładowe odpowiedzi:

- dyskusje o szczęściu w Davos

- bieżąca sytuacja na świecie
- postawy ludzi wobec szczęścia
- rola determinacji biologicznych i rozumu
- przepis na osiągnięcie dobrostanu
- pytania o sens: wyniki polskiego badania
- pytania o przyszłość

Prymat szczęśliwości

A.

Trzy lata temu Światowemu Forum Ekonomicznemu w Davos towarzyszyło kilkadziesiąt warsztatów, prelekcji i dyskusji o dobrostanie. Mentorzy z całego świata próbowali zdefiniować, czym jest szczęście. W tym mateczniku wykluwających się idei zglobalizowanego gospodarczo świata, gdzie przedstawiciele najbogatszych i najbardziej wpływowych państw i korporacji, wypijając morze kawy, alkoholu za ogromne pieniądze, tworzą jeszcze mocniejsze sieci powiązań, ten duchowy porządek wydawał się podejrzany. Dlaczego zaproszono tu ekspertów od technik wzmacniających dobrostan – czy sprawił to niepokój o przyszłość świata odczuwany przez tych, których dobrostan materialny znacznie odbiega od dobrostanu większości z ponad siedmiu miliardów mieszkańców naszej planety? Czy kryło się za tym jakieś dodatkowe, może idealistyczne lub utopijne przesłanie? A może zadziałała charyzma prelegentów i dobrostan widziany z perspektywy współdziałania, uważności, współczucia stał się źródłem zmiany myślenia garstki decydentów mających wpływ na losy większości? Stało się to jednak zbyt późno, bo już na cały świat rozlała się fala ksenofobii, niechęci, podziałów. Na mechanicznie wygładzanej przyszłości technologizujących się społeczeństw pojawiły się głębokie zmarszczki – odrodziły się autorytarne rządy i dyktatorzy.

B. Uniwersalny sposób

W tym niepokoju tłączę się tuż za drzwiami naszego domu, albo już w jego progu, szukamy sposobów na przetrwanie i zminimalizowanie napięć – na użytek naszego małego, prywatnego świata. W epoce nadmiaru bodźców, intensywnych doznań, szybkich rozstań, krótkich związków, pogłębiającego się nienasyce- nia łapiemy każdą okazję, aby wydreptać ścieżkę ku szczęśliwości. W ludzkim mózgu tkwią alternatywne potencjały. Ewolucyjnie nasz umysł nie jest nakierowany ani na stan szczęścia, ani na stan nieszczęścia. Przetrwanie gatunku nie zależało od poziomu odczuwanego indywidualnie dobrostanu. Ludzie narzekający, zgryźliwi, pesymiści mieli równie liczne potomstwo, jak ludzie zadowoleni, optymiści.

Biochemia mózgu – dziedziczona i nabywana – warunkuje nasze postrze- ganie świata. Serotonina, oksytocyna, dopamina rządzą emocjami, bo ewolucja dała nam możliwość sterowania samopoczuciem. Dysponujemy również potęż- nym narzędziem: wyobraźnią i zdolnością do tworzenia pojęć, idei, fikcji. To

dzięki nim paradoksalnie możemy wyjść z zakłętego kręgu osobistych determinacji związanych z błędnymi wyobrażeniami, emocjami, biologią. W rozwijającym się gwałtownie przemyśle pomysłów na osiągnięcie szczęśliwości zdrowy rozsądek powinien nam podpowiedzieć, gdzie szukać wyjścia z mentalnego, emocjonalnego więzienia. Zdrowy rozsądek to również narzędzie, które wykształciło się wskutek wielu tysięcy lat ludzkich doświadczeń – po to, abyśmy unikali ekstremizmów. Zdrowy rozsądek naznacza indywidualne i zbiorowe przetrwanie. Uważne przyjrzenie się „sloganom szczęścia”, „polityce szczęścia” nie wyklucza skorzystania z jakiegoś sposobu na odnalezienie własnego dobrostanu. Sposobu, który będzie miał wymiar uniwersalny i w systemie społecznych gier i powiązań zobliguje nas do wyjścia z kokonu indywidualnego uszczęśliwiania się.

W zderzających się koncepcjach indywidualizowanie szczęścia przeciwstawia się gloryfikowaniu wspólnotowości. Jednak w zrównoważonym rozumieniu dobrostanu nie powinno być rozgraniczenia między zbiorowym a indywidualnym szczęściem. Szeroką paletę możliwości daje tu podejście bazujące na współczuciu. Współczucie przypomina nam bowiem, że bez innych nie ma tak naprawdę nas samych, pozostawieni sami sobie, nie tylko bez fizycznego, ale też emocjonalnego wsparcia, nie przetrwamy.

C. Pytania o sens

Z najnowszych analiz Centrum Badania Opinii Społecznej (z kwietnia 2017 roku) wynika, że dziś Polacy rzadziej niż 20 lat temu zastanawiają się nad sensem życia. O 11% spadła liczba osób, dla których istotne są rozważania nad własnym dobrostanem. Teraz co trzeci badany nie zadaje sobie takiego pytania. W zbiorowym dyskursie podszytym fałszywymi ideami rodzi się człowiek, który nie potrzebuje ani takich pytań, ani odpowiedzi na nie. Czy to coś znaczy dla nas wszystkich razem i każdego z osobna?

Gdy piszemy te słowa, zza okna dochodzą głosy dzieci bawiących się obok domu na spokojnej ulicy. Mają od sześciu do dwunastu lat. W dzisiejszym świecie metod wychowawczych podszytych lękiem bardzo rzadko spotyka się taką spontaniczną grę zespołową dzieci. Słysząc ich radosny śmiech, życzliwe komunikowanie się mimo różnicy wieku, owo zanurzenie się w przepływie zbiorowego dobrostanu. Jaką drogą pójdą, jakimi dorosłymi się staną, co zdeterminuje ich emocje? Czy będą pytać o sens?

(Na podstawie: J. E. Wahl, G. Wahl,
Prymat szczęśliwości, „Charaktery”, nr 8, 2017, s. 76-77)

Zadanie 3. ma przygotować uczących się do dalszego kontaktu z tekstem i wykonywania kolejnych zadań. Uczący się próbują w parach lub małych grupach ustalić znaczenie podanych słów (pomocą są: kontekst, budowa słowotwórcza wyrazów

oraz fakt, że część wyrazów jest internacjonalizmami). Nauczyciel może przydzielić też poszczególnym grupom słowa do wyjaśnienia.

Zadanie 3. Proszę odnaleźć w tekście poniższe słowa, a następnie na podstawie kontekstu proszę ustalić ich znaczenie.

dobrostan –
 matecznik –
 utopijny –
 prelegent –
 decydenci –
 autorytarny –
 nienasycenie –
 kokon –
 gloryfikować –
 podszyty czymś –

Zadanie 4. służy rozwijaniu umiejętności odróżniania faktów od opinii. Część stwierdzeń może sprowokować dyskusję, ponieważ uczący się mogą przejawiać tendencję, by uznawać za fakty opinie, z którymi się zgadzają.

Zadanie 4.

We fragmentach tekstu oznaczonych literami A i C proszę wskazać stwierdzenia mówiące o faktach i te będące opiniami autorek tekstu.

Zadanie 5. ma doskonalić umiejętność rozumienia treści i intencji (także wyrażonych nie wprost) oraz określania stanowiska autorów tekstu.

Zadanie 5.

Na podstawie tekstu proszę odpowiedzieć na poniższe pytania:

Przykład: *Podczas jakiego ważnego wydarzenia dyskutowano o szczęściu?*

Podczas Światowego Forum Ekonomicznego w Davos.

1. Jak zostali zaprezentowani w tekście liderzy światowej polityki i gospodarki zgromadzeni na szczycie ekonomicznym w Davos?

2. Jaki jest stosunek autorek do obecności tematyki dobrostanu na tym forum?

3. Jak można interpretować frazę o „mechanicznie wygładzanej przyszłości technologizujących się społeczeństw”?

4. Jaka wizja społeczno-politycznej sytuacji świata wyłania się z tekstu?

5. Za pomocą jakich obrazów autorki opisują współczesne dążenie do szczęścia i jaki sens kryje się za tymi metaforami?

6. Jaką funkcję w stosunku do uwarunkowań biologicznych pełnią kognitywne władze człowieka?

7. Przed jakimi dwiema postawami może, według autorki, uchronić nas zdrowy rozsądek?

8. Jaka droga do osiągnięcia dobrostanu wydaje się autorkom najmądrzejsza?

9. Jakie konsekwencje „wychowania podszytego lękiem”, o którym mowa w ostatnim fragmencie, sugerowane są w tekście?

Zadanie 6. jest ukierunkowane na rozwijanie rozumienia szczegółowego i utrwalania słownictwa.

Zadanie 6.

Proszę dokonać parafrazy zaznaczonych fragmentów zdań, tak by zachowały one pierwotny sens.

Przykład: *Biochemia mózgu – **dziedziczona** i nabywana – **warunkuje nasze postrzeganie świata**.*

*Biochemia mózgu – **uwarunkowana genetycznie** i nabywana – **determinuje naszą wizję świata**.*

1. Zdrowy rozsądek to również **narzędzie, które wykształciło się** wskutek wielu tysięcy lat ludzkich doświadczeń – po to, abyśmy **unikali ekstremizmów**.

2. W tym niepokoju **tlącym się tuż za drzwiami naszego domu, albo już w jego progu**, szukamy sposobów na przetrwanie i **zminimalizowanie napięć** [...].

3. **Mentorzy** z całego świata próbowali **zdefiniować**, czym jest szczęście. W tym **mateczniku wykluwających się** idei zglobalizowanego gospodarczo świata [...] ten **duchowy porządek** wydawał się podejrzany.

4. **Szeroką paletę możliwości** daje tu podejście **bazujące na współczuciu**.

5. W ludzkim **mózgu tkwią** alternatywne **potencjały**.

III. Rozwijanie innych sprawności

Zadania 7.-9. nawiązują do tematyki poruszanej w tekście. Uczący może wybrać tylko część z nich zgodnie z kontekstem dydaktycznym, w jakim pracuje. Zadanie 7. to dyskusja na tematy związane z artykułem. Zadanie 9. przewidziane jest jako praca domowa, z kolei zadanie 8. też może być pracą domową (wtedy należy zrezygnować z zadania 9.) lub – jeśli uczyący ma dużo czasu do dyspozycji – może zostać przygotowane podczas zajęć tego samego dnia i wygłoszone od razu. W tym drugim przypadku przemówienie powinno zostać stworzone w parach lub małych grupach.

Zadanie 7.

Proszę odpowiedzieć na poniższe pytania:

1. Proszę ponownie zinterpretować tytuł tekstu. Jak – w kontekście przeczytanego artykułu – rozumie Pani/Pan teraz frazę „Prymat szczęśliwości”?
2. Jakie jest Pani/Pana zdanie na temat poradników dotyczących szczęśliwego życia?
3. Jakie „slogany szczęścia” przychodzą Pani/Panu do głowy?
4. Czy popiera Pani/Pan koncepcję szczęścia proponowaną przez autorki tekstu?
5. Dlaczego, Pani/Pana zdaniem, Polacy coraz rzadziej zadają sobie ważne pytania? Czy zgadza się Pani/Pan z diagnozą autorek artykułu?
6. Czemu służą pytania pojawiające się w ostatniej części tekstu?
7. Jaka jest – według Pani/Pana – relacja między sensem życia a dobrostanem?

Zadanie 8.

Proszę przygotować pięciominutowe przemówienie na konferencję poświęconą tematyce szczęścia, a następnie wcielić się w rolę prelegenta.

Zadanie 9.

Proszę przeprowadzić ankietę wśród przyjaciół / znajomych / członków rodziny i zapytać ich, jaka jest, według nich, sprawdzona recepta na szczęśliwe życie. Proszę przygotować pisemny raport z badania.

5.7. Propozycje zadań wykorzystujących czytanie w Internecie

Jak pokazują badania (Bucko 2014), studenci dość pobieżnie czytają zamieszczone w Sieci teksty. W języku polskim nie bez znaczenia i wpływu na taką sytuację pozostaje typ zadania oraz sposób jego sformułowania przekazany studentom do realizacji. Zadania bardziej pragmatyczne wymagają zgromadzenia konkretnych informacji, bez potrzeby dokładnej lektury tekstu, podczas gdy te o bardziej teoretycznym nachyleniu nakładają do wnikliwego czytania. Mając to na uwadze, nauczyciele mogą odpowiednio planować zadania oraz ćwiczenia i kłaść nacisk na te ich aspekty, które wymagają czytania globalnego, selektywnego lub szczegółowego.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że wciąż wielu nauczycieli języka polskiego jako obcego podchodzi z dystansem do wykorzystywania zasobów Sieci podczas zajęć – traktuje tę aktywność raczej jako element rozrywki niż metodę nauczania. Brakuje przykładów zadań realizowanych na podstawie informacji znalezionych w Internecie oraz wskazówek, w jaki sposób je planować oraz jakie zagadnienia gramatyczne i leksykalne rozwijać podczas ich wykonywania.

Autorska propozycja zadań powstała na podstawie *Programów nauczania języka polskiego jako obcego* opracowanych przez zespół specjalistów z Uniwersytetu Jagiellońskiego. W planie form ćwiczeń uwzględniono również schemat realizacji zadań opracowany przez Iwonę Janowską (2011) oraz wskazówki dotyczące technik nauczania czytania w języku obcym zawarte w *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* autorstwa A. Seretny i E. Lipińskiej (2005). I. Janowska (2011: 249) proponuje trzyetapowy plan pracy nad zadaniem i podkreśla, że pierwszy etap ma na celu prezentację zagadnienia, zogniskowanie uwagi uczących się oraz wprowadzenie elementów językowych potrzebnych do realizacji zadania. Autorka wskazuje również, że na tym etapie można zaangażować uczących się w prace przygotowawcze do realizacji zadania. Drugi etap stanowi pracę nad realizacją zadania oraz prezentację rezultatów. I. Janowska (2011: 249) zwraca uwagę, że:

[...] nie zawsze poprawne wykonane zadanie prowadzi do restrukturyzacji nabytej wiedzy i umiejętności (interjęzyka), i na odwrót, restrukturyzacja wiedzy i umiejętności nie jest gwarantem poprawności wyniku zadania (Janowska 2011: 249).

Ostatni etap powinien służyć swego rodzaju refleksji – autorka proponuje powrót do poznanego słownictwa oraz struktur gramatycznych, a także ewaluację wykonanego zadania.

Zaproponowane poniżej zadania mogą być z powodzeniem realizowane podczas zajęć tradycyjnych, komplementarnych oraz zdalnych. W przypadku kursów prowadzonych poza Polską dostęp do polskojęzycznych stron umożliwia studentom zapoznanie się z aktualnymi wydarzeniami w naszym kraju, realiami, wypowiedziami i opiniami Polaków, co bez użycia Internetu byłoby znacznie utrudnione. Podczas planowania zadań pamiętano o postulacie I. Janowskiej (2011: 175), że:

Każde zadanie powinno być umotywowane jakąś potrzebą, posiadać wyraźny, dostrzegalny cel, którego realizacja przynosi identyfikowalny rezultat. Niezależnie od typu i charakteru, każde zadanie prawidłowo skonstruowane jest działaniem spójnym i zorganizowanym, ukierunkowanym na odkrywanie i przekazywanie znaczeń, posiada związek z rzeczywistością pozaszkolną i uruchamia proces uczenia się.

Zaprezentowane propozycje dotyczą poziomów od B1 do C2, gdyż na niższych poziomach efektywne korzystanie z zasobów Internetu może być znacznie utrudnione ze względu na ograniczoną znajomość słownictwa czy struktur gramatycznych. Warto jednak oswajać uczących się poziomie A1 czy A2 z autentycznymi materiałami dostępnymi w sieci i proponować krótkie zadania mające na celu wyszukanie konkretnych informacji na wskazanych przez nauczyciela stronach. Mogą to być strony prezentujące prognozę pogody, repertuar kina czy teatru, zasady korzystania z basenu czy wszelkiego rodzaju rozkłady jazdy. Takie krótkie zadania będące podsumowaniem określonego tematu, będą świetnym wprowadzeniem do korzystania z polskojęzycznych stron internetowych.

Poziom B1

W *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* (2016: 73) wskazano, że uczący się na poziomie B1 powinni:

[...] rozumieć temat, główne myśli, intencje, a także konkretne informacje zawarte w tekstach o przejrzystej strukturze, napisanych w standardowej odmianie języka (*Programy*, 2016: 73).

W katalogu tematycznym wskazano natomiast temat *Podróże i środki transportu*. Trzeba również pamiętać o tym, że przeznaczone do realizacji przez studentów zadania powinny być im bliskie i nie mogą odbiegać od realnego życia, zaproponowano więc zadanie polegające na zaplanowaniu trzydniowej wycieczki po Polsce.

I. Etap przed realizacją zadania

W tym etapie, podobnie jak w przypadku propozycji pracy z tekstem tradycyjnym, powinno nastąpić zogniskowanie uwagi uczących się i aktywizacja wiedzy językowej. Punktem wyjścia mogą być ilustracje z różnych regionów Polski, krótkie teksty lub nagrania opisujące wybrane miejsca. Zadaniem studentów jest analiza ilustracji (zestaw czterech zdjęć dla każdego regionu), wynotowanie słów kluczowych i elementów wskazanych na zdjęciach, a następnie dopasowanie ich do przeczytanych fragmentów tekstu lub wysłuchanych nagrań. W ten sposób uczący się gromadzą słownictwo związane z atrakcjami poszczególnych regionów, a także wzbogacają swoją wiedzę na ich temat. Następnie uczący się wybierają region lub regiony, które są ich zdaniem najbardziej interesujące i które chcieliby odwiedzić. Swoją wybór prezentują i uzasadniają na forum klasy. Jeśli to konieczne, należy przypomnieć i powtórzyć struktury umożliwiające wypowiedzenie swojej opinii, wyrażanie aprobaty bądź dezaprobaty. Na tym etapie można podzielić grupę na mniejsze zespoły, w których nastąpi realizacja zadania. Studenci mogą dobrać się zgodnie z preferencjami przedstawionymi klasie. Jeśli jest niemożliwe, dobierają się losowo i przed przystąpieniem do realizacji zadania negocjują, do jakich miejsc w Polsce mają zaplanować wycieczkę.

Po wskazaniu grup, w których ma odbywać się dalsza praca, nauczyciel prezentuje szczegóły zadania oraz wręcza niezbędne materiały. Następnie uczący się zapoznają się z materiałami, zadają ewentualne pytania i planują pracę nad realizacją zadania.

II. Realizacja zadania

W kilkuosobowych grupach studenci mają zaplanować trzydniową wycieczkę po Polsce. Ustalają wspólnie, gdzie pojadą, co tam będą robić, jaki środek transportu wybiorą i gdzie będą nocować. Szczegółowych i autentycznych informacji szukają w Internecie. Powinni wziąć pod uwagę kilka możliwości (np. transportu) i na drodze negocjacji wybrać te najbardziej atrakcyjne lub zgodne z ich planem podróży. Samodzielnie mogą ustalić podział obowiązków. Na koniec muszą też uzupełnić tabelę zawierającą wszystkie najważniejsze informacje dotyczące podróży. Trasę przejazdu studenci mogą także zaznaczyć na mapie.

	Trasa	Środek transportu	Cena biletu	Czas podróży / liczba przejechanych kilometrów	Nocleg	Cena noclegu	Atrakcje turystyczne
DZIEŃ 1.							
DZIEŃ 2.							
DZIEŃ 3.							

Tabela 11. Planowanie wycieczki (oprac. D. Bucko).

Następnie uczący się prezentują na forum klasy swoją propozycję: opisują szczegóły podróży i argumentują wybór miejsca. Starają się też zachęcić pozostałe osoby do przyłączenia się do wyprawy. Na koniec studenci wskazują, która grupa najlepiej opracowała plan wycieczki oraz która prezentacja była najbardziej przekonująca. Dla urozmaicenia i utrudnienia zadania można wskazać maksymalną kwotę, jaką uczący się mogą przeznaczyć na wyjazd.

III. Etap po realizacji zadania

W tej fazie nauczyciel komentuje przygotowane przez uczących się prezentacje, koryguje ewentualne błędy, proponuje zastąpienie często powtarzających się słów synonimami. Przed podaniem właściwej odpowiedzi konsultuje się z resztą klasy. Nauczyciel pyta uczących się o przebieg poszukiwania informacji, o stopień zrozumienia czytanych tekstów, ewentualne trudności i sposoby radzenia sobie z nimi. Warto też poprosić studentów o wypisanie i zaprezentowanie stron internetowych, z których korzystali podczas realizacji zadania i w ten sposób stworzyć bank przydatnych stron, a przy okazji dowiedzieć się, jak naprawdę przebiega u nich proces planowania wycieczek i czy w realnym życiu skorzystałoby w takiej sytuacji ze stron polskojęzycznych. Wspólnie z uczącymi się

nauczyciel omawia przebieg negocjacji i ewentualne problemy związane z wyborem jednej, najlepszej oferty. Przypomina jeszcze raz o zasadach dyskusji i sposobach argumentowania. Pyta też studentów, czy naprawdę mają ochotę odwiedzić wybrane miejsca w Polsce i czy zadanie, które właśnie wykonali, może pomóc w realizacji tego celu.

Realizacja zadania wraz z efektywną pracą indywidualną i grupową pozwoli studentom opanować umiejętność krytycznego czytania łatwych tekstów użytkowych, takich jak oferty biura podróży, rozkłady jazdy, oferty punktów noclegowych oraz prognoza pogody i ogólna charakterystyka klimatu w danym miejscu. Uczący się potrafią również zgromadzić oraz zaprezentować najważniejsze informacje dotyczące miejsc i związanych z nimi atrakcji turystycznych oraz kulturalnych.

Podczas pracy w parach i grupach uczący się doskonalą umiejętność argumentowania i prezentowania własnej opinii oraz przedstawiania kontrargumentów do opinii współrozmówców, a także ilustrowania swoich poglądów przykładami. Warto przedstawić studentom struktury potrzebne do wyrażania swojej opinii (Uważam, że... Moim zdaniem..., Nie zgadzam się z Twoją opinią... itp.) oraz zaproponować wspólne stworzenie zasad prowadzenia dyskusji.

Zaproponowane zadanie można realizować także podczas kursów komplementarnych lub zdalnych. Wtedy faza ćwiczeń ogniskujących uwagę oraz językowych odbywa się z wykorzystaniem platformy internetowej, na której prezentuje się potrzebne słownictwo i struktury oraz opracowuje zestaw ćwiczeń i quizów utrwalających. Na tę część przeznaczyć można około pięciu jednostek lekcyjnych na przestrzeni tygodnia. Swoje preferencje dotyczące spędzania wolnego czasu uczący się mogą zaprezentować z wykorzystaniem nagrania wideo, a praca w grupach może się odbywać na zasadach wideokonferencji. W przypadku zajęć komplementarnych pierwsza i trzecia faza mogą przebiegać w sali lekcyjnej, a samo zadanie, poza prezentacją rezultatów, można zrealizować za pośrednictwem Internetu.

Podczas kolejnych etapów zadania uczący się czytają teksty internetowe w sposób globalny, szczegółowy i selektywny. Mają także okazję do zastosowania różnych strategii, które powinny zostać omówione w ostatniej fazie zadania. Jego realizację powinny zaś poprzedzić wybrane elementy treningu strategicznego.

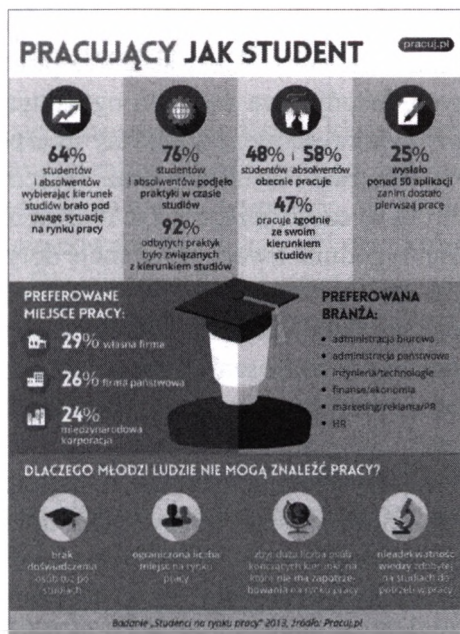
Poziom B2

W przypadku uczących się na poziomie B2 wymagane jest rozumienie globalne, selektywne i szczegółowe nawet w tekstach o skomplikowanej strukturze

leksykalnej i składniowej (Programy, 2011: 107). Przykładowe zadanie do zrealizowania na tym poziomie może dotyczyć znalezienia pracy sezonowej. Jest to zagadnienie bliskie uczącym się, gdyż w zdecydowanej większości są to osoby dorosłe, często studenci, którzy mają już za sobą pierwsze doświadczenia zawodowe lub planują podjęcie pracy dorywczej.

I. Etap przed realizacją zadania

Zogniskować uwagę studentów może rozmowa dotycząca wykresu obrazującego preferencje młodych ludzi w wyborze kierunku studiów czy zawodu. Analiza wykresu jest też okazją do zgromadzenia słownictwa związanego z tematem zatrudnienia. Przy tej okazji można stworzyć bank słów, które będą często występować w przypadku tekstów analizujących rynek pracy czy ofert. Warto, aby uczący się zestawili te informacje z sytuacją panującą w ich kraju i porozmawiali na ten temat. Jeśli w grupie są osoby pracujące od dawna, można poprosić je o podzielenie się doświadczeniami oraz obserwacjami zmian zachodzących na rynku pracy.



Po wykonaniu ćwiczeń leksykalnych oraz zgromadzeniu informacji merytorycznych związanych z omawianym zagadnieniem nauczyciel dzieli uczących się na grupy i przedstawia szczegóły realizacji zadania. Jest to też czas dla studentów na zapoznanie się z materiałami, wyjaśnienie ewentualnych wątpliwości oraz zaplanowanie dalszej pracy.

II. Realizacja zadania

Uczący się pracują w kilkusobowych grupach. Każda grupa otrzymuje opis jednej osoby, która poszukuje pracy (opis powinien zawierać wiek, wykształcenie, doświadczenie zawodowe, zainteresowania itp.), zamiast opisu można wręczyć przykładowe CV. Studenci mają wczuć się w rolę pośredników pracy i znaleźć dla wskazanej osoby atrakcyjną ofertę. Każda osoba w grupie korzysta z autentycznych stron (np. pracuj.pl, praca.pl itp.) i wyszukuje co najmniej dwie propozycje, które jej zdaniem są najlepsze. Następuje faza negocjacji, w wyniku której mają zostać wybrane trzy najlepsze oferty. Przy tej okazji uczący się dzielą się swoimi preferencjami, wyjaśniają, jakie aspekty zatrudnienia są ich zdaniem najistotniejsze (zarobki, możliwość rozwoju, określona ścieżka awansu itp.). Uczący się sporządzają listę zalet i wad każdej propozycji. Pogłębiają wiedzę na temat każdego z ogłoszeń. Mogą poszukać informacji na temat firmy oferującej pracę lub opinii pracowników na forach internetowych. Znowu następuje faza prezentacji zgromadzonych wiadomości oraz negocjowanie i ostateczny wybór jednej oferty.

Następnie uczący się przygotowują listę rad i wskazówek przydatnych przy gromadzeniu dokumentacji (np. pisaniu CV i listu motywacyjnego) oraz przygotowaniu się do rozmowy kwalifikacyjnej. W tym celu szukają porad specjalistów w Internecie – artykułów lub filmików o tej tematyce. Na zakończenie studenci prezentują rezultaty swojej pracy, a reszta grupy ocenia, czy oferta została odpowiednio dobrana do wskazanej osoby.

III. Etap po realizacji zadania

Jest to odpowiedni moment na skorygowanie ewentualnych błędów leksykalnych, gramatycznych lub merytorycznych. To też okazja do omówienia przebiegu poszukiwań ofert i opinii na forach internetowych – stopnia zrozumienia tekstów, ich wartość merytoryczną oraz wiarygodność wykorzystywanych źródeł. Można przy tej okazji skomentować styl wypowiedzi na forach internetowych, stosowany tam język i zasady wypowiedzi. Studenci pracujący indywidualnie, w parach i grupach doskonalą umiejętność krytycznego czytania tekstów użytkowych oraz opinii zamieszczanych przez użytkowników Internetu. Potrafią ocenić różnice w stylu obu typów tekstów. Wynajdują i porządkują potrzebne informacje i na ich podstawie prezentują swoje stanowisko, argumentują i podają przykłady na poparcie swoich opinii. Również na tym poziomie warto uporządkować znajomość struktur używanych podczas dyskusji oraz ustalić zasady obowiązujące w trakcie rozmowy.

Także to zadanie świetnie nadaje się do realizacji zarówno podczas kursu komplementarnego, jak i prowadzonego w całości za pośrednictwem Internetu. W przypadku kursu komplementarnego pierwsza i trzecia faza powinny odbyć się w sali lekcyjnej, natomiast do drugiej można wykorzystać platformę zdalnego nauczania.

Warto też wspomnieć, jak proces poszukiwania pracy oraz rekrutacji wyglądał przed erą Internetu, porównać te dwa sposoby, a także wskazać zalety i wady każdego z nich. Staje się to punktem wyjścia do rozmowy o polskich realiach obecnie i kilkanaście lat temu.

Poziom C1

Na tym poziomie uczący się powinni bez problemu czytać ze zrozumieniem większość tekstów pisanych oraz uwzględniać rozumienie globalne, selektywne i szczegółowe. Coraz mniej tekstów stwarza im trudności leksykalne czy składniowe, mogą więc stosować inne strategie. Warto zwrócić na to uwagę podczas treningu strategicznego poprzedzającego realizację zadania, a także w fazie ewaluacji i refleksji (por. Bucko, 2017).

I. Etap przed realizacją zadania

W celu zogniskowania uwagi można zaprezentować uczącym się różne opinie ekspertów dotyczące konieczności zdrowego odżywiania się oraz prowadzenia aktywnego trybu życia i skonfrontować je z danymi dotyczącymi coraz częściej występującej nadwagi i otyłości. Analiza tekstów i wykresów pozwoli na stworzenie słowniczka zawierającego słowa, zwroty i wyrażenia niezbędne do realizacji zadania. Po wykonaniu ćwiczeń językowych i zgromadzeniu informacji merytorycznych związanych z tematem uczący się zostają podzieleni na grupy i zapoznani z celem oraz zasadami realizacji zadania.

II. Realizacja zadania

Uczący się pracują w trzyosobowych grupach. Mają dobrać odpowiednią dietę oraz aktywność, która będzie wspomagać odchudzanie. Każda grupa otrzymuje charakterystykę osoby, dla której ten plan trzeba sporządzić, np. młoda mama, która nie może wrócić do dawnej sylwetki, trzynastoletni chłopiec z nadwagą, czterdziestolatek po zawale, który musi zrzucić zbędne kilogramy. Każdy uczący się ma za pomocą Internetu zgromadzić informacje na temat jednego typu diety – kopenhaskiej, Ducana, postu Dąbrowskiej itp. Czyta teksty charaktery-

zujące dietę, szuka opinii specjalistów oraz osób, które z danej diety korzystały. Na tej podstawie powstaje lista wad i zalet, następnie uczący się prezentują swoje propozycje na forum grupy. Potem następuje faza negocjacji, w wyniku której ma zostać wybrana najlepsza w danym wypadku dieta. Każdy ze studentów proponuje aktywność fizyczną, która będzie w określonym przypadku wspierać odchudzanie. Uczący się ponownie gromadzą jak najwięcej informacji dotyczących danej aktywności, a następnie prezentują zgromadzone wiadomości oraz negocjują i wybierają jedną propozycję. Uczący się przygotowują i tworzą harmonogram odchudzania oraz poradnik, które prezentują na forum klasy oraz argumentują odpowiednio swój wybór.

III. Etap po realizacji zadania

W tym etapie następuje omówienie ewentualnych trudności oraz wskazanie i korekta błędów językowych, składniowych czy merytorycznych. Zapoznanie się z opiniami specjalistów oraz laików daje możliwość poruszenia tematu wiarygodności informacji zamieszczanych w Sieci oraz ich weryfikacji. Wskazuje na potrzebę krytycznej lektury. Pozwala także porównać różne style wypowiedzi, formy zapisu oraz komunikacji. Wpisuje się to w zalecenia zawarte w *Programach* (2016) w części poświęconej zagadnieniom stylistycznym, w której poleca się omówienie ze studentami synonimii składniowej, rodzajów stylu oraz środków stylistycznych. Lektura wpisów na forach internetowych jest też dobrą okazją do rozmowy na temat zasad, którymi kierują się, bądź też powinni się kierować użytkownicy Internetu.

Podobnie jak w pozostałych przypadkach, zadanie to można realizować podczas wszystkich typów zajęć. Dostęp do platformy, a co za tym idzie indywidualne zapoznanie się z materiałami daje okazję do zamieszczania większej liczby informacji, również w postaci linków do audycji radiowych i telewizyjnych, filmów promocyjnych czy artykułów. Uczący się mogą ustosunkowywać się do załączonych materiałów, komentować zarówno teksty ćwiczeń, jak i wypowiedzi swoich koleżanek i kolegów z grupy. Podczas rozmowy o zasadach korzystania z forów internetowych, można sporządzić regulamin forum grupowego.

Poziom C2

Uczący się na poziomie C2 powinni: „rozumieć globalnie, selektywnie i szczegółowo wszystkie niespecjalistyczne teksty pisane” oraz „umieć biegle stosować różne strategie prowadzące do pełnego zrozumienia tekstu” (*Programy*, 2016: 179).

I. Etap przed realizacją zadania

Zogniskowaniu uwagi może służyć wysłuchanie audycji radiowej lub obejrzenie reportażu dotyczącego wpływu nadużywania nowych technologii na rozwój mózgu i układu nerwowego, a także na temat uzależnień od gier. Po zapoznaniu się z audycją, studenci powinni wynotować najważniejsze poruszane w niej problemy i pogrupować je według odpowiednich kategorii. Można też poprosić, aby odnieśli się do podanych informacji i zestawili je z sytuacją w ich kraju. Dobrze, aby podczas dyskusji na temat zapobiegania tego typu problemom, studenci sami wskazali na kampanię społeczną jako jeden ze sposobów dotarcia do młodych ludzi. Warto w tym miejscu określić cechy kampanii społecznej, zapoznać się z jej przykładami i uwzględnić różne formy przekazu – plakat, spot dźwiękowy czy krótki film (np. kampania „Wyloguj się do życia”). Należy omówić cechy przekazu oraz stylistykę i struktury, które powinny się znaleźć w tego typu materiale.

Następnie nauczyciel dzieli studentów na grupy i informuje o celu oraz zasadach realizacji zadania. Studenci mogą wybrać formę przekazu, jaką zastosują w swojej kampanii.

II. Realizacja zadania

Studenci szukają tekstów dotyczących pozytywnego i negatywnego korzystania z nowych technologii i ich wpływu na rozwój młodego człowieka. Wśród zgromadzonych materiałów powinny się znaleźć wypowiedzi ekspertów, ale także młodych ludzi korzystających z technologii mobilnych. Warto uczyć studentów, aby zaproponowana przez nich kampania nie była jednostronna i ukazywała także pozytywne skutki korzystania z zasobów Sieci. Uczący się powinni zgromadzić i pogrupować informacje, które są ich zdaniem najistotniejsze, a następnie ustalić ich hierarchię i sposób prezentacji. Dodatkowo, mogą przeczytać informacje dotyczące technik perswazji i przekonywania, aby wiedzę tę wykorzystać podczas opracowywania kampanii. Efektem tych działań powinien być szczegółowy plan kampanii, określający dokładnie grupę docelową i formy przekazu (także spotkania czy imprezy) oraz plakat promujący całość.

III. Etap po realizacji zadania

Po wykonaniu zadania i prezentacji jego rezultatów warto omówić językowe i merytoryczne aspekty opracowanych materiałów. Nauczyciel powinien zapytać uczących się o przebieg poszukiwania informacji, o stopień zrozumienia czy-

tanych tekstów i ewentualne trudności oraz sposoby radzenia sobie z nimi. Można przy tej okazji porównać różne style wypowiedzi w Internecie, porozmawiać o języku internautów. Warto odwołać się do osobistych doświadczeń studentów dotyczących korzystania z nowych technologii oraz poznać ich stanowisko na temat skuteczności kampanii społecznych.

Proponowane zadanie pozwala uczącym się na krytyczne spojrzenie na wpływ nowych technologii na życie codzienne oraz zaobserwowanie zmian w podejściu do tego tematu – od początkowego sceptycyzmu, przez entuzjastyczne włączanie do wszystkich dziedzin życia, aż po zdystansowane spojrzenie i obiektywną ocenę korzyści oraz problemów wynikających z niemal nieograniczonego dostępu do technologii mobilnych.

Powyższe propozycje mogą stanowić inspirację lub punkt wyjścia do tworzenia kolejnych zadań lub projektów opierających się na lekturze tekstów internetowych. Przy tej okazji warto także wprowadzać elementy treningu strategicznego i wraz ze studentami omawiać trudności, które napotykają, a także eksponować korzyści płynące z eksplorowania polskojęzycznych zasobów Internetu.

Zakończenie

Już od wczesnych lat szkolnych czytanie zajmuje istotne miejsce w sferze edukacyjnej i prywatnej, a potem także zawodowej. Umiejętność sprawnego czytania ze zrozumieniem warunkuje sukcesy szkolne, dostęp do wiedzy i informacji, a za pośrednictwem Internetu umożliwia efektywną komunikację i identyfikację z grupą rówieśniczą. W dorosłym życiu ma niebagatelny wpływ na rozwój zawodowy oraz aktywność na rynku pracy. Trudno wyobrazić sobie codzienne aktywności bez czytania – tekst otacza nas wszędzie, a od jego poprawnego odczytania i interpretacji zależy nasze sprawne funkcjonowanie.

W nauce języka obcego sprawność czytania ma fundamentalne znaczenie: m.in. wspiera rozwój kompetencji leksykalnej i gramatycznej uczniów, umożliwia pogłębianie wiedzy na temat kultury i realiów danego obszaru językowego, często angażowana bywa także w kształtowanie innych sprawności (Lipińska, Seretny, 2006a: 56).

Jednym z założeń niniejszej publikacji było spojrzenie na zagadnienie rozumienia tekstów pisanych z różnych perspektyw, w tym psycholingwistycznej oraz glottodydaktycznej, a także w różnych przestrzeniach – tradycyjnej i cyfrowej. Autorki podjęły się tego zadania, gdyż są przekonane, że świadomość złożonych mechanizmów rządzących procesami recepcji pisemnej oraz czynników wpływających na rozumienie tekstów obcojęzycznych umożliwia efektywne prowadzenie zajęć językowych. Jak podkreślają autorzy raportu *Nauka czytania w Europie. Kontekst, polityka i praktyka* (2011: 135): „[...] kluczowym aspektem nauki czytania jest umiejętność przyjęcia przez nauczyciela postawy zorientowanego na wyniki badań praktyka zajmującego się trudnościami z czytaniem”. Opracowanie to powstało zatem z myślą o nauczycielach języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego, którzy poza podbudową teoretyczną poszukują wskazówek dydaktycznych do pracy z tekstem tradycyjnym i internetowym. Pracy nad tą publikacją towarzyszyła nadzieja, że zawarte w niej propozycje mogą stać się dla dydaktyków inspiracją podczas przygotowywania zajęć poświęconych rozumieniu tekstów pisanych oraz zachętą do dalszych twórczych poszukiwań.

Spis tabel

Tabela 1. Czytanie ze zrozumieniem: ogólny opis umiejętności (źródło: ESOKJ, 2003: 70).....	53
Tabela 2. Fragment skali ESOKJ: <i>Poziomy biegłości językowej: samoocena</i> dotyczący czytania (źródło: ESOKJ, 2003: 34).....	55
Tabela 3. Cele nauczania w zakresie sprawności czytania w <i>Programach nauczania języka polskiego jako obcego</i> (2016) (źródło: <i>Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2</i> , 2016).....	56
Tabela 4. Rodzaje tekstów czytanych na poszczególnych poziomach zaawansowania (źródło: <i>Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2</i> , 2016).....	71
Tabela 5. Metastrategie i strategie wraz z przykładami (źródło: Gajek, Michońska-Stadnik, 2017: 19).....	87
Tabela 6. Strategie czytania ze zrozumieniem (oprac. wł. za: Koda, 2010: 207).....	92
Tabela 7. Propozycje zadań do treningu strategii lokalnych (źródło: Bucko, 2014)...	111
Tabela 8. Propozycje zadań do treningu strategii globalnych (źródło: Bucko, 2014).....	112
Tabela 9. Propozycje zadań do treningu strategii metakognitywnych (źródło: Bucko, 2014).....	113
Tabela 10. Interpretacja wskaźników łatwości zadań (źródło: Niemierko, 1999: 154).....	136

Spis schematów

Schemat 1. Procesy wyższego i niższego rzędu (oprac. wł. na podstawie: Piasecka, 2011: 261)	16
Schemat 2. Podział strategii wg R. Oxford (oprac. wł.)	86
Schemat 3. Zasady efektywnego rozwijania zdolności strategicznych (oprac. wł. na podstawie: Prizel-Kania, 2013: 169).....	99

Bibliografia

- Alderson J. C. (1984), *Reading in a foreign language. A reading problem or a language problem?*, [w:] *Reading in a foreign language*, red. J. C. Alderson, A. H. Urquhart, Longman, London, s. 1-27.
- Alderson J. C. (1990a), *Testing reading comprehension skills (Part one)*, „Reading in a Foreign Language”, t. 6, nr 2, s. 425-438.
- Alderson J. C. (1990b), *Testing reading comprehension skills (Part two). Getting students to talk about taking a reading test (a pilot study)*, „Reading in a Foreign Language”, t. 7, nr 1, s. 465-503.
- Alderson J. C. (2000), *Assessing reading*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson J. C., Clapham C., Wall D. (1995), *Language test construction and evaluation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson J. C., Lukmani Y. (1989), *Cognition and reading. Cognitive levels as embodied in test questions*, „Reading in a Foreign Language”, t. 5, nr 2, s. 253-270.
- Anderson N. J. (1999), *Exploring second language reading. Issues and strategies*, Heinle and Heinle Publishers, Boston.
- Anderson N. J. (2003), *Scrolling, clicking and reading English: Online reading strategies in a second/foreign Language*, „The Reading Matrix”, t. 3, nr 3.
- Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej* (2004), tłum. M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny, Universitas, Kraków, *Opisywanie i Testowanie Biegłości Językowej*.
- Autonomia w nauce języka obcego* (2004), red. M. Pawlak, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań–Kalisz.
- Bachman L. F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Bachman L. F., Palmer A. S. (2000), *Language testing in practice. Designing and developing useful language tests*, Oxford University Press, Oxford.
- Banach M. (2011), *Tekst trudny, czyli... jaki? O czynnikach wpływających na trudność tekstu*, „Polonica”, t. XXXI, Kraków, s. 27-35.
- Banach M. (2015), *Rozumienie tekstu pisanego przez zdających egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego na poziomie B2 w latach 2005-2008*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Banach M. (2016), *Alternatywne sposoby sprawdzania i oceny recepcji pisemnej w glotodydaktyce*, [w:] *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glotto-*

- dydaktyka polonistyczna dziś*, red. I. Janowska, P. Gębal, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 340-352, *Biblioteka „LingVariów”*. *Glottodydaktyka*, t. 15.
- Banach M. (2018), *Rozumienie tekstu pisanego przez zdających egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego*, „*Język polski*”, R. XCVIII, z. 2, s. 61-80.
- Barni M. (2007a), *Etica e valutazione delle competenze in L2*, [w:] *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, red. M. Vedovelli, Carocci, Roma, s. 329-341.
- Barni M. (2007b), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in L2*, [w:] *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, red. M. Vedovelli, Carocci, Roma, s. 29-45.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S. (2009), *Tekstologia*, PWN, Warszawa.
- Beaugrande R. A. de, Dressler W. (1990), *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, PWN, Warszawa.
- Bennett P. (2007), *Connecting through text: reading hypertext at the first year college level*, [online] http://faculty.orangecoastcollege.edu/dcabanel/cccf1c/cf07/Bennett_P_Hypertext.pdf – 12 V 2010.
- Berman R. A. (1984), *Syntactic components of the foreign language reading process*, [w:] *Reading in a foreign language*, red. J. C. Alderson, A. H. Urquhart, Longman, London, s. 139-159.
- Bialystok E. (1990), *Communication strategies. A psychological analysis of second-language use*, Blackwell, Oxford.
- Bialystok E. (2001), *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bolter J. D. (1998), *Hypertext and the question of visual literacy*, [w:] *Handbook of literacy and technology. Transformations in a post-typographic world*, red. D. Reinking et al., Routledge, Abingdon, s. 3-13.
- Broda B., Nitoń B. (2015), *Metody korpusowe*, [w:] *Jasnopis czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*, red. W. Gruszczyński, M. Ogrodniczuk, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa, s. 127-135.
- Brown H. D. (1995), *Principles of language learning and teaching*, Longman, New York.
- Brown H. D. (2004), *Language assessment: principles and classroom practices*, Longman, New York.
- Bucko D. (2014), *Strategie czytania hipertekstu podejmowane przez uczących się języka polskiego jako obcego podczas realizacji zadań*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Bucko D. (2017a), *Badanie i rozwijanie świadomości metakognitywnej przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 1, s. 83-87.
- Bucko D. (2017b), *Jak efektywnie wykorzystywać teksty internetowe podczas lekcji języka polskiego jako obcego?*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 4, s. 85-89.
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „*Applied Linguistics*”, nr 1, s. 1-47.
- Carr N. (2013), *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, tłum. K. Rojek, Helion, Gliwice.

- Vocabulary and language teaching* (1988), red. R. Carter, M. McCarthy, Longman, London–New York.
- Celiński P. (2005), *Wyzwania hipertekstu – granice nieograniczonego*, [w:] *Estetyka wirtualności*, red. M. Ostrowicki, Universitas, Kraków, s. 386-397, *Krakowskie Spotkania Estetyczne*.
- Charzyńska E. (2015), *Badania ankietowe*, [w:] *Jasnopis czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*, red. W. Gruszczyński, M. Ogrodniczuk, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa, s. 77-107.
- Charzyńska E., Dębowski Ł., Gruszczyński W. et al. (2015), *Historia badań nad zrozumiałością tekstu*, [w:] *Jasnopis czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*, red. W. Gruszczyński, M. Ogrodniczuk, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa, s. 11-37.
- Chłopek Z. (2016), *Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 1, s. 4-10.
- Chłopek Z. (2018), *Metodyka nauczania języka niemieckiego. Podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*, PWN, Warszawa.
- Chodkiewicz H. (1986), *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, WSiP, Warszawa.
- Chodkiewicz H. (2003), *Czytanie jako proces i produkt. Implikacje dla nauczania języków obcych*, [w:] *Wybrane zagadnienia glottodydaktyki*, red. J. Arabski, WSZMiJO, Katowice, s. 11-24.
- Chodkiewicz H. (2009), *Problematyka nauczania umiejętności czytania w języku drugim/obcym w świetle najnowszych badań naukowych*, „*Neofilolog*”, nr 32, s. 49-64.
- Chodkiewicz H. (2011), *Nauczanie języka przez treść. Założenia i rozwój koncepcji*, „*Lingwistyka Stosowana*”, nr 4, s. 11-29.
- Chodkiewicz H. (2016), *Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 4, s. 79-85.
- Chung T. M., Nation P. (2003), *Technical vocabulary in specialized texts*, „*Reading in a Foreign Language*”, t. 15, nr 2, s. 103-116.
- Cohen A. D. (1998), *Strategies in learning and using a second language*, Longman, New York.
- Cohen V. L. (2006), *Strategies for comprehending electronic text in digitally mediated times*, [online] <http://www.formatex.org/micte2006/pdf/170-174.pdf> – 20 IX 2009.
- Coiro J. (2003), *Reading comprehension on the Internet. Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies*, „*Reading Teacher*”, t. 56, nr 5, s. 458-464.
- Coiro J., Dobler E. (2007), *Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet*, „*Reading Research Quarterly*”, t. 42, nr 2, s. 214-257.
- Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018), Council of Europe.

- Cooper M. (1984), *Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English*, [w:] *Reading in a foreign language*, red. J. C. Alderson, A. H. Urquhart, Longman, London, s. 122-135.
- Czerkies T. (2012), *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Księgarnia Akademicka, Kraków, *Biblioteka „LingVariów”*. *Glottodydaktyka*, t. 2.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa.
- Dakowska M. (2005), *Teaching English as a foreign language. A guide for professionals*, PWN, Warszawa.
- Davies A. (1983), *Konstruowanie testów językowych*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2, *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, red. J. P. B. Allen, S. P. Corder, A. Davies, WSiP, Warszawa, s. 280-344.
- Davies A., Widdowson H. G. (1983), *Czytanie i pisanie*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2, *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, red. J. P. B. Allen, S. P. Corder, A. Davies, WSiP, Warszawa, s. 132-157.
- Day R. R., Bamford J. (1998), *Extensive reading in the second language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Deemer Ch. (1994), *What is hypertext?*, [online] <http://www.ibiblio.org/cdeemer/hypertext.htm> – 12 IX 2018.
- Dębowski Ł. (2015), *Konstrukcja nowych formuł analitycznych*, [w:] *Jasnopis czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*, red. W. Gruszczyński, M. Ogrodniczuk, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa, s. 109-126.
- Dębski R. (1996), *Komputer w nauczaniu języka polskiego. Przetwarzanie języka w programach dydaktycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dijkstra T. (2005), *Bilingual visual word recognition and lexical access*, [w:] *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches*, red. J. Kroll, A. de Groot, Oxford University Press, New York, s. 179-201.
- Dijkstra T., van Heuven W. J. B. (1998), *The BIA model and bilingual word recognition*, [w:] *Localist connectionist approaches to human cognition*, red. J. Grainer, A. M. Jacobs, Erlbaum, Mahwah, New Jersey, s. 189-225.
- Dunin-Dudkowska A., Trębska-Kerntopf A. (1998), *Teksty prymarne, adaptowane i sekundarne w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnim – problemy i postulaty*, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, red. B. Ostromecka-Frączak, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 35-42, *Acta Universitatis Lodzianensis*.
- Duszak A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa.
- The effective use of reading* (1979), red. E. Lunzer, K. Gardner, Heinemann Educational Books, London.
- Eskey D. E. (1986), *Theoretical foundations*, [w:] *Teaching second language reading for academic purposes*, red. F. Dubin, D. E. Eskey, W. Grabe, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts, s. 3-23.

- Europejskie portfolio językowe dla dorosłych* (2005), Rada Europy, CODN, Warszawa.
- Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (2006), Rada Europy, CODN, Warszawa.
- Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Rada Europy, CODN, Warszawa.
- Fitzgibbons M. (2008), *Implications of Hypertext Theory for the Reading, Organization, and Retrieval of Information*, [online] <http://www.webpages.uidaho.edu/~mbo lin/fitzgibbons.htm> – 12 V 2010.
- Flesch R. (1948), *A new readability yardstick*, „Journal of Applied Psychology”, t. 32, nr 3, s. 221-233.
- Fry E. B. (1968), *A readability formula that saves time*, „Journal of Reading”, t. 11, nr 7, s. 513-578.
- Gajda J. et al. (2004), *Edukacja medialna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Ganderton R. (1999), *Interactivity in L2 web-based reading*, [w:] *World CALL: Global perspectives on computer-assisted language learning*, red. R. Dębski, M. Levy, Swets&Zeitlinger, Lisse, s. 49-66.
- Gaszyńska-Magiera M. (2010), *Spójność tekstu a ocena stopnia jego trudności*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 10, s. 52-59.
- Glottodydaktyka polonistyczna w dobie globalizacji i informatyzacji* (2011), [w:] *Polonistyka bez granic*, t. 2, *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, Universitas, Kraków, s. 41-54.
- Goodman K. (1967), *Reading. A psycholinguistic guessing game*, „Journal of the Reading Specialist”, t. 6, nr 4, s. 126-135.
- Grabe W. (2010), *Reading in a second language. Moving from theory to practice*, Cambridge University Press, New York.
- Grabe W. (1986), *The transition from theory to practice in teaching reading*, [w:] *Teaching second language reading for academic purposes*, red. F. Dubin, D. E. Eskey, W. Grabe, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts, s. 25-48.
- Grabe W., Stoller F. (2002), *Teaching and researching reading*, Longman, Harlow.
- Grego Bolli G., Spiti M. G. (2004), *La verifica delle competenze linguistiche. Misurare e valutare nella certificazione CELI. Linee guida alla certificazione dell'Università per Stranieri di Perugia*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Grenfell M., Harris V. (1999), *Modern languages and learning strategies. In theory and practice*, Routledge, Londyn.
- Grucza F. (2005), *Adaptacja tekstów specjalistycznych w dydaktyce przekładu*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia III*, t. 2, *Konteksty przekładowe*, red. M. Piotrowska, Wydawnictwo Tertium, Kraków, *Język a komunikacja*, t. 8, s. 407-414.
- Gruszczyński W., Broda B., Hadryan M. (2015), *Wnioski i perspektywy*, [w:] *Jasnopis czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*, red. W. Gruszczyński, M. Ogrodniczuk, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa, s. 171-177.

- Gruszczyński W., Hadryan M. (2015), *Cechy tekstu trudnego*, [w:] *Jasnopis czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*, red. W. Gruszczyński, M. Ogrodniczuk, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa, s. 39-76.
- Grzegorzczkowska R. (2001), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, PWN, Warszawa.
- Grzenia J. (2007), *Komunikacja językowa w Internecie*, PWN, Warszawa.
- Gunning R. (1952), *The technique of clear writing*, McGraw-Hill, New York.
- Hancioğlu N., Elridge J. (2007), *Texts and frequency lists. Some implications for practicing teachers*, „ELT Journal”, t. 61, nr 4, s. 330-340.
- Heuven W. van (2005), *Bilingual interactive activation models of word recognition in a second language*, [w:] *Second language writing systems*, red. V. Cook, B. Bassetti, Multilingual Matters, Buffalo, New York, s. 260-288.
- The handbook of applied linguistics* (2004), red. A. Davies, C. Elder, Blackwell Publishing, Oxford.
- Handbook of research on new literacies* (2008), red. J. Coiro et al., Erlbaum, Mahwah, New York.
- Hughes A. (1989), *Testing for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ingram E. (1983a), *Podstawowe pojęcia testowania*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2, *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, red. J. P. B. Allen, S. Pit Corder, A. Davies, WSiP, Warszawa, s. 252-279.
- Ingram E. (1983b), *Testy językowe*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2, *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, red. J. P. B. Allen, S. P. Corder, A. Davies, WSiP, Warszawa, s. 227-230.
- Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego* (2001), red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Insights into foreign language acquisition and teaching* (2001), red. J. Arabski, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Jacobson M. J., Spiro R. J. (1995), *Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge. An empirical investigation*, „Journal of Educational Computing Research”, t. 12, nr 4, s. 301-333.
- Jakobson R. (1960), *Poetyka w świetle językoznawstwa*, tłum. K. Pomorska, „Pamiętnik Literacki”, t. 51, nr 2, s. 431-473.
- Janowska I. (1999), *Tekst literacki w nauce języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 227-238.
- Janowska I. (2010a), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Universitas, Kraków, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*.
- Janowska I. (2010b), *Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 17, s. 561-569, *Acta Universitatis Lodziensis*.

- Janowska I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, t. 11.
- Janowska I. (2015), *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, „LingVaria”, nr 2 (20), s. 41-54.
- Janowska I. (2016), *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 32-38.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80-86.
- Janowska I. et al. (2016), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków, *Biblioteka „LingVariów”. Glottodydaktyka*, t. 1.
- Janus-Sitarz A. (2009), *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje, oceny, propozycje*, Universitas, Kraków.
- Jasnopis czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych* (2015), red. W. Gruszczyński, M. Ogrodniczuk, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa.
- Język a kultura. Funkcje języka i wypowiedzi* (1991), t. 4, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska, „Wiedza o Kulturze”, Wrocław.
- Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej* (1992), red. W. Miodunka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Jiang N. (2002), *Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language*, „Studies in Second Language Acquisition”, t. 24, nr 4, s. 617-638.
- Just M. A., Carpenter P. A. (1980), *A theory of reading. From eye fixations to comprehension*, „Psychological Review”, t. 87, nr 4, s. 329-354.
- Just M. A., Carpenter P. A. (1987), *The psychology of reading and language comprehension*, Allyn and Bacon, Boston.
- Kang H. (2006), *A Case Study: Comparing Reading Strategies of Advanced CFL Learners on Different Genres and Media of Text*, [online] https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/31925/hayes_proceeding_paper_HK_final.pdf;jsessionid=FF069ECAA384108958CC997B9289A457?sequence=1 – 11 X 2018.
- Kaplan R. B. (1966), *Cultural thought patterns in inter-cultural education*, „Language Learning”, t. 16, nr 1-2, s. 1-20.
- Kaplan R. B. (1987), *Cultural thought patterns revisited*, [w:] *Writing across languages. Analysis of L2 text*, red. U. Connor, R. B. Kaplan, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts, s. 9-21.
- Kasper L. F. (2003), *Interactive Hypertext and the Development of ESL Students Reading Skills*, „The Reading Matrix”, t. 3, nr 3.
- Kintsch W., Van Dijk T. (1978), *Toward a model of text comprehension and production*, „Psychological Review”, t. 85, nr 5, s. 363-394.
- Koda K. (2010), *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*, Cambridge University Press, New York.

- Komorowska H. (1989), *Sprawności językowe a umiejętności szczegółowe. Sprawność czytania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 206-215.
- Komorowska H. (2002a), *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Komorowska H. (2002b), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego* (2002), Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Warszawa.
- Konishi M. (2003), *Strategies for reading hypertext by Japanese ESL learners*, „The Reading Matrix”, t. 3, nr 3, s. 97-119.
- Kozłowski A. (1991), *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, WSiP, Warszawa.
- Krajka J. (2006), *Od e-learning do e-teaching. Problemy rozwijania kompetencji informacyjno-medialnej nauczycieli języków obcych*, [w:] *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, red. J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, s. 344-354.
- Krajka J. (2011), *Cel kształcenia językowego – umiejętność posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa, s. 104-120.
- Krashen S. D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon, Oxford.
- Krasowicz-Kupis G. (1999), *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-9 letnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Krawiec B. (2010), *Typy zadań testujących czytanie ze zrozumieniem a ich rozwiązywalność w materiałach egzaminacyjnych dla poziomów C1 i C2 egzaminu certyfikowanego*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, *Acta Universitatis Lodzianensis*, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 17, s. 571-579.
- Kroll J., de Groot A. (1997), *Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages*, [w:] *Tutorials in bilingualism*, red. A. de Groot, J. Kroll, Erlbaum, Mahwah–New York, s. 169-199.
- Kształcenie na odległość w świetle badań i analiz* (2005), red. B. Siemieniecki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego* (1983), t. 2, *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, red. J. P. B. Allen, S. P. Corder, A. Davies, WSiP, Warszawa.
- Kusiak M. (2001), *The effect of metacognitive strategy training on reading comprehension and metacognitive knowledge*, „EUROSLA Yearbook”, t. 1, nr 1, s. 255-274.
- Kusiak M. (2013), *Reading comprehension in Polish and English. Evidence from an introspective study*, Jagiellonian University Press, Kraków.
- Kurcz I. (1992), *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, WSiP, Warszawa.
- Labocha J. (1996), *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, [w:] *Styl a tekst. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej, Opole 26-28.09.1995 r.*, red. S. Gajda, M. Balowski, Uniwersytet Opolski, Opole.

- Labocha J. (2008), *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Language and understanding* (1994), red. G. Brown et al., Oxford University Press, Oxford.
- Laufer B. (1989), *What percentage of text-lexis is essential for comprehension?*, [w:] *Special language. From humans thinking to thinking machines*, red. C. Lauren, M. Nordman, Multilingual Matters, Philadelphia.
- Lee-Thompson L.-C. (2008), *An investigation of reading strategies applied by American learners of Chinese as a foreign language*, „Foreign Language Annals”, t. 41, nr 4, s. 702-721.
- Lewińska J. (2004), *Analiza metakognitywnych oraz kognitywnych strategii czytania w języku angielskim*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 20, s. 49-64.
- Leu D. J. et al. (2005), *Evaluating the development of scientific knowledge and new forms of reading comprehension during online learning. Final report presented to the North Central Regional Educational Laboratory/Learning Point Associates*, [online] <http://www.newliteracies.uconn.edu/ncrel.html> – 12 VIII 2014.
- Lipińska E., Seretny A. (2006a), *Techniki rozwijające rozumienie tekstu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 45-56.
- Listy zagadnień kontrolnych do analizy testów biegłości językowej* (2004), tłum. M. Gąsżyńska, A. Seretny, Universitas, Kraków, *Opisywanie i Testowanie Biegłości Językowej*, t. 8.
- Literature and language teaching* (1986), red. Ch. Brumfit, R. Carter, Oxford University Press, Oxford.
- Liu N., Nation I. S. P. (1985), *Factors affecting guessing vocabulary in context*, „RELC Journal”, t. 16, nr 1, s. 33-42.
- Lucarelli S. (2007), *Lo sviluppo del language testing*, [w:] *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, red. M. Vedovelli et al., Carocci, Roma, s. 47-59.
- Lunzer E., Waite M., Dolan T. (1979), *Comprehension and comprehension tests*, [w:] *The effective use of reading*, red. E. Lunzer, K. Gardner, Heinemann Educational Books, London, s. 37-71.
- Manuale della certificazione dell'italiano L2* (2007), red. M. Vedovelli et al., Carocci, Roma.
- Martyniuk W. (2001), „*Jak dziadek poznał babcię*”, czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego, [w:] *Inne optyki, nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 46-53.
- Mayenowa M. R. (1993), *Spójność tekstu a postawa odbiorcy*, [w:] M. R. Mayenowa, *Studia i rozprawy*, wyb. i oprac. A. Axer, T. Dobrzyńska, IBL PAN, Warszawa, s. 187-203.
- McNamara T. (2000), *Language testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Michońska-Stadnik A. (1997), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, *Wielojęzyczna Lingwistyka Stosowana*, t. 3.

- Michońska-Stadnik A. (2004), *Autonomia w uczeniu się języka obcego – mity i rzeczywistość*, [w:] *Aspekty współczesnych dyskursów*, red. P. Chruszczewski, Tertium, Kraków, *Język a komunikacja*, t. 1, s. 253-262.
- Miodunka W. T. (2012), *Interdyscyplinarność glottodydaktyki polonistycznej*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 67-81.
- Miodunka W., Przechodzka G. (2007), *Mother tongue versus foreign language performance – a Polish case*, [w:] *Towards a Common European Framework of Reference for languages of school education? Proceedings of a conference*, red. W. Martyniuk, Universitas, Kraków, s. 301-308.
- Mokhtari K., Sheorey R. (2002), *Measuring ESL students' awareness of reading strategies*, „Journal of Developmental Education”, t. 25, nr 3, s. 2-10.
- Naiman N. et al. (1978), *The good language learner*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (2011), red. H. Komorowska, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
- Nation I. S. P., Coady J. (1988), *Vocabulary and reading*, [w:] *Vocabulary and language teaching*, red. R. Carter, M. McCarthy, Longman, London, s. 97-110.
- Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej* (2005), red. P. Garncarek, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (2009), red. M. Pawlak, A. Mystowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań–Kalisz.
- Niemierko B. (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania*, PWN, Warszawa.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Nitoń B. (2015), *Jasnopis – narzędzie do badania zrozumiałości*, [w:] *Jasnopis czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*, red. W. Gruszczyński, M. Ogrodniczuk, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa, s. 137-169.
- Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego. 2* (2011), red. K. Pluskota, K. Taczyńska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Nunan D. (1994), *The Learner-centred curriculum. A study in second language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nunan D. (2004), *Task-based language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nuttall C. (1982), *Teaching reading skills in a foreign language*, Heinemann, Oxford.
- O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś* (2016), red. I. Janowska, P. Gębal, Księgarnia Akademicka, Kraków, *Biblioteka „LingVariów”*. *Glottodydaktyka*, t. 15.
- Oller J. W. (1979), *Language tests at school. A pragmatic approach*, Longman, London.

- O'Malley M., Chamot A. U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Odmiany stylistyczne i specjalistyczne języka, kształcenie dzieci i młodzieży* (2017), red. G. Zarzycka, M. Karasek, *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, Wydawnictwo UŁ, Łódź, *Acta Universitatis Lodziensis*, t. 24.
- Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego* (2004), red. A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska, Universitas, Kraków, *Opisywanie i Testowanie Biegłości Językowej*.
- Oxford R. (1990), *Language learning strategies. What every teacher should know*, Heinle&Heinle, Boston.
- Pamuła-Behrens M. (2012), *Nauka czytania w języku obcym w okresie wczesnoszkolnym. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Paris S. G., Wasik B. A., Turner J. C. (1991), *The development of strategic readers*, [w:] *Handbook of reading research, Vol. 2*, red. R. Barr et al., Longman, New York, s. 609-640.
- Pasieka M. (1998), *Co czytać? Czyli o tekstach dla średnio zaawansowanych*, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 10, red. B. Ostromecka-Frączak, Wydawnictwo UŁ, Łódź, *Acta Universitatis Lodziensis*, s. 243-249.
- Pawłowska R. (1992), *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Pawłowska R. (2002), *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wydawnictwo Wa-gros, Poznań.
- Piasecka L. (2001), *Reading in L1 and L2: what is the relationship?*, [w:] *Insights into foreign language acquisition and teaching*, red. J. Arabski, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 163-170.
- Piasecka L. (2008), *Psycholinguistic and socio-cultural perspectives on native and foreign language reading*, Wydawnictwo UO, Opole.
- Piasecka L. (2011), *Trudności w rozwijaniu sprawności receptywnych – jak wspierać ucznia w nauce czytania ze zrozumieniem*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa, s. 259-274.
- Pisarek W. (1966), *Recepty na zrozumiałość wypowiedzi*, „Zeszyty Prasoznawcze”, nr 2/3 (28/29), s. 44-53.
- Pisarek W. (1969), *Jak mierzyć zrozumiałość tekstu*, „Zeszyty Prasoznawcze”, nr 4 (42), s. 35-48.
- Polkowska A. (1986), *Interakcyjny model rozumienia tekstu w świetle badań nad polskimi i angielskimi tekstami różnej trudności*, [w:] *Ogólna psychologia języka i neurolingwistyka*, red. I. Kurcz, J. Bobryk, D. Kądziaława, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, *Wiedza a język*, t. 1, s. 281-296.
- Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych. Materiały z III Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”* (2000), red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

- Pomirska Z. (2011), *Wokół czytania. Proces czytania i jego zaburzenia oraz drogi do efektywnego czytania*, Difin, Warszawa.
- Principles and practice in applied linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson* (1995), red. G. Cook, B. Seidlhofer, Oxford University Press, Oxford.
- Prizel-Kania A. (2011), *Rozwijanie i testowanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym na poziomie B2 z uwzględnieniem rezultatów egzaminów certyfikacyjnych*, niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Prizel-Kania A. (2013), *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Księgarnia Akademicka, Kraków, *Biblioteka „LingVariów”*. *Glottodydaktyka*, t. 4.
- Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (2009), red. M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań–Kalisz.
- Przechodzka G. (2015), *Kompetencja językowa polskich maturzystów w świetle wyników matur z lat 2005-2008 i testów certyfikacyjnych dla poziomu zaawansowanego C2*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Przechodzka G., Miodunka W. T. (2006), *Kompetencja językowa polskich maturzystów. Na podstawie testów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego na poziomie zaawansowanym C2. Analiza jakościowa*, „*Polonistyka*”, nr 8, s. 6-17.
- Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* (2004), tłum. M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny, Universitas, Kraków, *Opisywanie i Testowanie Biegłości Językowej*, t. 5.
- Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych. Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego* (2005b), red. i oprac. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków, *Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego*, t. 2.
- Przybylska R. (2008), *O potrzebie tworzenia korpusów tekstów do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 31-34.
- Psycholingwistyka* (2005), red. J. B. Gleason, N. B. Ratner, tłum. J. Bobryk, GWP, Gdańsk.
- Pukas-Palimąka D. (2006), *Efektywne techniki rozwijania sprawności czytania tekstów ze zrozumieniem*, [w:] *Sprawności przede wszystkim. Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol” polskich i zagranicznych nauczycieli kultury polskiej i języka polskiego jako obcego (Kraków, 18-19 marca 2005)*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków, s. 89-100.
- Rabiej A. (2017), *Czytanie jako umiejętność kluczowa w nauce języka poprzez treść u dzieci dwujęzycznych*, [w:] *Odmiany stylistyczne i specjalistyczne języka, kształcenie dzieci i młodzieży*, red. G. Zarzycka, M. Karasek, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 261-273, *Acta Universitatis Lodzianensis*, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” t. 24.
- Richards J. C., Rodgers T. S. (1995), *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Rickheit G., Strohner H. (1993), *Grundlagen der kognitiver Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse*, Francke, Tübingen.
- Reading in a foreign language* (1984), red. J. C. Alderson, A. H. Urquhart, Longman, London.
- Ridgway T. (2003), *Literacy and foreign language reading*, „Reading in a Foreign Language”, t. 15, nr 2, s. 117-129.
- Rost D. H. (1993), *Assessing the different components of reading comprehension. Fact or fiction*, „Language Testing”, t. 10, nr 1, s. 79-92.
- Rubin J. (1975), *What the „good language learner” can teach us?*, „TESOL Quarterly”, t. 9, nr 1, s. 41-51.
- Schmar-Dobler E. (2003), *Reading on the Internet. The link between literacy and technology*, „Journal of Adolescent & Adult Literacy”, t. 1, nr 47, [online] http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/jaal/9-03_column/index.html – 10 IX 2014.
- Seretny A. (2003), *Testy językowe w nauczaniu języka obcego – Typy zadań w testach biegłości*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 27-35.
- Seretny A. (2004a), *Testy językowe i ich rodzaje. Kryteria poprawności testu językowego*, [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, red. A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska, Universitas, Kraków, s. 63-78, *Opisywanie i Testowanie Biegłości Językowej*.
- Seretny A. (2004b), *Testowanie znajomości słownictwa – komponent leksykalny w polskich egzaminach biegłości*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 105-112.
- Seretny A. (2006a), *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków, s. 131-154, *Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego*, t. 4.
- Seretny A. (2006b), *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków, s. 243-279, *Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego*, t. 4.
- Seretny A. (2006c), *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*, „LingVaria”, R. 1, nr 2, s. 87-98.
- Seretny A. (2010), *Rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się przez obcowanie z tekstem*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 17, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, *Acta Universitatis Lodzianensis*, s. 547-559.
- Seretny A. (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, *Polszczyzna w Dobie Globalizacji*.
- Seretny A. (2013), *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, [w:] *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, red. J. Tambor, A. Achteлик, Gnome, Katowice, s. 208-220.

- Seretny A. (2015), *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Kraków, Biblioteka „Ling-Variów”. *Glottodydaktyka*, t. 8.
- Seretny A., Lipińska E. (2005a), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków, *Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego*, t. 3.
- Seretny A., Lipińska E. (2011), *Kontrola bieżąca (formative evaluation) a kontrola globalna (summative evaluation) – testy osiągnięć w procesie dydaktycznym*, [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. 2, red. K. Pluskota, K. Taczyńska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 53-70.
- Shiotsu T. (2003), *Linguistic knowledge and processing efficiency as predictors of L2 reading ability. A component skill analysis*, PhD dissertation, University of Reading.
- Reading, analysing and teaching literature* (1989), red. M. Short, Longman, London–New York.
- Singhal M. (2001), *Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers*, „The Reading Matrix”, t. 1, nr 1.
- Son J.-B. (2003), *A hypertext approach to foreign language reading. Student attitudes and perceptions*, „Australian Review of Applied Linguistics”, Series S, nr 17, *Asian Languages and Computers*, s. 91-110.
- Spolsky B. (1994), *Comprehension testing, or can understanding be measured?*, [w:] *Language and understanding*, red. G. Brown et al., Oxford University Press, Oxford, s. 141-152.
- Sprugnoli L. (2007), *La costruzione delle prove*, [w:] *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, red. M. Vedovelli et al., Carocci, Roma, s. 165-216.
- Stern H. H., Allen P., Harley B. (1992), *Issues and options in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Stevick E. (1989), *Success with foreign languages. Seven who achieved it and what worked for them*, Prentice Hall, New York.
- Strambi B. (2007), *Criteria di selezione dei testi. La competenza in uso*, [w:] *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, red. M. Vedovelli et al., Carocci, Roma, s. 71-163.
- Styl a tekst. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej, Opole 26-28.09.1995 r.* (1996), red. S. Gajda, M. Balowski, Uniwersytet Opolski, Opole.
- Szerszeń P. (2010), *Wybrane wyniki analizy glottodydaktycznej niemieckojęzycznych tekstów internetowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 49-53.
- Szerszeń P. (2010), *Media elektroniczne w glottodydaktyce. Zmiany w edukacji obcojęzycznej i ich implikacje w nauczaniu zinstytucjonalizowanym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 55-59.
- Szerszeń P. (2010), *Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe*, Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa, *Języki. Kultury. Teksty. Wiedza*, t. 12.
- Szerszeń P. (2011), *Media elektroniczne w glottodydaktyce. Zmiany w sposobach działania ucznia, nauczyciela oraz formułowaniu tekstów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 28-30.

- Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego* (2013), t. 3, red. J. Tambor, A. Achteplik, Gnome, Katowice.
- Teaching second language reading for academic purposes* (1986), red. F. Dubin, D. E. Eskey, W. Grabe, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts.
- Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2.* (2010), red. G. Zarzycka, G. Rudziński, Wydawnictwo UŁ, Łódź, *Acta Universitatis Lodziensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 17.
- Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education? Proceedings of a Conference* (2007), red. W. Martyniuk, Universitas, Kraków, *Opisywanie i Testowanie Biegłości Językowej*, t. 12.
- Trębska-Kerntopf A. (2005), „Kto czyta – nie błądzi” – o różnych stylach czytania ze zrozumieniem tekstu autentycznego w nauczaniu języka polskiego jako obcego (na przykładzie aforyzmu), [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Warszawa, s. 430-439.
- Tseng M. (2008), *Comparing EFL Learners' Reading Comprehension Between Hypertext and Printed Text*, „CALL-EJ Online”, [online] <http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/caljeonline/journal/9-2/tseng.html> – 16 V 2010.
- Urquhart A. H. (1978), *Comprehension: the discourse analysis view: meaning in discourse*, [w:] *ETIC. Occasional Paper*, s. 25-47.
- Urquhart A. H. (1987), *Comprehensions and interpretations*, „Reading in a Foreign Language”, t. 3, nr 2, s. 387-408.
- Urquhart A. H., Weir C. (1998), *Reading in a second language. Process, product and practice*, Longman, London–New York.
- Vandergrift L. (1999), *Facilitating second language listening comprehension. Acquiring successful strategies*, „English Language Teaching Journal”, t. 53, nr 3, s. 168-176.
- Vater H. (2009), *Wstęp do lingwistyki tekstu. Struktura i rozumienie tekstów*, tłum. E. Błachut, A. Gołębiowski, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Vedovelli M. (2007), *Introduzione*, [w:] *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, red. M. Vedovelli et al., Carocci, Roma, s. 11-28.
- W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku* (2008), red. W. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wallace C. (1989), *Learning to read in a second language. A window on the language acquisition process*, „Reading in a Foreign Language”, t. 5, nr 2, s. 277-298.
- Wallace C. (1993), *Reading*, Oxford University Press, Oxford.
- Wallace C. (1995), ‘Reading with a suspicious eye’. *Critical reading in a foreign language classroom*, [w:] *Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*, red. G. Cook, B. Seidlhofer, Oxford University Press, Oxford, s. 335-347.
- Weir C. (1993), *Understanding and developing language tests*, Prentice Hall, New York.
- Weir C. (2005), *Language testing and validation. An evidence-based approach*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

- Weir C. J., Porter D. (1994), *The multi-divisible or unitary nature of reading. The language tester between Scylla and Charybdis*, „Reading in a Foreign Language”, t. 10, nr 2, s. 1-19.
- Widdowson H. (1978), *Teaching language as communication*, Oxford University Press, Oxford.
- Wilkoń A. (2002), *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Universitas, Kraków.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Williams E. (1994), *Reading in the language classroom*, Macmillan Publishers, London.
- Williams E. (2004), *Literacy studies*, [w:] *The handbook of applied linguistics*, red. A. Davies, C. Elder, Blackwell Publishing, Oxford, s. 576-603.
- Wingfield A., Titone D. (2005), *Procesy przetwarzania zdań*, [w:] *Psycholingwistyka*, red. J. B. Gleason, N. B. Ratner, GWP, Gdańsk 2005, s. 249-297.
- Wolf M., Vellutino F., Gleason J. B. (2005), *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*, [w:] *Psycholingwistyka*, red. J. B. Gleason, N. B. Ratner, GWP, Gdańsk, s. 439-476.
- Writing across languages. Analysis of L2 text* (1987), red. U. Connor, R. B. Kaplan, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts.
- Wybrane zagadnienia glottodydaktyki* (2003), red. J. Arabski, WSZMiJO, Katowice.
- Wyrębowska-Bajor E. (2000), *Zobaczmy, jak czytają nasi studenci*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych. Materiały z III Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 185-189.
- Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* (2006), red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków, *Metodyka Nauczania Języka Polskiego jako Obcego*, t. 4.
- Zgólkowa H. (1992), *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, red. W. Miodunka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, s. 37-104.
- Zimbardo P. G. (1999), *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.
- Zimbardo P. G., Johnson R. L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe pojęcia*, t. 3, *Struktura i funkcje świadomości*, PWN, Warszawa.
- Żydek-Bednarczyk U. (2005), *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Universitas, Kraków.
- Żydek-Bednarczyk U. (2008), *Tekst w procesie certyfikacji*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 21-29.

Biblioteka „LingVariów”

- t. 1: M. Skarżyński i M. Smoczyńska, *Listy Jana Baudouina de Courtenay do Henryka Ułaszyna z lat 1898–1929*, Kraków 2007.
- t. 2: *W kręgu języka. Materiały konferencji „Słowotwórstwo – słownictwo – polszczyzna kresowa” poświęconej pamięci Profesor Zofii Kurzowej*. Kraków 16–17 maja 2008 r., pod red. M. Skarżyńskiego i M. Szpiczakowskiej, Kraków 2009.
- t. 3: *Język z różnych stron widziany. Materiały ogólnopolskiej doktorancko-studenckiej konferencji naukowej „Z zagadnień metodologii badań językoznawczych”*, Kraków 10–11 marca 2008 r., pod red. M. Skarżyńskiego i A. Czelakowskiej, Kraków 2009.
- t. 4: J. Godyń, *Studia historycznojęzykowe, edytorskie, kulturalnojęzykowe*, Kraków 2009.
- t. 5: *Polszczyzna mówiona ogólna i regionalna. Materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej*, Kraków, 25–26 września 2008 r., pod red. B. Dunaja i M. Raka, Kraków 2009.
- t. 6: A. Czelakowska, *Opisy fleksyjne w gramatykach polskich lat 1817–1939*, Kraków 2010.
- t. 7: H. Ułaszyn, *Z Kopiowatej na katedry uniwersyteckie. Wspomnienia*, z rękopisu opracował, opatrzył przypisami i wydał M. Skarżyński, Kraków 2010.
- t. 8: A. Czelakowska i M. Skarżyński, *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa. Listy Jana Niecisława Baudouina de Courtenay, Jana Łosia, Kazimierza Nitscha, Jana Michała Rozwadowskiego, Henryka Ułaszyna*, Kraków 2011.
- t. 9: *Symbolae grammaticae in honorem Boguslai Dunaj*, pod red. R. Przybylskiej, J. Kąsia i K. Sikory, Kraków 2010.
- t. 10: *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, pod red. J. S. Gruchały i H. Kurek, Kraków 2010.
- t. 11: M. Rak, *Materiały etnograficzne z Podhala Ignacego Moczydłowskiego*, Kraków 2011.
- t. 12: T. Kurdyła, *Funkcje formantów rzeczownikowych w polszczyźnie ludowej (na przykładzie trzech wsi podkarpackich)*, Kraków 2011.
- t. 13: W. Cockiewicz, *Metaforyka Leśmiana. (Analiza lingwistyczna)*, Kraków 2011.
- t. 14: *Badania historycznojęzykowe. Stan, metodologia, perspektywy – materiały konferencji naukowej*. Kraków 21–22 września 2010 r., pod red. B. Dunaja i M. Raka, Kraków 2011.
- t. 15: *Języki słowiańskie w ujęciu socjolingwistycznym. Prace przygotowane na XV Międzynarodowy Kongres Sławistów, Mińsk 2013*, pod red. H. Kurek, Kraków 2013.
- t. 16: K. Tutak, *O dedykacjach w drukach polskich XVI i XVII w. (grafia i interpunkcja)*, Kraków 2013.
- t. 17: *Badania dialektologiczne. Stan, perspektywy, metodologia. Materiały konferencji naukowej „Gwara i tekst”*, Kraków, 27–28 września 2013 r., pod red. M. Raka i K. Sikory, Kraków 2014.
- t. 18: M. Sagan-Bielawa, *Dziedzictwo pozaborowe. Społeczna świadomość językowa Polaków w Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków 2014.

- t. 19: M. Rak, *Kulturemy podhalańskie*, Kraków 2015.
- t. 20: A. Sieradzka-Mruk, „*Radość i nadzieja, smutek i trwoga*” w nabożeństwie drogi krzyżowej. *Wybrane aspekty ewolucji dyskursu religijnego w XX wieku na przykładzie leksyki dotyczącej uczuć*, Kraków 2016.
- t. 21: *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa II. Jan Baudouin de Courtenay. Teksty mniej znane*, wybór, przekład i opracowanie M. Skarżyński, Kraków 2016.
- t. 22: M. Rak, *Materiały do etnografii Podhala*, Kraków 2016.
- t. 23: *Słowiańska frazeologia gwarowa*, pod red. M. Raka i K. Sikory, Kraków 2016.
- t. 24: M. Karaś, *Ze studiów leksykologicznych i onomastycznych*, wybór i opracowanie J. Reichan i M. Rak, Kraków 2017.
- t. 25: M. Rak, *Materiały do dziejów polskiej dialektologii i etnologii. Listy Cezarii Baudouin de Courtenay-Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowej, Adama Fischera, Antoniego Kaliny, Izidora Kopernickiego, Kazimierza Nitscha, Seweryna Udzieli, Juliusza Zborowskiego*, Kraków 2018.
- t. 26: *Materiały do dziejów polskiego językoznawstwa III. Korespondencja Kazimierza Nitscha i Antoniny Obrębskiej-Jabłońskiej 1925–1958*, opracowanie M. Skarżyński i E. Smułkowa, Kraków 2018.

Sprzedaż prowadzi
• **KSIĘGARNIA AKADEMICKA**
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
e-mail: akademicka@akademicka.pl
Księgarnia internetowa
www.akademicka.pl

Biblioteka „LingVariów”. „Seria Glottodydaktyka”

- t. 1: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2. Praca zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny i P. Turka, Kraków 2011; wyd 2. popr., Kraków 2016.
- t. 2: T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków 2012.
- t. 3: B. Ligara, W. Szupelak, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków 2012.
- t. 4: A. Przel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013.
- t. 5: E. Lipińska, A. Seretny, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków 2013.
- t. 6: P. E. Gębal, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- t. 7: P. E. Gębal, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.
- t. 8: A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.
- t. 9: D. Gałyga, *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego na przykładzie działalności Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1996–2004*, Kraków 2015.
- t. 10: *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2015.
- t. 11: M. Stawicka, *W poszukiwaniu nowej równowagi w nauczaniu języków obcych w szkole wyższej na przykładzie projektu edukacyjnego English++*, Kraków 2015.
- t. 12: *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 13: *Język, literatura i kultura polska w świecie. Monografia zbiorowa*, pod red. W. T. Miodunki i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 14: *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków. Monografia zbiorowa*, pod red. R. Dębskiego i W. T. Miodunki, Kraków 2016.
- t. 15: *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś. Monografia zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej i P. E. Gębala, Kraków 2016.
- t. 16: W. T. Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016.
- t. 17: I. Janowska, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 18: *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Monografia zbiorowa pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2019.

Tom jest niezwykle wartościową pozycją, przydatną zarówno dla badaczy glottodydaktyków, jak i nauczycieli języka polskiego jako obcego. W szczególności połączenie solidnej podstawy teoretycznej z bogatym i starannie wypoziomowanym zestawem materiałów dydaktycznych funkcjonującym zarówno w klasie analogowej, jak i cyfrowej wpływa dodatnio na wartość ocenianej książki i stawia ją w wyraźnie uprzywilejowanej pozycji w stosunku do innych już opublikowanych monografii o podobnej tematyce.

Z recenzji dr. hab. Jarosława Krajki, prof. UMCS

Małgorzata Banach – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, asystent w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zajmuje się m.in. nauczaniem cudzoziemców języka polskiego. Pracowała jako lektor na Uniwersytecie w Udine (Włochy). Od 2016 roku pełni funkcję koordynatora ds. certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie. Jest członkiem zespołu tworzącego testy certyfikatowe oraz autorką artykułów z zakresu glottodydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą testowania znajomości języków obcych, sprawności rozumienia tekstów obcojęzycznych oraz glottodydaktyki porównawczej.

Dominika Bucko – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, asystent w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jest nauczycielem języka polskiego jako obcego, egzaminatorem i autorem zadań certyfikatowych oraz publikacji z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół trzech zagadnień: nauczania wspomaganego komputerowo, strategii rozumienia tekstu oraz podejścia zorientowanego na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego.