

Analiza zadań rozwijających pisanie w języku angielskim w wybranych podręcznikach do nauki języka angielskiego w szkołach ponadpodstawowych w Polsce pod kątem osobowości ucznia

Analyse der Aufgaben, die das Schreiben in Englisch in ausgewählten Lehrbüchern für das Englischlernen an Sekundarschulen in Polen im Hinblick auf die Persönlichkeit des Schülers entwickeln

Obwohl das Schreiben ein untrennbarer Bestandteil des Alltags der Menschen und fester Bestandteil aller externen Prüfungen ist, scheint es sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden für Englisch als Fremdsprache vernachlässigt zu werden. Einer der Gründe könnte die Tatsache sein, dass das Angebot an Aktivitäten zur Entwicklung von Schreibfähigkeiten in Lehrbüchern nicht vielfältig genug ist und nicht auf die Bedürfnisse jedes Schülers eingeht. Die Autorin hat sich für eine Recherche entschieden, um zu untersuchen, wie die Lehrbücher Schreibkompetenz vermitteln und die darin enthaltenen Bildungsinhalte anhand von Aufgaben für Studierende unterschiedlicher Persönlichkeitstypen eingeführt werden. Drei Lehrbücher für den Englischunterricht in weiterführenden Schulen (*Checkpoint B1+* – Macmillan Polska, *Focus 3 Second Edition* – Pearson), *Vision 3* – Oxford University Press) wurden analysiert. Die Forschungsarbeit bestand darin, jede Übung zur Entwicklung der Schreibfähigkeit im Hinblick auf einen bestimmten Persönlichkeitstyp zu klassifizieren. Die Klassifikation basierte auf der Beschreibung der Persönlichkeitstypen von George Jensen und John DiTiberio. Die Studie zeigte, dass es in drei ausgewählten Lehrbüchern insgesamt 269 Aktivitäten zur Entwicklung von Schreibfähigkeiten gibt, von denen die meisten für Introvertierte (69), Denk- (40) und Wahrnehmungstypen (38) geeignet sind. Auf der anderen Seite gibt es eine relativ kleine Anzahl von Übungen, die für Intuitions- (10), Fühl- (6) und Urteils-Typen (5) geeignet sind. Die Ergebnisse der Forschung können von Verlagen genutzt werden, um ein Lehrbuch zu erstellen, das den Bedürfnissen von Studenten unterschiedlicher Persönlichkeiten gerecht wird. Für Lehrkräfte kann die folgende Analyse hilfreich sein, um ihren Schreibunterricht so zu gestalten, dass sie ihren Schülern sowohl im Alltags- als auch im Prüfungsbe- reich zu überragenden Schreibleistungen verhelfen.

Schlüsselwörter: Persönlichkeitstypen, Schreibfähigkeiten, englische Lehrbücher, Übungsanalyse

Analysis of the Tasks Developing Writing Skill in English in Selected Textbooks for Teaching English in Secondary Schools in Poland in Terms of the Student's Personality

Although writing is an inseparable part of people's everyday lives and an integral part of all external exams, it seems to be neglected both by teachers and students of English as a foreign language. One of the reasons might be the fact that the array of activities developing writing skills in textbooks is not varied enough and does not cater for every student's needs. The author decided to conduct research in order to examine how the textbooks teach writing skills and the educational content contained in them is introduced by means of tasks appropriate for students representing different types of personality. Three textbooks to teach English in secondary schools (*Checkpoint B1+* – Macmillan Polska, *Focus 3 Second Edition* – Pearson), *Vision 3* – Oxford University Press) were analysed. Research work consisted in classifying each exercise aimed at developing writing skills to a certain personality type. The classification was based on

the description of personality types made by George Jensen and John DiTiberio. The study showed that altogether in three selected textbooks there are 269 activities developing writing skills, most of which are adequate for introverts (69), thinking (40) and sensing (38) types. There is, on the other hand, a relatively small number of exercises suitable for intuition (10), feeling (6) and judging (5) types. The results of the research might be used by publishing houses in their pursuit to create a textbook meeting needs of students of different personalities. For teachers, the following analysis might be helpful in designing their writing lessons in such a way they help their students excel in writing for both everyday and exam purposes.

Keywords: personality types, writing skills, English textbooks, exercise analysis

Author: Anna Szuchalska, University of Białystok, Plac Niezależnego Zrzeszenia Studentów 1, 15-420 Białystok, Poland, e-mail: a.szuchalska@uwb.edu.pl

Received: 14.3.2021

Accepted: 12.4.2021

1. Wprowadzenie

Umiejętność tworzenia rozmaitych tekstów pisemnych, zarówno użytkowych, jak i służących celom estetycznym czy rozrywkowym, jest nieodłącznym elementem życia codziennego człowieka. Sprawność pisania jest też stałym komponentem egzaminów zewnętrznych z języka ojczystego i języków obcych, bowiem sprawdza wiedzę i sprawność uczniów pod wieloma względami, m.in. z zakresu gramatyki, ortografii, leksyki, znajomości wzorców kompozycyjnych czy stylów funkcjonalnych. Finalny produkt procesu pisania w języku obcym jest wynikiem wielu złożonych działań myślowych – wymaga operacji na różnych poziomach, począwszy od takich czynności intelektualnych, jak dobieranie słów, tworzenie zdań czy wydzielenie akapitów, opiera się na znajomości słownictwa, gramatyki i stylistyki, a także związane jest z koniecznością wykształcenia „szeregu umiejętności składowych, np. umiejętności przekształcania obcojęzycznych dźwięków na graficzne znaki językowe, umiejętności poprawnego pod względem ortograficznym zapisywania wyrazów, poprzez gromadzenie w pamięci wzorców struktur językowych, tzn. typowych dla danego języka połączeń literowych i obrazów słów, umiejętności przekształcania intonacji na interpunkcję, [...] umiejętności wyodrębniania tego, co istotne, z pomijaniem wszystkiego, co wartości nie posiada, umiejętności zauważania i poprawiania własnych błędów, umiejętności antycypowania odnośnie do adresata [...] oraz umiejętności korzystania z posiadanej wiedzy ogólnej, tj. wiedzy o świecie w ogóle, wiedzy o kulturze języka narodu, w którym się pisze czy myśli” (Bawej 2008: 26–27). Nauczanie sprawności pisania w języku obcym powinno (oprócz aspektu motorycznego, najbardziej istotnego w etapie edukacji przedszkolnej/wczesnoszkolnej, czy dźwiękowego – umiejętność przepisywania ze słuchu) brać pod uwagę indywidualne cechy ucznia (Lesiak-Bielawska 2008: 16), tj. kognitywne zdolności uczącego się (inteligencja i zdolności językowe), jego skłonności (style poznawcze, osobowość, style uczenia się, motywacja, poziom lęku, gotowość komunikacyjne) oraz strategie uczenia się i samoregulację.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników analizy wybranych podręczników do nauki języka angielskiego w szkołach ponadpodstawowych pod kątem

korelacji pomiędzy teorią typów osobowości, a ćwiczeniami wprowadzającymi do procesu pisania. Intencją autorki jest ukazanie, jak wygląda kształcenie kompetencji w zakresie realizacji aktu komunikacji pisemnej w podręcznikach opracowanych przez wiodące na rynku polskim wydawnictwa anglojęzyczne, oraz zbadanie, czy zawarte w nich treści kształcenia wprowadzane są za pomocą zadań odpowiednich dla uczniów reprezentujących różne typy osobowości. Artykuł składa się z dwóch części – teoretycznej i badawczej. W części pierwszej autorka przedstawia definicję „osobowości”, opisuje najbardziej znane teorie osobowości oraz podsumowuje najważniejsze informacje o umiejętności pisania. W części empirycznej zaprezentowana jest analiza ćwiczeń poświęconych umiejętności pisania w trzech wybranych podręcznikach do nauki języka angielskiego (Checkpoint B1+ – wyd. Macmillan Polska, Focus 3 Second Edition – wyd. Pearson, Vision 3 – wyd. Oxford University Press) w szkołach ponadpodstawowych.

2. Teorie osobowości i ich zastosowanie w glottodydaktyce

Zdefiniowanie osobowości jest niezwykle trudne, jako że „psychologia osobowości obejmuje trzy zagadnienia, które trudno pogodzić ze sobą: 1) to, co wspólne wszystkim ludziom, 2) zróżnicowanie indywidualne i 3) jednostkową niepowtarzalność. Badając to, co wspólne wszystkim ludziom, pytamy o to, co jest prawdziwe w odniesieniu do wszystkich ludzi; o uniwersalne właściwości natury ludzkiej. Gdy badamy zróżnicowanie indywidualne, to główne pytanie dotyczy tego, jak ludzie różnią się pomiędzy sobą; pytamy o to, czy istnieje jakiś zbiór podstawowych różnic indywidualnych wśród ludzi? Wreszcie, biorąc pod uwagę ową niepowtarzalność, pytamy, jak można wyjaśnić w sposób naukowy niepowtarzalność każdej osoby” (Cervone/Pervin 2011: 9). Mimo iż badacze zajmujący się osobowością często proponują definicje, które różnią się od siebie pod wieloma względami, w poszczególnych koncepcjach można doszukać się cech wspólnych, jako że „wszyscy psychologowie osobowości używają terminu osobowość, odnosząc go do cech psychologicznych, które przyczyniają się do [względnie] trwałych i wyróżniających daną jednostkę sposobów odczuwania, myślenia i zachowania” (Cervone/Pervin 2011: 9). Naukowcy uznają, że atrybuty jednostki są względnie „stałe”, czyli niezależne od czasu i sytuacji. Są one też „wyróżniające”, czyli odróżniają poszczególnych ludzi od siebie. Mówiąc o tym, że „przyczyniają się” one do pewnych schematów czucia, myślenia i postępowania, wskazują, iż mają one na nie wpływ i wyjaśniają je.

2.1 Koncepcje osobowości oparte na cechach – od teorii osobowości Allporta do modelu „Wielkiej Piątki”

Niezależnie od tego, która teoria cech osobowości jest opisywana, wszystkie charakteryzuje wspólny zestaw założeń. Najbardziej istotnym z nich jest twierdzenie,

że „ludzie mają pewne stałe predyspozycje (zwane cechami) do zachowywania się w określony sposób. Innymi słowy twierdzi się, że osobowość może być opisana jako prawdopodobieństwo zachowania się, myślenia czy odczuwania w określony sposób” (Cervone/Pervin 2011: 282). Kolejne założenie mówi, iż istnieje zależność pomiędzy posiadaniem danej cechy, a podejmowaniem zachowania z nią związanego. Wreszcie, teoretycy osobowości w koncepcjach opartych na cechach utrzymują, iż osobowość i zachowanie zorganizowane są hierarchicznie.

Za prekursora teorii cechowych uznaje się amerykańskiego psychologa, profesora Uniwersytetu Harvarda, Gordona W. Allporta (1897–1967). Osobowość w jego definicji to „dynamiczna organizacja w jednostce tych systemów psychofizycznych, które determinują specyficzne przystosowanie się danej osoby do środowiska” (Hall/Lindzey/Campbell 2006: 279)¹. Centralnym elementem koncepcji Allporta jest pojęcie cechy, którą psycholog (w opozycji do stanów czy aktywności) opisał, jako stałą i spójną osobistą tendencję jednostki do adaptacji do otoczenia. Dokonał on rozróżnienia na cechy dominujące (kardynalne), główne (centralne) i wtórne (drugorzędne). Te pierwsze są najbardziej ogólne, a ich natężenie tak silne, że wpływają na praktycznie każde zachowanie człowieka. Cechy dominujące występują u człowieka niezmiernie rzadko, większość z ludzi wydaje się w ogóle nie posiadać żadnej wiodącej dyspozycji. Cechy główne są bardziej typowe i łatwe do zauważenia, przejawiają się w codziennych sytuacjach i pobudzają zwyczajowe sposoby myślenia i postępowania. Cechy wtórne z kolei są najmniej widoczne i spójne, dostrzegalne tylko tym, którzy dobrze znają daną osobę.

Kolejnym uczonym, którego idee przyczyniły się do rozwoju psychologii osobowości jest angielski psycholog Raymond Cattell (1905–1998). Według niego „osobowość jest tym, co pozwala przewidzieć, co dana osoba zrobi w danej sytuacji. Celem badań psychologicznych nad osobowością jest więc ustalenie praw określających, co różni ludzie będą robić we wszelkich rodzajach sytuacji społecznych i ogólnych sytuacjach środowiskowych. [...] Osobowość [...] wiąże się z całym zachowaniem jednostki, zarówno zewnętrznym, jak i wewnętrznym” (Hall/Lindzey/Campbell 2006: 319). Analizy ludzkiej osobowości można, według Cattella, dokonać na podstawie trzech źródeł danych. Pierwsze z nich, tzw. dane L (life data), to informacje, które pochodzą z dokumentacji życia codziennego, a otrzymać je można badając rozmaite pisma urzędowe czy rozmawiając z osobami, które znają daną jednostkę i mogą opisać jej typowe sposoby zachowania. Drugim źródłem wskazówek, co do osobowości jest kwestionariusz samoopisowy, czyli dane Q (self-questionnaire data). Na potrzeby analizy osobowości Cattell stworzył narzędzie o nazwie 16PF (16 personality factors questionnaire), w którym osoby badane wypowiadają się na temat swojego zachowania. Jako narzędzie samoopisowe, oprócz w miarę obiektywnych danych dotyczących zewnętrznych przejawów postępowania, kwestionariusz 16PF dostarcza także informacje o wnętrzu jednostki. Trzecim źródłem danych są dane T (objective test

¹ Tłumaczenie A. Sz.

data), które pochodzą z obserwacji badanego człowieka w konkretnych sztucznie stworzonych sytuacjach. Mówiąc o cechach, Cattell dokonał rozróżnienia na cechy powierzchniowe i źródłowe. Cechy powierzchniowe dają się łatwo obserwować, jako że reprezentują najbardziej zewnętrzne tendencje behawioralne. Natomiast cechy źródłowe to „wewnętrzne struktury psychiczne, stanowiące źródło czy też ukrytą przyczynę obserwowalnych korelacji cech powierzchniowych” (Cervone/Pervin 2011: 292). Można je dalej podzielić na cechy zdolnościowe (talenty i umiejętności umożliwiające człowiekowi efektywne funkcjonowanie), temperamentalne (odnoszące się do emocji) oraz dynamiczne (obejmujące dążenia i motywację).

Teoria Hansa Eysencka (1916–1997) jest kolejną, która dotyczy i opiera się na cechach i hierarchicznej strukturze osobowości. Według niemieckiego psychologa „osobowość jest to względnie stała i trwała organizacja charakteru, temperamentu, intelektu oraz konstytucji fizycznej osoby, która wyznacza jej jedyne przystosowanie się do środowiska” (Eysenck 1960: 2). W klasyfikacji Eysencka na najwyższym poziomie znajdują się typy (grupy skorelowanych cech), poniżej cechy (tendencje działania), następnie – reakcje nawykowe (zachowania rutynowe), na najniższym zaś poziomie – reakcje specyficzne (rzeczywiste obserwowalne postępowanie). Niezaprzeczalnym wkładem tego uczonego w rozwój badań w dziedzinie psychologii osobowości jest stworzony przez niego kwestionariusz samoopisowy Eysenck Personality Inventory (EPI) i jego nowsza wersja Eysenck Personality Questionnaire (EPQ). Oba narzędzia zawierają pytania typu „Tak/Nie” i służą do pomiaru wyróżnionych przez niego trzech wymiarów osobowości – neurotyzmu, ekstrawersji – introwersji oraz psychotyizmu.

Najpopularniejszą i najczęściej wykorzystywaną w badaniach glottodydaktycznych koncepcją osobowości jest tzw. Pięcioletniowy Model Osobowości (PMO) zwany powszechnie Modelem Wielkiej Piątki (Big Five). Nie jest on związany z żadną teorią psychologiczną, a leżące u jego podstaw poglądy są w zasadzie kompromisem pomiędzy trójczynnikową ideą Eysencka i złożonym schematem Cattella. Za twórców modelu uważa się Paula Costę i Roberta McCrae, a zaproponowana przez nich teoria pięcioczynnikowa głosi, że „pięć podstawowych cech osobowości to coś więcej niż tylko etykiety opisujące to, w jaki sposób ludzie różnią się pomiędzy sobą. Cechy są tu traktowane, jako realnie istniejące struktury psychiczne; każdy człowiek posiada każdą z nich w mniejszym lub większym nasileniu. [...] Mówiąc bardziej technicznym językiem: teoria pięcioczynnikowa głosi, że pięć czynników to podstawowe dyspozycje występujące uniwersalnie, tj. charakteryzujące wszystkich ludzi” (Cervone/Pervin 2011: 329). Te czynniki zawierają się w angielskim akronimie OCEAN. O odnosi się do otwartości na doświadczenie (openness to experience), która opisuje tendencję człowieka do poszukiwania nowych doświadczeń życiowych i jego ciekawość poznawczą. C to sumienność (conscientiousness), która łączy się z osiągnięciem celów, motywacją, zorganizowaniem i wytrwałością. E nawiązuje do dychotomii ekstrawersja – introwersja (extraversion – introversion) i oznacza jednostkową skłonność

lub brak skłonności do podejmowania interakcji społecznych oraz do aktywności zewnętrznej – skierowanej do otoczenia lub wewnętrznej – zorientowanej na psychikę. A to ugodowość (agreeableness), która odnosi się do pozytywnego (altruizm) bądź negatywnego (antagonizm) nastawienia do innych ludzi. N to stabilność emocjonalna (neuroticism – emotional stability), która opisuje podatność człowieka na odczuwanie negatywnych emocji.

2.2 Koncepcje osobowości oparte na typach

Koncepcje osobowości oparte na typach skupiają się na kategoryzowaniu ludzi do określonych grup według szerszych schematów ich działań i są koncepcjami zero-jedynkowymi – jeśli osoba należy do jednej kategorii, nie może już zaliczać się do innej.

Teorie typu pojawiły się już w starożytności, za ich prekursora uważany jest grecki lekarz Hipokrates (ok. 460 p.n.e.–ok. 375 p.n.e.) – twórca koncepcji typów osobowości opartej na temperamentach: sangwinicznym, cholerycznym, flegmatycznym i melancholicznym. We współczesnej psychologii za ‘ojca’ teorii typów uznawany jest Carl Gustaw Jung (1875–1961). W swojej pionierskiej pracy „Typy psychologiczne”, pierwotnie wydanej w Niemczech w 1921 roku, Jung dokonał podziału ludzi według dwóch głównych ‘typów postaw’ oraz pobocznych ‘typów funkcjonalnych’. Postawy, czyli ekstrawersja i introwersja, odróżnia od siebie specyficzne nastawienie jednostki wobec przedmiotu. Ekstrawertycy w swoich działaniach opierają się na informacjach, które uzyskują z rzeczywistości zewnętrznej, a ich myślenie i zachowanie jest uzależnione od faktów i danych empirycznych. Introwertycy dokonują oglądu świata w sposób subiektywny, patrząc nań z perspektywy podmiotu nie przedmiotu. Stąd typy introwertyczne bardziej niż na pozyskiwaniu informacji koncentrują się na stawianiu pytań i szukaniu na nie odpowiedzi, sięgając do swojego wnętrza, do własnych doznań i przeżyć. Typy funkcjonalne z kolei różnicuje funkcja, za pomocą której jednostka przystosowuje się do wewnętrznej czy zewnętrznej rzeczywistości. Jung dzieli je dalej na racjonalne (myślenie i odczuwanie) oraz irracjonalne (doznanie i intuicja). Doznanie to doświadczenie rzeczywistości za pomocą zmysłów, myślenie obejmuje wnioskowanie intelektualne, czucie opiera się na subiektywnym wartościowaniu, a intuicja zakłada postrzeganie nieuświadomione. Podsumowując teorię Junga, należy zauważyć, że „każda z dwóch postaw ogólnych – introwersja i ekstrawersja – jawi się u indywiduum w specyficznej formie, w zależności od stopnia dominacji jednej spośród czterech funkcji podstawowych. Tak naprawdę nie ma po prostu introwertyków i ekstrawertyków, istnieją bowiem zintrowertyzowane czy zekstrawertyzowane typy funkcjonalne, na przykład typ myślowy, doznaniowy i tak dalej – mamy więc przynajmniej osiem wyraźnie rozróżnialnych typów” (Jung 2015: 573).

Koncepcję Junga w latach późniejszych rozwinęły Katherine Cook Briggs (1875–1968) i jej córka Isabel Briggs Myers (1897–1980). Wyróżniły one cztery wymiary osobowości – pod względem koncentracji uwagi (ekstrawersja i introwersja),

pod względem sposobu zdobywania informacji (poznanie i intuicja), pod względem sposobu podejmowania decyzji (myślenie i odczuwanie) oraz pod względem orientacji na świat zewnętrzny (osądzanie i obserwacja). Ekstrawertyk bazuje na świecie zewnętrznym i interakcji z ludźmi, introwertyk – polega na własnych odczuciach i refleksjach. Typy poznające postrzegają świat za pomocą zmysłów, oceniając faktyczny stan rzeczy, podczas gdy typy intuicyjne postrzegają świat w sposób pośredni, nieuświadomiony. Myśliciele ufają intelektowi, ludzie czujący – własnym relatywnym wrażeniom. Typy obserwujące potrzebują dostępu do wszelkich możliwych informacji i ich oglądu z wielu perspektyw, aby dokonać oceny sytuacji, typy osądzające z kolei formułują wnioski, kiedy uznają, że mają wystarczającą ilość danych. W latach 50. XX wieku Cook Briggs i Briggs Myers stworzyły kwestionariusz samoopisowy, tzw. MBTI (Myers Briggs Type Indicator), który zawiera w zależności od wersji od 88 do 93 pytań, w których ankietowany ma do wyboru dwie odpowiedzi. Kwestionariusz ten jest współcześnie wykorzystywany w wielu dziedzinach życia, np. w edukacji, pracy zawodowej, związkach małżeńskich.

2.3 Znaczenie teorii osobowości w glottodydaktyce

Znaczenie uwzględniania różnic indywidualnych podkreśla stworzony w 2001 roku przez ekspertów w dziedzinie edukacji dokument Rady Europy: Europejski System Opisu Kształcenia Językowego – uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ). W dokumencie tym pojawia się pojęcie kompetencji ogólnych, w skład których wchodzi wiedza, umiejętności, uwarunkowania osobowościowe, umiejętność uczenia się. Uwarunkowania osobowościowe zdefiniowane są jako „indywidualne cechy człowieka, jego osobowość i postawy związane np. z poczuciem własnej wartości, sposobem postrzegania innych ludzi, temperamentem, skłonnościami introwertycznymi czy ekstrawertycznymi w kontaktach z innymi” (ESOKJ 2001: 22). Postawa i czynniki osobowościowe mają ogromny wpływ nie tylko na udział uczących się jako użytkowników języka w aktach komunikacji, lecz także na ich zdolność uczenia się. Od cech osobowości zależy m.in. śmiałość i gotowość do podejmowania rozmowy w nowym języku oraz umiejętność czynnego w niej uczestniczenia mimo trudności, umiejętność koncentracji przy słuchaniu, umiejętność akceptacji ograniczonych kompetencji komunikacyjnych w nowym języku, odporność na możliwe nieporozumienia i błędy, także kulturowe itp. (ESOKJ 2001: 23). Dokument Rady Europy (s. 97–129) w odniesieniu do roli osobowości w akwizycji języka obcego wymienia też takie ważne kwestie etyczne i pedagogiczne, jak na przykład: jak dalece rozwijanie osobowości uczącego się może stanowić wyraźny cel edukacyjny, które czynniki osobowości ułatwiają lub utrudniają przyswajanie języka drugiego czy obcego, jak można wspomóc uczących się w wykorzystywaniu ich atutów i pokonywaniu braków i słabości, jak połączyć różnorodność osobowości z ograniczeniami narzucanymi przez systemy edukacyjne, jak uwzględnić cechy osobowości w uczeniu się i nauczaniu języka, czy należy ignorować je jako

sprawy całkowicie osobiste uczących się, czy brać pod uwagę w planowaniu i śledzeniu postępów w nauce i włączyć jako jeden z celów do programu nauczania.

3. Umiejętność pisania a osobowość

Umiejętność pisania w języku obcym jest „zarówno procesem kognitywnym, w którym piszący korzysta z zestawu zinternalizowanych sprawności i wiedzy, aby stworzyć tekst, jak i działalnością usytuowaną, która odbywa się w określonym kontekście, ma określony cel i przeznaczona jest dla określonego odbiorcy” (Polio/Friedman 2017: 1)². Tworzenie tekstu pisemnego przebiega w kilku etapach (Torrance/Jeffery 1999: 5). W pierwszej fazie piszący planują, co chcą przekazać (treść) i jak chcą to zrobić (forma), następnie przekładają myśli na słowa i zdania. W ostatnim etapie ponownie badają tekst, aby sprawdzić, czy finalny przekaz odpowiada ich pierwotnym zamiarom.

Pomimo swoich niewątpliwych zalet w procesie uczenia się języka obcego, pisanie jest umiejętnością niedocenianą. Na taki stan rzeczy mają wpływ różnorodne czynniki (Iluk 2012: 17, Lipińska 2000: 10–19). Pisanie nie jest w języku angielskim dokładnym odzwierciedleniem mowy, co sprawia trudność szczególnie uczniom ze specyficznymi problemami typu dysleksja czy dysortografia, wywołuje negatywne emocje i prowadzić może do spadku motywacji wewnętrznej, a nawet do powstania lęku językowego. Ponadto, wśród uczniów, a niekiedy również wśród nauczycieli, panuje przekonanie (wynikające z procesów uczenia się języka ojczystego i obcego, gdzie pisanie jest ostatnią z nabywanych sprawności), że „sprawność pisania jest stosunkowo najmniej potrzebną przeciętnemu użytkownikowi języka umiejętnością” (Komorowska 1993: 157). Na pejoratywny odbiór umiejętności pisania wśród uczniów ma również wpływ nastawienie samych nauczycieli języka angielskiego, którzy czują się metodycznie i merytorycznie nieprzygotowani do nauczania tej sprawności, co z kolei uniemożliwia im jej prawidłowe kształcenie (por. Wysocka 2003: 130). Z badań nad podręcznikami do języka niemieckiego „wynika, że zadania pisemne sprowadzane są przede wszystkim do funkcji pomocniczej, etap edycji tekstu jest marginalizowany, podręczniki cechuje brak systematyczności w nauczaniu tworzenia prac pisemnych oraz deficyt informacji skierowanej do uczniów na temat celu pisania czy odbiorcy tekstu” (Jochimczyk 2016: 22). Tymczasem, w edukacji językowej nie powinno się lekceważyć fundamentalnych korzyści wynikających z nauczania pisania. Oprócz wymienionego powyżej faktu obecności zadań na tworzenie tekstu pisemnego na niemal każdym egzaminie oraz oczywistych faktów takich, jak trwałość przekazu pisemnego, konwencja społeczna czy wzrastająca popularność e-maili, krótkich wiadomości tekstowych, *tweetów* itd., należy pamiętać, że stworzenie wypowiedzi pisemnej zmusza uczących się do złożonych procesów myślowych.

² Tłumaczenie A. Sz.

Tak jak nauczanie każdej sprawności językowej, tak i nauczanie umiejętności pisania może przybierać różne formy. Pedagodzy mogą przeprowadzać uczniów przez proces tworzenia wypowiedzi pisemnej w taki sposób, w jak sami byli uczeni lub jaki wypracowali w czasie swojej praktyki zawodowej. Mogą też wypróbować różne podejścia i wybrać to, które odpowiada ich potrzebom. Mogą wreszcie odwołać się w swojej pracy dydaktycznej do teorii osobowości, poznając typy, jakie ich uczniowie reprezentują i tę wiedzę stosować w nauczaniu, dostosowując metody pracy i materiały do sposobów, w jaki poszczególne grupy uczniów przyswajają i przetwarzają informacje. George Jensen i John K. DiTiberio na podstawie wyników prowadzonych przez siebie badań stworzyli charakterystykę każdego typu osobowości (według koncepcji Briggs/Briggs Myers) pod kątem umiejętności pisania³. Ekstrawertycy zbierają pomysły podczas interakcji z innymi członkami grupy, wymieniając poglądy i dzieląc się informacjami. Tworzą pracę z pominięciem fazy planowania, często pisząc szybko i bezkrytycznie (stąd też w swoich pracach często przedkładają ilość danych nad dostateczne ich omówienie i pogłębienie). Aby wygenerować ostateczną wersję pracy, potrzebują informacji zwrotnej na temat pierwszego szkicu – dopiero po omówieniu go z rówieśnikami czy nauczycielem są w stanie zauważyć niedoskonałości i je usunąć. Introwertycy najchętniej pracują wg schematu: pisanie wstępne, pisanie samo w sobie, przepisywanie, zawsze sporządzając plan z wyprzedzeniem (dlatego też najlepiej wypadają w pracach pisanych w domu, a nie podczas pisania na lekcji). Podczas tworzenia wypowiedzi mają tendencję do przerw, aby zastanowić się nad kierunkiem, który ma przyjąć ich wypracowanie. Jako że głównie czerpią ze swoich własnych przeżyć, informacje mogą przekazywać w sposób suchy i bezosobowy, co utrudnia odbiór ich prac. Uczniowie typu poznającego potrzebują jasnych, szczegółowych i konkretnych poleceń oraz wyraźnych wskazówek dotyczących kompozycji. Czerpiąc wiedzę z doznań zmysłowych, w procesie pisania często nadmiernie skupiają się na faktach, marginalizując znaczenie np. przeżyć czy refleksji. Sprawdzając pracę przed jej oddaniem nauczycielowi, nie weryfikują jej pod kątem treści, a koncentrują na „mechanice” – gramatyce, ortografii, schludności pisma odręcznego. Typy intuicyjne nie wymagają precyzyjnych instrukcji, a jedynie ogólnych wskazówek, jako że ich głównym dążeniem jest prezentowanie innowacyjnych koncepcji oraz eksperymentowanie z formą. Piszą szybko, podążając za „szóstym zmysłem”, co może z kolei prowadzić do pomijania podstawowych informacji, spłykania argumentacji oraz niepowodzenia w przekazaniu wymaganych poleceń szczegółów. Prace pisemne myślicieli wyróżniają się pod kątem kompozycji, są logiczne, obiektywne i analityczne. Cechy te mogą być zaletą, ale bywają też słabością, bowiem typy myślące koncentrują się na przekazaniu treści, a nie na sposobie ich zaprezentowania odbiorcy, stąd ich wypracowania często bardziej przypominają szkic niż gotowy elaborat. Uczniowie

³ Charakterystyka uczniów o różnych osobowościach pod kątem umiejętności pisania na podstawie Jensen i DiTiberio (1989: 171–177).

typu czującego preferują tematy, w których mogą się odnieść do osobistych przeżyć i własnych odczuć, ich teksty zawierają wiele odniesień do ich życia i osobistych przykładów. Istotne jest też dla nich nawiązanie kontaktu z odbiorcą, dlatego też bardziej skupiają się na tym, jak przekazać informacje w najbardziej interesujący sposób, na czym traci strona kompozycyjna. Typy osądzące w swoim oglądzie świata potrzebują tylko takiej ilości danych, którą uznają za wystarczającą. Ten sam schemat powielają podczas procesu pisania – w fazie planowania gromadzą dostateczną ilość pomysłów, aby przystąpić do tworzenia tekstu. Piszą szybko, z wyprzedzeniem planując czas tak, aby dotrzymać terminu. Pilnują strony organizacyjnej pracy, ale zdarza się im niedostatecznie rozwinąć argumentację. Uczniowie typu obserwującego, natomiast, wybierają tematy ogólne i szerokie, pozwalające im na przeprowadzenie rozległych badań, co okazuje się też być słabością tego typu uczących się, jako że zawsze pojawia się kolejna książka do przeczytania czy następna przesłanka do przeanalizowania. W związku z tym zdają się tracić z oczu pierwotny cel pracy na rzecz przytoczenia jak największej ilości danych.

4. Analiza wybranych podręczników do nauki języka angielskiego pod kątem korelacji pomiędzy teorią typów osobowości a ćwiczeniami wprowadzającymi do procesu pisania

Podręcznik jest niewątpliwie jednym z najważniejszych środków nauczania – nie tylko zawiera podstawowe wiadomości z danej dyscypliny, ale także jego budowa oraz zawarte w nim treści zwykle odpowiadają obowiązującemu programowi nauczania danego przedmiotu oraz poziomowi nauczania (por. Banach 2001: 16). Ścisły związek z podstawą programową oraz odpowiedni dla grupy docelowej poziom nauczania to dwa warunki ogólne podręcznika (Walat 2013: 59–60). Poza tym podręcznik powinien mieć bezpośrednie powiązanie z materiałem nauczania i odpowiadać celom przedmiotowym dla określonego etapu edukacji. Podręcznik jest też skierowany do konkretnego odbiorcy – ucznia i treści w nim zawarte muszą być dostosowane do fazy rozwoju psychofizycznego osób z niego korzystających. Kolejnym warunkiem szczegółowym podręcznika szkolnego jest jego wewnętrzne uporządkowanie, czyli posiadanie struktury, która obrazuje określoną metodę kształcenia. Współczesne podręczniki, oprócz tradycyjnej formy papierowej, posiadają zwykle swój odpowiednik elektroniczny.

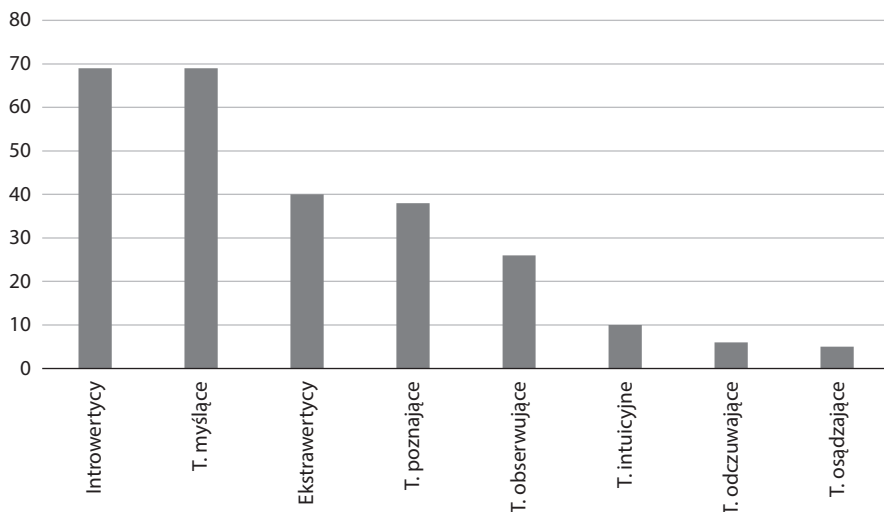
Podręcznik szkolny powinna spełniać określone funkcje dydaktyczne (Walat 2013: 55–58). Najbardziej podstawowym jej przeznaczeniem jest funkcja informacyjna – podręcznik powinien zawierać informacje (w postaci notatki, fotografii, diagramów, tabel itp.), które są rzetelne, poprawne merytorycznie i zgodne z obowiązującym stanem wiedzy. Podręcznik powinien również pełnić funkcję motywacyjną, a więc wywoływać i podtrzymywać zainteresowania ucznia z zakresu danej dziedziny. Ponadto,

podręcznik szkolny musi mieć funkcję ćwiczeniową (praktyczną), a więc wyrabiać w uczniach nawyki w zakresie doskonalenia wymaganych umiejętności, co łączy się często z funkcją samokształceniową. Podręcznik, oprócz funkcji dydaktycznej, ma też cel wychowawczy – treści w nim zawarte powinny pozytywnie wpływać na rozwijanie postaw uczniów w stosunku do ludzi i otaczającego ich świata.

Badania nad podręcznikami można podzielić na teoretyczne i praktyczne. Te pierwsze pozwalają ocenić tylko niektóre właściwości podręcznika, podczas gdy badania empiryczne służą między innymi oszacowaniu jego praktycznej przydatności. Jedną z metod diagnozowania jest analiza podręcznika – można badać jego treść, strukturę, ujęcie metodyczne (łącznie z elementami tworzącymi obudowę), czy opracowanie graficzno-edytorskie (por. Banach 2001: 17).

W niniejszym artykule analizie poddano ćwiczenia mające na celu rozwój umiejętności pisania w trzech podręcznikach do nauki języka angielskiego w szkołach podstawowych – Checkpoint B1+ (wyd. Macmillan Polska), Focus 3 Second Edition (wyd. Pearson), Vision 3 (wyd. Oxford University Press), reprezentujących poziom B1+ według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ). Podręczniki te są pierwszymi publikacjami przeznaczonymi dla uczniów będących absolwentami ośmioletniej szkoły podstawowej i zdających maturę w roku 2023. W każdym dziale trzech podręczników znajduje się oddzielna jednostka, w której ćwiczona jest umiejętność pisania – podręcznik Checkpoint B1+ zawiera 10 takich jednostek, a podręczniki Focus 3 Second Edition i Vision 3–8. Jednostki te obejmują list nieformalny (opis postaci, opis miejsca), wpis na blogu, list formalny (list motywacyjny, list z reklamacją, odpowiedź na zaproszenie), rozprawkę typu „za i przeciw”, artykuł w czasopiśmie, recenzję filmu i opowiadanie, w których znajdują się ćwiczenia poświęcone umiejętności pisania. Zadania w tych sekcjach koncentrują się wokół takich tematów, jak opisywanie osoby, opowiadanie, udzielanie rad, pytanie o informacje, wyrażanie opinii. Praca badawcza polegała na podporządkowaniu każdego z zadań ćwiczących umiejętności pisania do odpowiedniego typu osobowości. Punktem wyjścia do zaliczenia zadania na poczet danego typu osobowości był opis dokonany przez Jensena i DiTiberio na podstawie przeprowadzonych przez nich badań, np. skoro ekstrawertycy pracują najlepiej w interakcji z innymi ludźmi, adekwatnym dla nich ćwiczeniem jest takie, w którym muszą pracować w parze lub grupie, np. zbierając pomysły.

Z przeprowadzonej w ten sposób analizy wynika, że łącznie w trzech podręcznikach pojawia się 269 różnych zadań, w których uczniowie mają okazję pracować nad efektywnością swojego procesu pisania. Z analizy ilościowej wszystkich ćwiczeń wynika, że w badanych podręcznikach znajduje się najwięcej zadań odpowiednich dla introwertyków (69) i typów myślących (69), ekstrawertyków (40) i typów poznających (38) oraz typów obserwujących (26), najmniej natomiast – dla typów intuicyjnych (10), odczuwających (6) oraz osądzających (5).



Rys. 1. Typ psychologiczny a ćwiczenia w wybranych podręcznikach do nauki j. angielskiego – analiza ilościowa

Zadania adekwatne dla ekstrawertyków to:

- praca w parach – opis ilustracji i odpowiedź na pytania,
- praca w parach – opis zdjęcia z własnej kolekcji,
- praca w parach – odpowiedź na pytania, wprowadzenie do tematyki,
- praca w parach – mapa myśli,
- praca w parach – dialog w oparciu o napisaną pracę,
- dyskusja – wyrażanie opinii, argumenty za i przeciw,
- praca w parach – przygotowanie planu wypowiedzi,
- praca w parach – analiza modelu,
- porównanie w parach wersji roboczej,
- analiza polecenia z partnerem.

Dla introwertyków najbardziej odpowiednie są:

- wyszukiwanie informacji na podstawie modelu wypowiedzi,
- analiza formalna modelu wypowiedzi (ćwiczenia),
- przygotowanie do pisania według pytań pomocniczych,
- przygotowanie planu wypowiedzi,
- analiza modelu wypowiedzi – prawda vs. fałsz,
- wypowiedź jako odpowiedź na podany model,
- uzupełnianie modelu wypowiedzi odpowiednimi wyrażeniami,
- analiza językowa (ćwiczenia),
- analiza stylistyczna (ćwiczenia),
- edytowanie modelu wypowiedzi,
- analiza własnej wypowiedzi pod kątem formalnym i językowym,
- analiza modelu pod kątem treści,

- analiza modelu pod względem cech charakterystycznych typu wypowiedzi.

Ćwiczenia stosowne dla typów poznających to:

- opis ilustracji,
- przygotowanie do pisania według pytań pomocniczych,
- przygotowanie planu wypowiedzi,
- analiza materiału stymulującego jako wprowadzenie do tematu,
- pisanie w oparciu o materiał stymulujący,
- układanie wydarzeń w porządku chronologicznym,
- analiza strategii językowych (ćwiczenia),
- analiza polecenia pod względem treści,
- analiza własnej wypowiedzi po względem formalnym i językowym,
- analiza modelu pod kątem treści.

Właściwie dobrane zadania dla typów intuicyjnych to:

- dyskusja – wyrażanie opinii, argumenty za i przeciw,
- przewidywanie treści modelu wypowiedzi za pomocą pytań pomocniczych,
- praca w parach – mapa myśli,
- model wypowiedzi – podawanie alternatywnych rozwiązań,
- analiza leksykalna (ćwiczenia).

Dla typów myślących optymalne są zadania typu:

- wyszukiwanie informacji na podst. modelu wypowiedzi,
- analiza formalna modelu wypowiedzi (ćwiczenia),
- przygotowanie do pisania według pytań pomocniczych,
- przygotowanie planu wypowiedzi,
- wypowiedź jako odpowiedź na podany model,
- praca w parach – przygotowanie planu wypowiedzi,
- analiza materiału stymulującego jako wprowadzenie do tematu,
- uzupełnianie modelu wypowiedzi odpowiednimi wyrażeniami,
- analiza językowa (ćwiczenia),
- analiza stylistyczna (ćwiczenia),
- edytowanie modelu wypowiedzi,
- analiza własnej wypowiedzi po względem formalnym i językowym,
- analiza modelu pod kątem treści,
- analiza modelu pod względem cech charakterystycznych typu wypowiedzi.

Ćwiczenia dopasowane do potrzeb typów odczuwających to:

- praca w parach – opis zdjęcia z własnej kolekcji,
- dyskusja – wyrażanie opinii, argumenty za i przeciw,
- analiza leksykalna (ćwiczenia).

Poprawnie dobrane dla typów osądzających polecenia to:

- przygotowanie do pisania według pytań pomocniczych,
- pisanie na podstawie wcześniej przygotowanego planu,
- porównanie w parach wersji roboczej,

- analiza polecenia z partnerem.

Zadania adekwatne dla typów obserwujących to:

- praca w parach – odpowiedź na pytania, wprowadzenie do tematyki,
- analiza modelu wypowiedzi (wyrażanie własnych opinii),
- praca w parach – mapa myśli,
- dyskusja – wyrażanie opinii, argumenty za i przeciw.

Z powyższej kategoryzacji wynika, że dany rodzaj ćwiczeń może być adekwatny dla więcej niż jednego typu uczniów. Ekstrawertycy najlepiej przyswajają wiedzę w interakcji z innymi, pracując w parach i grupach. Taki sposób działania jest też stosowny dla typów intuicyjnych, odczuwających i obserwujących. Ćwiczenia analityczne (np. analiza formalna modelu, analiza językowa czy stylistyczna) są optymalne dla introwertyków czy typów myślących. Zadania wprowadzające do poszczególnych faz procesu pisania (etap poprzedzający, pisanie właściwe, sprawdzenie), takie jak planowanie, konsultowanie szkicu, analiza własnej wypowiedzi pod kątem treści i języka, mogą być pomocne w przypadku introwertyków, typów poznających, typów myślących czy osądających. Ćwiczenia leksykalne ważne są dla uczniów typu intuicyjnego oraz odczuwającego, dla których istotna jest forma i reakcja odbiorcy. Wszelkie elementy graficzne (zdjęcia, diagramy, ilustracje, itp.) są efektywne w przypadku typów poznających, które odbierają świat za pomocą zmysłów.

5. Podsumowanie

Z analizy wybranych podręczników wydawnictw wiodących na rynku polskim wynika, iż znacznie dominują w nich zadania odpowiednie dla introwertyków, typów myślących, ekstrawertyków i typów poznających, natomiast znajduje się tam niedostateczna liczba zadań stosownych dla typów odczuwających i osądających.

Znajomość typów psychologicznych (zarówno przez nauczyciela, jak i samego ucznia) może w sposób istotny wpłynąć na jakość procesu uczenia się i nauczania. Dzięki wiedzy nauczyciela i jego ukierunkowanej działalności wzrasta świadomość uczących się na temat ich mocnych i słabych stron, zwiększa się ich samoświadomość, poczucie pewności siebie oraz wrażenie kontroli nad własnym uczeniem się. Znajomość typu osobowości otwiera też pole dialogu pomiędzy nauczycielem i uczniem, i daje przestrzeń do dyskusji nad tym, jak różni ludzie się uczą, dlatego niektórzy osiągają sukces edukacyjny, a inni ponoszą porażkę, jak planować i monitorować własną pracę, co ją ułatwia, a co utrudnia. Wreszcie, rozeznanie w obrębie typów osobowości i ich charakterystyce pozwala nauczycielom na dostosowanie własnych metod pracy do poszczególnych uczniów (lub w realnej sytuacji szkolnej grup uczniów), a uczniom umożliwia wybór właściwych dla nich strategii z dostępnych im zasobów. Przedstawiona w niniejszym artykule analiza wybranych podręczników do nauki języka angielskiego w szkole ponadpodstawowej może przynieść wymierne korzyści w szerszym wymiarze, wspomagając autorów

podręczników szkolnych w procesie doboru treści i ćwiczeń odpowiednich dla każdego typu uczniów. W wymiarze węższym może ułatwiać nauczycielom przygotowanie uczniów do podejmowania pisania, zarówno w kontekście ich życia codziennego, jak i podczas egzaminów zewnętrznych.

Wykaz literatury

- BANACH, Bożena. „Rola podręcznika w procesie glottodydaktycznym”. *Języki Obce w Szkole* 3 (2001): 16–23. Print.
- BAWEJ, Izabela. „Pisemna forma komunikacji językowej w procesie nauki języka obcego”. *Linguistica Bidgostiana* vol. 5 (2008): 22–36. Print.
- BUKSIK, Dariusz. „Wybrane psychologiczne teorie cech osobowości”. *Seminare. Poszukiwania naukowe* 16 (2000): 191–206. Print.
- CASEY, Helen i Joanna SZUWART. *Vision 3*. Oxford: Oxford University Press, 2019. Print.
- CERVONE, Daniel i Lawrence A. PERVIN. *Osobowość. Teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011. Print.
- EUROPEJSKI SYSTEM OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO: UCZENIE SIĘ, NAUCZANIE, OCENIANIE. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=272&dirids=1>. 14.3.3021.
- EYSENCK, Hans Jurgen. *The Structure of Human Personality*. London: Methuen and Co Ltd, 1960. Print.
- HALL, Calvin. S., Gardner LINDZEY i John B. CAMPBELL. *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. Print.
- ILUK, Jan. „Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w j. obcym”. *Języki Obce w Szkole* 4 (2012): 17–25. Print.
- JENSEN, George i John K. DITIBERIO. *Personality and the teaching of composition*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1989. Print.
- JOCHIMCZYK, Magdalena. „Kształcenie sprawności pisania w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego”. *Języki Obce w Szkole* 2 (2016): 17–25. Print.
- JUNG, Carl Gustaw. *Typy psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2015. Print.
- KAY, Sue, Vaughan, JONES i Daniel, BRAYSHAW. *Focus 3*. Second Edition. Warszawa: Pearson Central Europe Sp. z o. o., 2019. Print.
- KOMOROWSKA, Hanna. *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: EDE-Poland, 1993. Print.
- LEŚIAK-BIELAWSKA, Elżbieta Danuta. „Różnice indywidualne i ich rola w procesie akwizycji językowej”. *Języki Obce w Szkole* 6 (2008): 21–28. Print.
- LPIŃSKA, Ewa. „Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 5 (2000): 10–19. Print.
- POLIO, Charlene i Debra A. FRIEDMAN. *Understanding, evaluating, and conducting second language writing research*. New York, London: Routledge. Taylor and Francis Group, 2017. Print.
- SPENCER, David i Monika CICHMIŃSKA. *Checkpoint B1+*. Warszawa: Macmillan Polska, 2018. Print.
- TORRANCE, Mark i Gaynor JEFFERY. *The cognitive demands of writing. Processing capacity and working memory in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999. Print.
- WALAT, Wojciech. „Podstawy teorii i praktyki podręcznika szkolnego”. *Edukacja – Technika – Informatyka* 4/1 (2013): 54–65. Print.

WYSOCKA, Maria. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003. Print.

ZITIERNACHWEIS:

SZUCHALSKA, Anna. „Analiza zadań rozwijających pisanie w języku angielskim w wybranych podręcznikach do nauki języka angielskiego w szkołach ponadpodstawowych w Polsce pod kątem osobowości ucznia“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 21, 2022 (I): 389–404. DOI: <https://doi.org/10.23817/lingtreff.21-22>.