

Marta Anna Gierzyńska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0002-0594-9325>

marta.gierzyńska@uwm.edu.pl

Wykorzystanie narzędzi informatycznych w pracy z lekturami na poziomie A1/A2, czyli jak można kształtować sprawność czytania ze zrozumieniem w nauczaniu zdalnym

The use of IT tools in working with reading texts on A1/A2 level – how can we develop reading comprehension skills in distance learning?

Refining reading comprehension skills is one of the basic tasks that students of foreign languages and their teachers face. Some of the texts offered in students' books do not make pupils interested in the topic, motivated or encouraged enough to develop their reading comprehension ability. The reason is that these texts are compulsory students have to read them which thus makes the readings less interesting. Learning foreign languages essentially should be focused on their posterior use in extracurricular, personal and then occupational conditions. Since reading is necessary, then choosing simple books in a foreign language would be worth considering. Such texts may be perceived by the students differently from the compulsory readings in class. What is more, reading didactically adapted, longer literary texts and their proper reception will certainly be satisfying for the student. This article provides the reader with the examples of using simplified readings in the global and detailed text processing which, in turn, takes into account techniques such as pre-reading, while-reading and post-reading. Furthermore, the article presents the ideas of including Information and Communication Technologies in teaching which influences students' engagement and allows the teacher to monitor their work.

Keywords: ICT, simplified readings, reading comprehension, global reading, selective reading, motivation, text-attack techniques

Słowa kluczowe: technologie informacyjno-komunikacyjne, proste lektury, czytanie ze zrozumieniem, czytanie globalne, czytanie szczegółowe, motywacja, techniki usprawniania kompetencji czytania ze zrozumieniem

1. Wstęp

Doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem to jedno z podstawowych zadań, jakie stoi zarówno przed uczącymi się języków obcych, jak i ich nauczycielami. Ostatnie doświadczenia związane z koniecznością nauki w trybie zdalnym spowodowały, że korzystanie z dostępnych narzędzi oraz aplikacji online przestało być jedynie sposobem na uatrakcyjnienie zajęć, lecz stało się ich stałym elementem. W rozwijaniu umiejętności językowych należy zatem dużo częściej łączyć tradycyjne i nowoczesne środki przekazu tak, by wpływały one na aktywny udział uczniów podczas zajęć.

Celem artykułu jest przedstawienie sposobów na kształtowanie kompetencji czytania ze zrozumieniem przy wykorzystaniu wybranych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK). Ich zastosowanie, szczególnie w pracy zdalnej, nie tylko wpływa na postawę oraz zaangażowanie uczniów, ale pozwala także na bezpośrednią kontrolę ich pracy. Przykłady praktycznego zastosowania narzędzi informatycznych, potwierdzające stawianą tezę, zostaną omówione na podstawie dydaktycznie dostosowanych tekstów o charakterze literackim. Ich lektura, co jest drugim założeniem tego opracowania, ma za zadanie urozmaicić wprowadzane treści oraz rozbudzić motywacje czytelnicze u osób uczących się języka.

2. Uproszczone lektury, nowoczesne technologie a motywacja

Motywacja jest niezbędna w wielu dziedzinach naszego życia. Stwierdzenie to odnosi się także do nauki języka obcego. Jak piszą Siek-Piskozub i Wach (2008: 144) to konsekwencją tego, że „uczenie się i używanie języka jest czynnością społeczną, wpływającą na naszą tożsamość, postrzeganie siebie, zachowania w konkretnych sytuacjach społecznych i kulturowych”. Istotną rolę odgrywa zatem nie tylko zaciekawienie uczniów danym zagadnieniem, lecz przede wszystkim podtrzymanie tego zainteresowania tudzież motywacji, „poprzez regularne, celowe dostarczanie im odpowiednich bodźców” (tamże).

Zdaniem Żylińskiej (2010: 22) brak motywacji do czytania wynika często z faktu, że „zamiast dostarczać uczniom w czasie lekcji mądrych i wartościowych tekstów, podsuwa się im treści, które nie mogą być pożywką dla intelektu.” Dlatego

warto zastanowić się nad alternatywnym doбором materiałów do czytania. Podręcznik, według Pudo (2018: 107–108), nie jest w stanie, w przeciwieństwie do tekstów o charakterze literackim, wpłynąć na kształtowanie „językowego ja” uczących się. Przewaga literatury leży zatem w jej autentyczności, co może mieć pozytywny wpływ na indywidualną tożsamość ucznia. Tekst literacki zachęca bowiem do „zastanowienia się nad jego treścią i osobistego ustosunkowania się do niego” (Pudo, 2018: 109). Można zatem stwierdzić, że czytanie, a co za tym idzie obcowanie z szeroko pojętą literaturą, nie tylko korzystnie wpływa na naszą postawę społeczną i kulturową, ale jako proces ciągły i systematyczny, stymuluje też nasze postrzeganie rzeczywistości i używanie języka.

Poprzez czytanie na zajęciach uproszczonych lektur o charakterze literackim, uczniowie mogą inaczej odbierać nauczany język obcy. Chodzi tu o praktyczny charakter zastosowania poznawanych struktur, słownictwa, a także o atrakcyjność tematów, które dana lektura porusza. Ujęcie to koresponduje z teorią motywów uczenia się, na jakie powołuje się Pfeiffer (2001: 112–113). Zwraca on bowiem uwagę na motyw poznawczy, motyw użyteczności oraz aspekt doznawania przeżyć. Jak zauważają z kolei Williams i Burden (1997:20) „strategie uczenia się i motywacja” do działania, choć są często traktowane oddzielnie, powinno się „postrzegać jako dwie strony tej samej monety; gdyż jedno nie może być postrzegane jako niezwiązane z drugim”¹. Dlatego lektura dłuższego, nawet dydaktycznie dostosowanego, ale nadal literackiego tekstu i jego właściwy odbiór może być bardzo satysfakcjonujący dla uczących się języka. Zdaniem Chodkiewicz (1986: 110), „nauczyciel, który organizując czynności klasowe, prowadzące do rozwijania czytania, nie opiera się na podręczniku, ale na materiałach przez siebie przygotowanych” staje przed trudnym zadaniem dokonania właściwego wyboru tekstów, ale ma większe szanse na usatysfakcjonowanie uczniów „od strony ich potrzeb.”

Rolą nauczyciela jest zatem stosowanie takich strategii, które wzbudzą zainteresowanie uczniów i jednocześnie przełożą się na rozwijanie docelowych sprawności językowych. Wykorzystanie technologii informatycznych umożliwia, co jest już znane w kontekście nauczania hybrydowego (ang. *blended learning*), połączyć to, co tradycyjne z tym, co nowoczesne i skutecznie wpłynąć na przebieg i trening procesu czytania (Reinmann-Rothmeier, 2003: 27–31; Żylińska, 2010: 143–145; Kruszyńska, 2018: 153; Górecka, 2009: 222; Roche, 2012: 31). Korzystanie z szeroko pojętych multimedialnych oraz technik komputerowych pozwala, poza funkcją motywującą, na kształtowanie, ćwiczenie

¹ Cytat oryginalny: „Learning strategies and motivation are customarily treated separately. However, in many ways they can be helpfully viewed as two sides of the same coin; one cannot be seen as unrelated to the other.” (Williams, Burden, 1997: 20)

i sterowanie procesem dydaktycznym w celu aktywizacji ucznia (Szatek, 2004: 162–163; Horyśniak, 2018: 59). Stosowanie nowoczesnych technologii to przede wszystkim, jak podkreśla Póttorak (2018: 122–123), używanie serwisów edukacyjno-informacyjnych, aplikacji pozwalających na komunikację i dyskusję w grupie w sposób asynchroniczny i synchroniczny, sięganie po gry i kwizy edukacyjne oraz narzędzia umożliwiające samodzielne tworzenie zasobów multimedialnych. Generowanie własnych materiałów jest tym cenniejsze, gdyż zwiększa efektywność kształcenia językowego. Materiały te są bowiem „lepiej dostosowane do zindywidualizowanych celów dydaktycznych oraz spersonalizowanych potrzeb ich odbiorców” (Póttorak, 2018: 123).

Szczególną rolę odgrywają tu narzędzia związane z generacją Web 2.0, gdzie uczący się aktywnie i świadomie korzystają z aplikacji na zajęciach, przesyłając odpowiedzi, publikując i przetwarzając informacje. Działania te charakteryzuje naturalność i autentyczność (Górecka, 2009: 225; Białek, Krajka, 2021: 7) i stwarzają nowe możliwości dla dydaktyki nauczania języków obcych (Krajka, 2012: 98)². Ważnym aspektem jest także możliwość rozwijania umiejętności technicznych przez uczniów (Górecka, 2008: 90). Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych nie tylko odpowiada założeniom podstawy programowej kształcenia ogólnego, lecz wynika także z zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady Europejskiej odnośnie konieczności kształcenia kompetencji kluczowych w XXI wieku (Kruszyńska 2018: 151).

3. Czytanie ze zrozumieniem – teoria i praktyka

Czytanie to umiejętność kompleksowa, na którą składa się wiele pomniejszych kompetencji. Wychodząc od podstawowych czynności, takich jak rozpoznawanie pojedynczych słów czy powiązań na płaszczyźnie zdań, dochodzimy do całościowego zrozumienia treści (zob. Ehlers, 2007: 287). Oznacza to, że czytelnik musi jednocześnie podjąć kilka działań, które doprowadzą go do zrozumienia tekstu na poziomie globalnym, a dalej szczegółowym. Według teorii psycholingwistycznych, mówi się w tym kontekście o dwukierunkowości przetwarzania tekstu na linii: góra-dół, dół-góra, na co w swoich pracach zwracają uwagę Janowska (2016: 33–34) oraz Chodkiewicz (2016a: 12).

W dalszej części artykułu na przykładzie dwóch opowiadań *Die Umweltdektive* (opowiadanie przygodowo-detektywistyczne) oraz *Kreuz und quer durch*

² Cytat oryginalny: “Quite recently, the Web 2.0 movement emerged as a new way of perceiving the Internet which increases the role of the individual in creating, uploading, sharing and promoting data of various kinds. The emergence of such Web 2.0 collaboration tools (...) has opened up interesting opportunities for foreign language instruction.”

Berlin (opowiadanie przygodowo-kulturowe) przedstawione zostaną praktyczne przykłady zastosowania uproszczonych lektur dla obu wariantów przetwarzania tekstu, z uwzględnieniem technik poprzedzających czytanie, towarzyszących czytaniu oraz je podsumowujących przy użyciu technologii informatycznych. Przedstawione metody pracy bazują na wykonywaniu przez ucznia zadań online (ang. *e-learning*) w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem (ang. *blended learning*), wykorzystując urządzenia elektroniczne takie jak komputer, tablet czy smartfon, co można za Kruszyńską (2018: 153) określić jako tzw. *mobile-learning*. Jak piszą Reinmann-Rothmeier (2003: 31) i Roche (2012: 31) granice pomiędzy tymi określeniami są jednak dość płynne, a ich definicje niejednoznaczne, gdyż na sposób zastosowania nowoczesnych technologii składa się nie tylko moment ich użycia, ale także cel i zachowane proporcje względem metod tradycyjnych³.

4. Jak wprowadzić uczniów do pracy z tekstem?

Pierwszy krok to faza orientacyjna. Kluczowe jest zaciekawienie ucznia i aktywowanie wiedzy już przyswojonej, czyli wyjście od struktur mu bliskich w kierunku bardziej złożonych. W tym celu należy skupić uwagę klasy na tematyce, której poświęcony jest tekst (Komorowska 1998: 190), odwołać się do ich wiedzy o świecie (Chodkiewicz, 1986: 111) lub przypomnieć materiał językowy, który w nim dominuje. Można pozwolić uczniom, zgodnie z pojęciem antycypacji (Czwartos, 2008: 24), na przewidywanie treści opowiadania poprzez stawianie hipotez (Ehlers, 2007: 290), przywoływanie własnych wspomnień czy doświadczeń. Jak pisze Czwartos (2008: 24) w umyśle odbiorcy tworzy się wówczas „projekt wstępny” dotyczący „dalszego rozwoju wypadków”, a w sposób nieświadomy „dokonuje się próba rekonstrukcji tekstu na bazie posiadanej wiedzy.” Sama okładka danej lektury, według Chodkiewicz (1986: 112), lub tytuł opowiadania jest doskonałym punktem wyjścia do takich rozważań. Zadaniem nauczyciela jest oczywiście sterować tym procesem, aby ukierunkować uczących się na właściwy tor. Faza ta, zdaniem Chodkiewicz (1986: 115), powinna być zwięzła,

³ Unter 'Lernformaten' versteht man die Einsatzmöglichkeiten der neuen Medien mit unterschiedlichen Anteilen von eigener Steuerung und Gestaltung durch die Lerner und Betreuung durch Lehrer und Tutoren. Die Bandbreite reicht dabei vom reinen 'e-learning', das heißt dem unbetreueten Lernen mit elektronisch vermittelten Lernprogrammen, bis hin zum medienassistierten Präsenzunterricht. Dementsprechend unterscheidet man auch zwischen Formaten des Selbstlernens, Formaten des betreuten Lernens im Medienmix (Blended Learning) und der mediengestützten Präsenzlehre (...). In welchem Verhältnis welche Medien zu welchem Zeitpunkt für welche Zwecke gemischt werden, hängt von verschiedenen Parametern ab. Klare Definitionen gibt es hierfür nicht."

tak by prowadzący nie podał zbyt wielu szczegółów, do których uczniowie powinni dotrzeć samodzielnie w trakcie dalszej pracy z tekstem⁴.

W warunkach pracy zdalnej lub hybrydowej można skorzystać z aplikacji *Mentimeter*, która umożliwi tworzenie interaktywnych prezentacji. Po wprowadzeniu wygenerowanego kodu na stronie www.menti.com uczniowie mają możliwość bezpośredniego reagowania na postawione pytania oraz udzielania odpowiedzi w równoległym czasie poprzez narzędzia teleinformatyczne z dostępem do Internetu. Wyniki ich pracy automatycznie wyświetlane są na ekranie prowadzącego zajęcia. Są to mini-ankiety, asocjogramy oraz mapy myśli, których formuła z pewnością zachęca do rozwiązania zadania. Dodatkową zaletą aplikacji jest możliwość weryfikacji liczby osób zalogowanych i udzielających odpowiedzi, co sprawia, że nauczyciel ma kontrolę nad aktywnym udziałem uczniów w lekcji.

Go to www.menti.com and use the code 9743 3769

Was assoziiert du mit dem Begriff Umwelt?

Mentimeter

umweltschutz
blumen in meinem garten
im park spazieren gehen
tiere und pflanzen
natur
seen



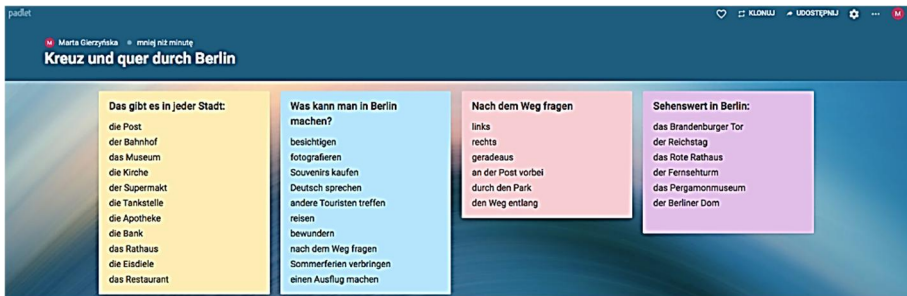
Rys.1: Asocjogram do pojęcia *Umwelt* (środowisko) wygenerowany w aplikacji *Mentimeter*.

Dla przykładu, decydując się na pozycję *Die Umweltdetektive* możemy skłonić młodzież do pochylenia się nad tematem ekologii. Uczący się mogą dzielić się swoimi skojarzeniami z terminem *środowisko* (Rys. 1.), mówić, jakie elementy składają się na pojęcia „natura i przyroda” oraz jak należy o nie dbać. W zależności od ilości czasu jakim dysponujemy, możemy rozbudowywać tę fazę o zakres treści

⁴ Zdecydowana większość lektur wyposażona jest w materiał, który ten proces umożliwia. Są to najczęściej ćwiczenia porządkujące słownictwo, w tym m.in. wykreślanie słów nie pasujących do danych kategorii, nazywanie pojęć i kategorii nadrzędnych lub podrzędnych, zadania na dobieranie, a także ćwiczenia wielokrotnego wyboru. To głównie zadania zamknięte, których główną zaletą jest sprawne wdrażanie do podejmowania decyzji, gdzie udzielanie odpowiedzi zajmuje mało czasu i skutecznie aktywizuje uczniów.

gramatycznych, np. poprosić uczniów o sformułowanie zasad właściwego dbania o ekologię (w oparciu o tryb rozkazujący czy czasowniki modalne.)

Z kolei przy opowiadaniu *Kreuz und quer durch Berlin* przywołamy z jednej strony tematykę kulturoznawczą, z drugiej – sposoby na orientację w mieście z uwzględnieniem elementów topograficznych i czynności, które się podejmuje, szukając drogi. Można to zrobić również interaktywnie wykorzystując aplikację *Padlet*. Udziałniacząc uczniom link pozwalamy im na tworzenie ściany skojarzeń, listy słów oraz notatek (Rys. 3.), które można porządkować oraz na bieżąco korygować z panelu nauczyciela. Pozwala to na udzielanie uczącym się informacji zwrotnej w postaci korekty, tzw. *feedbacku* (Póttorak, 2018: 121), która jest konieczna dla ich właściwego rozwoju językowego. Po skończonej pracy można taką tablicę pobrać i udostępnić uczniom w wersji mini-słowniczka, czy też notatki z lekcji. Te aktywności pozwolą przejść do kolejnych faz związanych z recepcją samego tekstu.



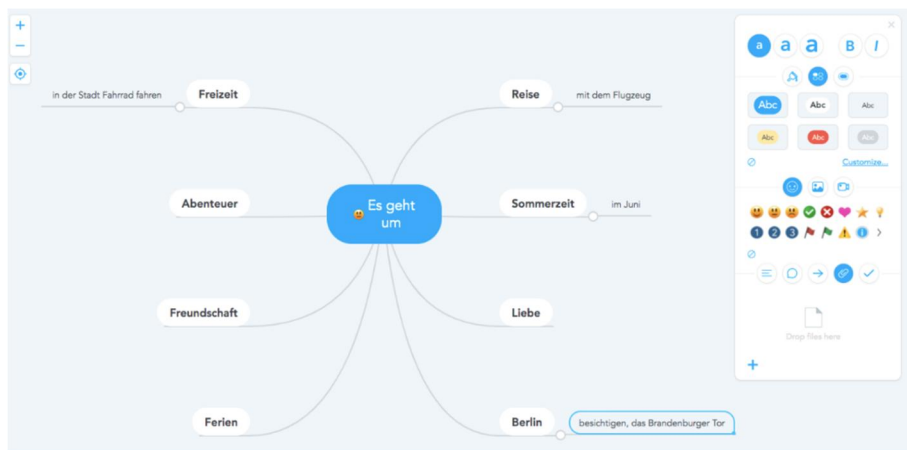
Rys. 2: Ściana skojarzeń stworzona w aplikacji *Padlet*.

5. Czytanie globalne i szczegółowe

Obie przytoczone tu lektury podzielone są na rozdziały. Dzięki temu możemy skoncentrować uwagę uczniów na wybranym fragmencie tekstu oraz zastosować różne zadania sprawdzające stopień jego zrozumienia. W przypisach na dole każdej strony znajdziemy objaśnienia jedynie trudniejszych wyrazów i zwrotów⁵. Bazują one na synonimach, antonimach lub prostych definicjach w danym języku obcym. Takie rozwiązanie wspomaga proces domyślenia się znaczeń z kontekstu, a jednocześnie pomaga utrwalić i poszerzyć znajomość słownictwa, które jak zakłada Krashen (1989, 440–464) w kontekście tzw. *Reading Hypothesis*, zostaje w ten sposób opanowane w naturalny sposób

⁵ Jak podaje Chodkiewicz (1986: 113), nie należy podawać uczącym się „zbyt wyczerpujących list nieznanych im wyrazów, ponieważ hamuje to rozwijanie tych strategii w czytaniu, które umożliwiają domyślenie się znaczenia nieznanych elementów leksykalnych z kontekstu.”

w trakcie czytania. Poruszaną treść obrazują dodatkowo atrakcyjne ilustracje. Zdaniem Chłopek (2016: 8), pod pojęciem recepcji należy rozumieć także odbiór bodźców wizualnych, które pobudzają kolejne zmysły i prowadzą do aktywnego przetwarzania dostarczonej informacji.



Rys. 3: Mapa myśli wygenerowana w aplikacji *MindMeister* w odniesieniu do opowiadania *Kreuz und quer durch Berlin*.

Wspomniane czynniki pozwalają na zastosowanie tzw. techniki *skimming* (Komorowska, 1998: 191; Ehlers, 2007: 290–291), czyli poszukiwania głównej myśli tekstu, co jest bezsprzecznie kluczowe w rozwijaniu czytania ze zrozumieniem. Jak zauważa Komorowska (1998: 192), wspierając rozwój kompetencji receptywnych należy wyjść od „ogólnego sensu tekstu, potem dopiero przechodząc do coraz drobniejszych szczegółów.” Typowym sposobem na tego typu pracę jest wypisanie wyrazów kluczowych, które uzupełnią nasze wcześniejsze skojarzenia i pozwolą na przedstawienie przeczytanego fragmentu w formie kilku zdań. W tym celu warto sięgnąć po aplikacje służące do mapowania myśli, które umożliwiają wizualizację i udostępnianie prezentowanych pomysłów w chmurze, tj. *MindMeister*, *MindMup* czy *Mindomo*. Można je tworzyć zarówno do poszczególnych rozdziałów, jak i do całej lektury. Praca w aplikacji, po udostępnieniu linku lub wysłaniu zaproszenia, odbywa się symultanicznie, a uczniowie pracują samodzielnie lub współpracują dodając kolejne wpisy. Stworzone diagramy i schematy są nie tylko przejrzyste, ale także atrakcyjne pod względem graficznym, mogą też być na bieżąco modyfikowane i oceniane przez nauczyciela, np. za pomocą tzw. emotikonów (Rys. 3)⁶.

⁶ Możliwości działań w sieci w kontekście rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem dostrzega także Alexander (2010: 70), opisując system LAMS, który jako kompleksowa

Innym zadaniem może być uporządkowanie przygotowanej przez prowadzącego listy kluczowych wydarzeń (Rys. 4). Taki typ zadania możliwy jest do przeprowadzenia we wspomnianej już aplikacji *Mentimeter* w szablonie przewidzianym do tworzenia rankingów.

Go to www.menti.com and use the code 4985 4339

Was passierte zuerst, dann, danach und zum Schluss?

 Mentimeter

- 1st Die Jugendlichen fahren zu den Großeltern.
- 2nd Sie machen einen schrecklichen Fund und das Abenteuer beginnt.
- 3rd Die Sommerferien beginnen.
- 4th Die Jugendlichen gehen in den Wald.

Rys. 4: Co działo się najpierw, potem, następnie i na końcu? Porządkowanie wydarzeń przy użyciu szablonu *ranking* w aplikacji *Mentimeter*.

Inne ćwiczenia należy zaproponować w przypadku czytania selektywnego (ang. *scanning*), polegającego, jak podaje Komorowska (1998: 191), na wydobywaniu z tekstu „określonej informacji”. W tym celu można prosić uczniów o zebranie szczegółowych danych z określonych fragmentów tekstu, a także podtematów poruszanych w lekturze i sformułować je w postaci pojęć nadrzędnych. W przypadku omawianych tu opowiadań mogłyby to być takie kategorie jak: *Berlin und seine Umgebung* (Berlin i jego okolica), *Ferien und Freizeit* (wakacje i czas wolny), *Zeit bei den Großeltern* (czas u dziadków), *Umwelt und Natur* (środowisko i przyroda) czy *Kriminalität und Abenteuer* (przestępczość i przygoda). Warto tu wrócić do wspomnianych wyżej aplikacji, w których uczniowie mogą w tym samym czasie wizualizować informacje w interaktywnych notatkach, mapach myśli i schematach blokowych, dodawać podkategorie oraz ukazywać zależności pomiędzy nimi.

Następnie możemy przejść do sprawdzenia stopnia zrozumienia tekstu w oparciu o pytania szczegółowe. Mogą to być typowe zadania kwizowe możliwe

platforma oferuje zbliżony wachlarz działań edukacyjnych online do omawianych tu wybiórczo aplikacji internetowych: „Reading has nearly always been considered a central skill in language learning and LAMS appears to hold the potential to test skimming (...), scanning (...), intensive reading (...); moreover LAMS could also provide opportunities to develop extensive reading (i.e. reading longer texts mainly for pleasure).”

do wygenerowania chociażby w dobrze już znanych szablonach aplikacji *Kahoot!*, *Quizizz!*, *Wordwall*, *Actionbound* czy *Educandy*. Zastosowanie ich na lekcji pozwala skutecznie zastąpić „gry i zabawy w grupie” (Kruszyńska, 2018: 160). Formułowane pytania można zaprojektować jako zadania prawda-fałsz, wielokrotnego wyboru, dopasowywanie pytań/zdań do obrazków lub odkrywanie kart i pudełek z pytaniami. Zasadność tego typu aktywności doceniają także Biątek i Krajka (2021: 6), wskazując na obecny tu behawiorystyczny aspekt nauczania komputerowego w kontekście udzielania automatycznej odpowiedzi tudzież reakcji w ramach zadań zamkniętych.

Możliwe jest także zaplanowanie zadań otwartych, takich jak np. ćwiczenia z lukami lub uzupełnianie dialogów zrekonstruowanych na podstawie tekstu, które wymagają poprawnego stosowania zwrotów i wyrażen występujących w omawianym fragmencie opowiadania, co bliższe jest orientacji komunikacyjnej (Biątek, Krajka, 2021: 6). Oba rodzaje ćwiczeń można uruchomić za pomocą wygenerowanego kodu pin do gry online w formule teleturnieju dla całej grupy z ograniczeniem czasowym lub jako pracę indywidualną a nawet domową. Zadanie można też wyświetlać na ekranie i sterować jego przebiegiem w charakterze prezentacji interaktywnej. W ten sposób możemy dodatkowo wpłynąć na poziom motywacji uczniów, sprawdzając zrozumienie informacji na poziomie szczegółowym w sposób atrakcyjny z jednoczesnym zachowaniem realizacji założonych celów lekcji oraz kontrolą pracy i osiągniętych wyników osób uczących się⁷.

Dużym atutem pracy z uproszczonymi tekstami o charakterze literackim jest także fakt, że nauczyciel ma dużą swobodę w doborze zadań sprawdzających oba sposoby rozumienia⁸. W zależności od poziomu grupy lub stopnia trudności danego rozdziału a nawet całej lektury, może on pozostać na poziomie

⁷ Warto zaznaczyć, że aplikacje te można wykorzystać także w pracy nad strukturami leksykalno-gramatycznymi, które wystąpiły w tekście. Jeśli chodzi o trening poznawczego słownictwa świetnie sprawdzą się tu fiszki w aplikacji *Quizlet*, gdzie po utworzeniu określonej listy słów przez nauczyciela i udostępnieniu jej uczniom, mają oni także możliwość ćwiczenia ich właściwej pisowni oraz rozwiązywania zadań na dopasowywanie na zasadzie poszukiwania odpowiedników w dwóch językach. Możliwe jest także, poprzez udostępnienie uczniom kodu pin lub QR, uruchomienie gry komputerowej, gdzie uczący się sprawdzają swoje postępy indywidualnie lub rywalizując z innymi uczestnikami zajęć na czas. Dla utrwalenia struktur leksykalno-gramatycznych warto z kolei wrócić do aplikacji *Wordwall*, gdzie wygenerujemy m.in. zadania na porządkowanie elementów i tworzenie zdań.

⁸ Warto podkreślić, że większość prostych lektur zawiera zadania sprawdzające rozumienie treści przygotowane przez wydawnictwo i to po każdym rozdziale, co z pewnością daje nauczycielowi gotowe wskazówki do pracy z tekstem.

globalnym i jedynie przy niektórych fragmentach przejść do czytania selektywnego, uwzględniając także możliwość indywidualnej pracy ucznia z tekstem.

Należy jednak pamiętać, że różnorodność stosowanych technik pracy oraz stopniowanie trudności musi iść w parze z jasnym sformułowaniem celów, które muszą być znane uczniom. Podkreśla to „celowość aktu czytania”, wpływając na właściwy odbiór wykonywanych zadań. Znając cel uczący się mogą poddać się strategiom stosowanym przez nauczyciela i właściwie korzystać z dostarczanych im wskazówek językowych, potrzebnych dla zrozumienia danego tekstu (Chodkiewicz, 1985: 82; Chodkiewicz, 2016b: 83).

5. Znaczenie i rola nowych technologii w pracy zdalnej

Dzięki zastosowaniu na zajęciach narzędzi informatycznych nauka zdalna może być równie skuteczna jak stacjonarna. Warto zauważyć, że poprzez włączenie nowych technologii, uczący się znajdują się w centrum uwagi i są zmuszeni do podjęcia aktywności. Według Żylińskiej (2010: 144–145) umożliwia to realizację założeń konstruktywistycznych i „wyrwanie uczniów z ich biernej postawy”, co przełoży się również na nową rolę nauczyciela w wirtualnej przestrzeni edukacyjnej (Roche, 2008: 57; Reinmann-Rothmeier, 2003: 41). Praca oparta na nowoczesnych technologiach umożliwia także integrację aktywności na poziomie strategicznym w kontekście pracy własnej i zespołowej, a także operacyjnym, umożliwiając rozwiązania w pracy online, hybrydowej i tradycyjnej. Ważnym aspektem jest tu, co zaznacza Reinmann-Rothmeier (2003: 28), zachowanie proporcji pomiędzy metodami wspartymi nowymi technologiami a nauczaniem tradycyjnym. Ich skuteczność zależy bowiem nie tylko od doboru narzędzi, ale także zadań, w których uczniowie będą musieli zmierzyć się z zagadnieniami problemowymi, łączącymi różne umiejętności. Dodatkowym atutem korzystania z aplikacji internetowych jest, wielokrotnie już podkreślane, monitorowanie przebiegu pracy ucznia, co szczególnie w przypadku nauki zdalnej działa mobilizująco i pozwala nauczycielowi na zdobycie wielu istotnych informacji o jego podopiecznych, ich mocnych oraz słabych stronach, a w konsekwencji – na usprawnianie określonych obszarów w sposób bardziej zindywidualizowany i dostosowany do potrzeb uczących się (Żylińska, 2010: 147). Niezaprzeczalny jest także fakt, że zadania interaktywne wprowadzają żywszą dynamikę i podnoszą jakość zajęć.

Zastanawiając się nad celowością stosowania aplikacji podczas lekcji, należy zatem wyjść od pytania: *Jak korzystać z technologii informatycznych podczas zajęć?*, a nie: *Czy z nich korzystać?* Same media nie są czymś nowym w dydaktyce, ale ich zastosowanie powinno wynikać z celów operacyjnych, być pomocne w przetwarzaniu informacji i pracy z tekstem, a nie być wartością

samą w sobie. Nowe technologie powinny wspierać określone „działania uczniów we właściwie zaprojektowanym projekcie” (Górecka, 2008: 95). Wartością jest więc nie tyle atrakcyjna forma zadań czy narzędzi, ile przede wszystkim fakt, że uczeń staje się odpowiedzialny za formę i poziom realizacji danego ćwiczenia.

Biorąc pod uwagę, że nauka języka nie polega na trenowaniu pojedynczych sprawności, warto następnie wykorzystać przeczytany tekst, przechodząc do innych aktywności. Jak podaje Chodkiewicz (1985: 29): „(...) rzeczą naturalną jest wzbogacenie ćwiczeń klasowych w czytaniu przy pomocy czynności wywodzących się z innych sprawności”, w tym produktywnych, gdyż recepcja przeważnie poprzedza produkcję i w pewnym stopniu ją warunkuje. W rzeczywistej komunikacji w języku obcym sprawności przeplatają się bowiem wzajemnie, ponieważ „mózg ludzki równocześnie aktywuje obszary odpowiedzialne za recepcję i za produkcję” – „mówiąc lub pisząc, monitorujemy przekazywane treści, zaś słuchając bądź czytając – aktywnie przetwarzamy odebrane informacje” (Chłopek, 2016: 4). W celu płynnego przejścia do pozostałych sprawności można z powodzeniem wykorzystać przytaczane tu aplikacje i narzędzia internetowe dostosowując je do zaplanowanych działań lekcyjnych i potrzeb uczących się, zarówno w pracy zdalnej, jak i stacjonarnej.

6. Podsumowanie

Proste lektury to głównie bajki i baśnie, kryminały, opowiadania z życia codziennego i historie miłosne. Ich tematyka z pewnością zaciekawi uczniów bardziej niż standardowe teksty podręcznikowe, ponieważ jest im bliższa, a także budzi emocje, co aktywuje działania językowe, dostarczając jednocześnie bodźców niejęzykowych. Podczas nauczania zdalnego nauczyciel ma możliwość wyjść poza pewien schemat nauczania oparty na podręczniku i „nie musi ograniczać się do typowych sytuacji szkolnych” (Biątek i Krajka, 2021: 13). Może więc swobodnie sięgnąć po uproszczone teksty literackie. Są one przypisane konkretnym poziomom zgodnym z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), łatwo więc wybrać te pozycje, w których poziom struktur leksykalno-gramatycznych nie będzie utrudniał odbioru tekstu. Zgodnie z tzw. *Input Hypothesis* Krashena (1989) czytelnik musi mieć kontakt - między innymi - ze zrozumiałymi dla siebie treściami w formie tekstowej, które ani nie są za łatwe, ani za trudne, ale przy tym w niewielkim stopniu wykraczają poza jego obecny poziom zaawansowania. W takich warunkach przyswajanie nowych zagadnień przychodzi mimowolnie.

Aby trening sprawności czytania był efektywny nauczyciel powinien powstrzymać się od oceniania uczniów. Lepiej sprawdzi się tu informacja zwrotna o stopniu poprawności wykonanego zadania. Zaletą pracy z lekturą

oraz innymi tekstami do czytania jest z pewnością również możliwość wielokrotnego zaglądnienia do niego w celu skorygowania błędnych odpowiedzi. Pozwala to uczniom na podejmowanie kolejnych prób, a co za tym idzie podtrzymanie ich chęci do dalszej pracy.

Praca z tekstami uproszczonymi w środowisku wirtualnym umożliwia uczniom efektywną realizację zadań receptywnych i zachęca ich do udziału w lekcji. Warto jednak zauważyć, że na czytanie wpływają nie tylko okoliczności zewnętrzne, czyli wybór tekstu, jego wymagania i wykonywane zadania, ale także czynniki wewnętrzne, jak na przykład działania samych uczących się. Uczeń dostosowuje bowiem swoje zachowanie także do własnych celów czytelniczych, stopnia tego, co chce i umie wynieść z tekstu, rodzaju informacji, których poszukuje oraz zewnętrznych okoliczności sytuacji. W ten sposób staje się on bardziej elastyczny, wrażliwy czytelniczo i skutecznie nabywa kompetencję czytania ze zrozumieniem, co z pewnością może się przełożyć na jego motywację do czytania w innych językach obcych, a także w ojczystym.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander C. (2010), *LAMS in TESOL: Sketching Potential*, (w:) Dalziel J., Alexander C., Krajka J. (red.), *LAMS and learning design*. Nicosia: University of Nicosia- Cassoulides Masterprinters, s. 59–81.
- Chłopek Z. (2016), *Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym*. „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 4–11.
- Chodkiewicz H. (1985), *Kształtowanie sprawności czytania w języku obcym. Uczenie się zamierzone i niezamierzone*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Chodkiewicz H. (1986), *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*. Warszawa: WSIP.
- Chodkiewicz H. (2016a), *Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu*. „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 11–17.
- Chodkiewicz H. (2016b), *Szczególne miejsca czytania w nauce języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, 4, s. 79–85.
- Czwartos B. (2008), *Motywująca rola strategii antycypacji na lekcji języka obcego*, (w:) Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, tom 2. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 23–35.
- Ehlers S. (2007), *Übungen zum Leseverstehen*, (w:) Bausch K. R., Christ H., Krumm H. J. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. France Verlag, s. 287–292.

- Górecka J. (2008), *Podcast jako przykład wykorzystania nowych technologii w dydaktyce języków obcych: motywowanie uczących się poprzez tworzenie spójnego i otwartego środowiska uczenia się*, (w:) Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, tom 2. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 87–96.
- Górecka, J. (2009), *Korzystanie z internetowych zasobów a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu/uczeniu się na poziomie zaawansowanym. Kompetencje warsztatowe* (w:) Pawlak M., Derenowski M., Wolski B. (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 217–229.
- Horyśniak M. (2018), *Różnorodność pomocy dydaktycznych a motywacja do nauki języka obcego*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 57–81.
- Janowska I. (2016), *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*. „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 32–39.
- Komorowska H. (1998), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Krajka J. (2012), *Web 2.0 online collaboration tools as environments for task-based writing instruction*. “Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences”, 45 (2), s. 97–117.
- Krajka J., Biątek K. (2021), *O stylach dydaktycznych w edukacji zdalnej w teorii i praktyce z przykładami scenariuszy wykorzystanych w programie Teaching English in Poland*. „Języki Obce w Szkole”, 1, s. 5–15.
- Krashen S. (1989), *We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis*. “The Modern Language Journal”, 73, s. 440–464.
- Kruszyńska A. (2018), *Lekcje języka obcego online dla dzieci – analiza problemów, narzędzi oraz materiałów dydaktycznych*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 151–165.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pudo D. (2018), *Rola literatury i mediów obcojęzycznych w kształtowaniu językowego Ja idealnego uczniów*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 103–119.
- Póttorak E. (2018), *Nauczanie języków obcych w dobie nowoczesnych technologii: multimedialne narzędzia dydaktyczne a proces pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 119–135.

- Roche J. (2012), *Handbuch Mediendidaktik- Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Siek-Piskozub T., Wach A. (2008), *Motywująca funkcja muzyki i piosenki w nauczaniu języka obcego*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 143–155.
- Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: WARGOS.
- Williams M., Burden R. (1997), *Motivation in language learning: a social constructivist approach*. "Cahiers de l'APLIUT", 3, s. 19–27.
- Żylińska M. (2010), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

APLIKACJE I NARZĘDZIA

- <https://en.actionbound.com/> [DW 14:04:2021]
- https://www.canva.com/pl_pl/tworzyc/komiksy/ [DW 14:04:2021]
- <https://www.educandy.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://www.google.pl/intl/pl/docs/about/> [DW 14:04:2021]
- <https://hackmd.io/> [DW 14:04:2021]
- <https://jamboard.google.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://kahoot.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://www.mentimeter.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://www.mindmeister.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://www.mindmup.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://www.mindomo.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://padlet.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://quizizz.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://quizlet.com/> [DW 14:04:2021]
- <https://www.smilebox.com/maker/comic-maker/> [DW 14:04:2021]
- <https://whiteboard.fi/> [DW 14:04:2021]
- <https://wordwall.net/> [DW 14:04:2021]

Received: 25.04.2020

Revised: 03.07.2021