# Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej w nauczaniu języków obcych. Zmiany podejścia do TIK w edukacji językowej w latach 2019-2022

humanistica 21

**Redakcja:**
Elżbieta Sternal
Ludmiła Kilewaja
Joanna Burzyńska-Sylwestrzak
Tomasz Fojt

**Sekretarz naukowy redakcji:**
Martyna Sternal

**Rada Naukowa:**
Andrzej Kątny (UG),
Małgorzata Czermińska (prof. UG)
Aleksander Kiklewicz (UWM),
Tadeusz Danilewicz (UG),
Desmond Graham (prof. University of Newcastle upon Tyne),
Andrzej Sitarski (UAM), Janina Gesche (Uniwersytet Sztokholmski), Walencina Gabdulina (Ałtajska Akademia Pedagogiczna), Alla Kamalova (UWM), Alina Masłowa (Mordowski Uniwersytet Państwowy), Natalia Niżniowa (Białoruski Uniwersytet Państwowy),
Lyudmila Safronova (Kazachski Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny imienia Abaja), Paul Wilson (Uniwersytet Łódzki), Wojciech Klepuszewski (prof. PK)

**Projekt okładki i stron tytułowych:**
Małgorzata Chrzan, Joanna Burzyńska-Sylwestrzak

**ISBN: 978-83-957207-5-8**
**e-ISBN: 978-83-957207-6-5**
**ISSN: 2544-1345**
**e-ISSN: 2544-431X**
Wersja elektroniczna jest prymarna
© Uczelnia Lingwistyczno-Techniczna w Przasnyszu,
Wydawnictwo Uczelni Lingwistyczno-Technicznej
**Przasnysz 2023**
**All rights reserved**

Nakład 200 egz.
Wykonanie: Drukarnia J.J. Maciejewscy – Przasnysz
**Wydawnictwo Uczelni Lingwistyczno-Technicznej w Przasnyszu**

# The use of information and communication technology in teaching foreign languages. Changes in the approach to ICT in language education in 2019-2022

**Redakcja naukowa:**
Elżbieta Sternal, Ludmiła Kilewaja,
Joanna Burzyńska-Sylwestrzak, Tomasz Fojt

**Sekretarz Redakcji:**
Martyna Sternal

**Recenzenci tomu:**
prof. dr hab. **Andrzej Kątny** (UG); dr **Paul Wilson** (UŁ);
dr hab. **Marek Biszczanik** (UZ);
prof. dr hab. **Tadeusz Danilewicz** (UG);
dr **Swietłana Nikitina** (Gimnazjum Moskiewskie 1); dr **Marta Bieszk** (UG);
dr **Tomasz Fojt** (ULT); dr hab. **Helena Pociechina**, prof. UWM; prof. dr hab. **Aleksander Kiklewicz** (UWM); dr **Sylwia Wiśniewska**; dr **Agnieszka Borowiak**;

**Projekt okładki i stron tytułowych:**
Małgorzata Chrzan, Joanna Burzyńska-Sylwestrzak

**Redaktorzy językowi:**
język polski: **Franciszek Kurkowski**,
język angielski: **Małgorzata Chrzan**,
język rosyjski: **Helena Syczowa**

**ISBN: 2544-1345**
**e-ISBN: 2544-431X**

Wersja elektroniczna jest prymarna

**Publikacja sfinansowana ze środków Uczelni Lingwistyczno-Technicznej w Przasnyszu**

**Adres kontaktowy wydawnictwa:**

Uczelnia Lingwistyczno-Techniczna w Przasnyszu
ul. Szosa Ciechanowska 6, 06-300 Przasnysz
tel./fax 29 752 43 42
humanistica21@wp.pl, https://humanistica21.pl/

Spis treści

Słowo wstępne ..... **9**

**Perspektywy nauczycielskie**

Piotr J. Malinowski
Nastawienie nauczycieli języka angielskiego do rozwijania kompetencji komputerowych i informacyjnych uczniów w erze postpandemicznej .... **14**

Paul Wilson
Nauczanie w klasie, nauczanie zdalne i hybrydowe w erze Covid-19: osobista relacja ..... **40**

Marcin Stanowski
Rzetelność akademicka w nauczaniu języka angielskiego jako obcego w czasie pandemii i po pandemii ..... **58**

**Perspektywy uczniowskie**

Anna Hau, Katrzyna Wądołowska-Lesner
Nauczanie języka obcego w formie zdalnej w okresie pandemii COVID-19 z perspektywy uczącego się ..... **77**

Elżbieta Sternal, Iwona Niesiobęcka
Aktywizacja studentów na zajęciach języka obcego w nauczaniu zdalnym ..... **95**

**Modele i podejścia do technologii nauczania**

Lyudmila Kilevaya

Технология алгоритмизации при освоении русской грамматики в иноязычной аудитории.....**118**

Łucja Zielińska-Aherrahrou

Ein Hybrid-DaF-Unterrichtsmodell: Integration digitaler Methoden zur Verbesserung des Grammatiklernens in Deutsch als Fremdsprache .....**138**

Tomasz Fojt

Zastosowanie korpusów językowych w nauczaniu języka obcego.....**154**

Contents:

Preface ..... **9**

**Teacher's Perspectives**

Piotr J. Malinowski
EFL teachers' attitudes towards developing computer and information literacy of students in the post-pandemic era ..... **14**

Paul Wilson
Classroom, Online and Hybrid Teaching during the Covid-19 Era: personal account ..... **40**

Marcin Stanowski
Academic integrity in pandemic and post-pandemic EFL teaching ..... **58**

**Learner's Perspectives**

Anna Hau, Katarzyna Wądołowska-Lesner
Teaching a foreign language remotely during the COVID-19 pandemic from the learner's perspective..... **77**

Elżbieta Sternal, Iwona Niesiobęcka
Student activation in foreign language classes in remote learning ..... **95**

**Models and Approaches to Technology in Teaching**

Lyudmila Kilevaya
Algorithmic technology in mastering Russian grammar in a foreign language audience ..... **118**

Łucja Zielińska-Aherrahrou
A Hybrid-DaF Teaching Model: Integrating Digital Metods to Enhance Grammar Learning in German as a Foreign Language ..... **138**

Tomasz Fojt
The use of language corpora in foreign language teaching ..... **154**

# Słowo wstępne

W listopadzie 2019 roku w mieście Wuhan w prowincji Hubei rozpoczęła się epidemia zakaźnej choroby, wywoływanej przez koronawirus SARS-CoV-2. Z uwagi na jej zakres geograficzny i liczbę zachorowań, w marcu 2020 roku, Światowa Organizacja Zdrowia uznała ją za pandemię. Rozprzestrzeniająca się pandemia spowolniła światową gospodarkę, zakłóciła handel międzynarodowy i w różny sposób wpłynęła na życie milionów ludzi. W 2020 roku pandemia Covid-19 doprowadziła do zamknięcia uczelni i szkół w wielu krajach świata i zmusiła je do realizacji zajęć metodami pracy na odległość. Znaczna część programu nauczania w uczelniach wyższych i szkołach została dostosowana do zdalnej formy realizacji zajęć. Spowodowało to wzrost wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej w dydaktyce i 6 tom *humanistyki21* oferuje wgląd w zmiany podejścia do TIK w edukacji w latach 2019-2022.

Artykuły zostały pomieszczone w trzech częściach, zależnie od perspekywy na wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej w nauczaniu, jaką przyjęli Autorzy. Artykuł otwierający niniejszy tom przedstawia badanie, którego celem jest określenie zmian w stosowaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych w toku nauczania. Badanie dotyczy nauczycieli szkół podstawowych i obejmuje siedem kategorii ewaluacyjnych kompetencji komputerowych i informatycznych (CIL), odnoszących się zarówno do gromadzenia i zarządzania informacjami, jak i do tworzenia i wymieniania informacji. Rezultaty badania wskazują, że nauczanie metodami na odległość przyczynia się do częstszego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych przez nauczycieli. Zaobserwowane przez Autora zmiany w podejściu do nauczania z wykorzystaniem nowoczesnych technologii stwarzają warunki do wzmacniania kompetencji komputerowo-informacyjnych uczniów. Podjęte przez Autora

kwestie są tym ważniejsze, że kompetencje informatyczne, obejmujące umiejętne i krytyczne wykorzystanie technologii społeczeństwa informacyjnego, należą do kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie w świetle zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE.

Autor kolejnego tekstu oferuje wgląd w proces dydaktyczny w okresie pandemii z perspektywy nauczyciela-praktyka. Zawodowe doświadczenia Autora stanowią podstawę do porównania wybranych aspektów nauczania zdalnego, nauczania hybrydowego i tradycyjnego nauczania w sali lekcyjnej. Analiza prowadzi do oceny wydajności zajęć realizowanych w ramach różnych form kształcenia i pozwala na identyfikację ich wad i zalet. Autor omawia również kwestie rzetelności procedur ewaluacyjnych realizowanych metodami na odległość.

Trzeci artykuł rozpatruje wyzwania stojące przed nauczycielami języków obcych w zakresie promowania rzetelności akademickiej w kontekście zajęć realizowanych metodami zdalnymi. Autor omawia wpływ zdalnego nauczania na zaangażowanie studentów, kwestie rzetelnego wykorzystania źródeł oraz instytucjonalne wsparcie rzetelności akademickiej. Artykuł prezentuje szereg argumentów za zastosowaniem innowacyjnych technologii w celu wspierania rzetelności akademickiej. Wreszcie, Autor oferuje rekomendacje dla nauczycieli języka obcego, nakierowane na promowanie rzetelności akademickiej w ramach nauczania zdalnego.

Odmienną perspektywę na nauczanie z zastosowaniem nowoczesnych technologii komunikacyjno-informacyjnych prezentuje kolejny artykuł niniejszego tomu, który rozpatruje nauczanie języka obcego w formie zdalnej z perspektywy osób uczących się języka obcego. Podstawę analizy stanowią wyniki badań ankietowych dotyczących zdalnej formy nauczania języków obcych. Ankiety przeprowadzono wśród studentów kierunków filologicznych Uniwersytetu Gdańskiego. Uzyskane wyniki po-

zwalają badaczkom na uzyskanie wglądu w sferę motywacji studentów uczących się języka obcego metodami na odległość.

Sposoby aktywizowania studentów w toku zajęć prowadzonych metodami na odległość stanowią temat kolejnego artykułu. Autorki omawiają sposoby postępowania dydaktycznego, umożliwiającego studentom aktywny udział w procesie uczenia się języków obcych, a ponadto pozwalającego studentom nabywać kompetencje społeczne. Z uwagi na formę kształcenia, jaką jest uczenie metodami na odległość, Autorki omawiają szereg aplikacji internetowych, umożliwiających studentom aktywny udział w zajęciach.

Kolejny tekst przedstawia zastosowanie techniki dychotomicznej algorytmizacji do uczenia gramatycznej kategorii strony. Proponowana technika algorytmizacji rozwijana jest w ramach funkcjonalno-semantycznego podejścia do badania i nauczania języków. Punktem wyjścia dla rozważań jest analiza błędów popełnianych przez studentów zagranicznych w interpretacji jednostek gramatycznych języka rosyjskiego. Autorka weryfikuje efektywność algorytmizacji w nauczaniu gramatycznej kategorii strony poprzez przeprowadzenie eksperymentu pedagogicznego.

Następny artykuł zamieszczony w części poświęconej modelom i podejściom do technologii w nauczaniu prezentuje koncepcję nauczania hybrydowego, z powodzeniem łączącego technologie informacyjno-komunikacyjne z nauczaniem konwencjonalnym. Przedstawiony w artykule model ANIMA czerpie inspirację z ustaleń językoznawstwa kognitywnego, pozwalających na zakotwiczenie procesu nabywania języka w kognitywnym doświadczeniu uczniów.

Artykuł zamykający niniejszy tom omawia sposoby wykorzystania korpusów językowych dostępnych w trybie on-line w uczeniu się i nauczaniu języka obcego. Autor przedstawia szereg bezpośrednich i pośrednich zastosowań korpusów w praktyce dydaktycznej. Przedstawione

przykłady zastosowań korpusów językowych umożliwiają uczenie się oparte o analizę danych i uczenie się przez odkrywanie.

*Tomasz Fojt*

# Perspektywy nauczycielskie

# Teacher's Perspectives

Piotr J. Malinowski
Wschodnioeuropejska Akademia Nauk Stosowanych w Białymstoku
ORCID: 0000-0002-8744-6229
e-mail: piotr.malinowski@wsfiz.edu.pl

# Nastawienie nauczycieli języka angielskiego do rozwijania kompetencji komputerowych i informacyjnych uczniów w erze postpandemicznej

## EFL teachers' attitudes towards developing computer and information literacy of students in the post-pandemic era

**Abstrakt**

Sprawne i odpowiedzialne posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (TIK) w procesie uczenia się oraz w prezentowaniu własnych dokonań są wpisane do kanonu kompetencji kluczowych, jakie uczniowie powinni posiąść w efekcie uczenia się w szkole podstawowej.
Artykuł ma na celu zaprezentowanie wyników badania przeprowadzonego wśród nauczycieli języka angielskiego ($n$=69) na temat wpływu pandemii COVID-19 na ich podejście do stosowania TIK w nauczaniu/uczeniu się (N/U) i rozwijania kompetencji komputerowo-informacyjnych (KI) uczniów. Wyniki wskazują na efekt nauczania zdalnego w postaci częstszego wykorzystywania nowoczesnych technologii w procesie N/U, a co za tym idzie stworzenia szansy na wzmocnienie umiejętności KI uczniów. Kwestionariuszowe pytania zamknięte obejmowały m.in. siedem kategorii ewaluacyjnych zgodnych z typologią CIL (Sijko i in. 2014).

**Słowa kluczowe**: TIK, kompetencje komputerowe i informacyjne, nauka języka angielskiego, pandemia

**Abstract**

Efficient and responsible use of information and communication technologies (ICT) in the learning process and in presenting one's own achievements belong to the canon of key competencies that primary school students should acquire in the course of their education.
The article aims to present the results of a survey conducted among English language teachers (*n*=69) on the impact of the COVID-19 pandemic on their approach to using ICT in teaching and learning (T&L) and developing students' computer and information literacy (CIL). The research identifies the effects of online learning in the increased frequency of modern technologies usage in the T&L process, thus providing opportunities to enhance students' CIL. The closed-ended questions used in the survey questionnaire comprised, among others, seven evaluation categories consistent with the CIL typology (Sijko et al. 2014).

**Key words**: ICT, computer and information literacy, ELT, pandemic

## 1. Wprowadzenie

Według raportu Światowego Forum Ekonomicznego (WEF: 2020) wpływ pandemii COVID-19 jest już widoczny w perspektywach przemian na rynku pracy. W Polsce do roku 2025[1] przeszło 85% firm ma zamiar przyspieszyć cyfryzację procesów poprzez wykorzystanie technologii w miejscu pracy (np. wideokonferencje), zaś 71% zapowiada zwiększenie możliwości pracy zdalnej, a 57% – cyfryzację szkoleń. Wśród najczęściej planowanych technologii pierwsze miejsce zajmuje cyberbezpieczeństwo i kryptografia (87%), Sztuczna Inteligencja (SI; 86%) i chmura (80%), a wśród najbardziej potrzebnych zawodów przyszłości znajdują się: specjaliści SI i uczenia maszynowego, specjaliści Big Data, Internetu Rzeczy oraz

[1] Według szczegółowych danych dotyczących prognoz pracodawców dla Polski.

osoby zajmujące się bazami danych i administracją sieci (za: Balcewicz: 2022).

Dzięki pandemii transformacja cyfrowa, wcześniej postrzegana jako niezbędna głównie w obszarze biznesu, wydarzyła się również w edukacji, niestety w sposób niezaplanowany (por. Iisari i in.: 2020). Nauczanie online przyniosło zwiększenie intensywności w szkolnym (a właściwie także pozaszkolnym) stosowaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), rozumianych jako „całokształt metod i narzędzi poszukiwania, selekcjonowania, gromadzenia, zapisywania, przechowywania, przetwarzania i przesyłania informacji za pomocą sprzętu i oprogramowania komputerowego oraz Internetu" (Osiński: 2011, 1). W trakcie nauki zdalnej nauczyciele zaczęli wykorzystywać różnego rodzaju aplikacje internetowe – *Microsoft Teams*, *Skype*, *Zoom*, *Messenger*, *Facebook* (NIK 2022), od których do tej pory stronili, przynajmniej jeśli chodzi o dydaktykę. Przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym jako jedno z naczelnych zadań szkoły[2] nabrało tempa i rozmachu.

Pandemia ugruntowała także związek pomiędzy umiejętnością porozumiewania się w językach obcych a kompetencjami cyfrowymi (czy też komputerowymi i informacyjnymi), który już od kilkunastu lat stanowi nierozłączny element ośmiu tzw. podstawowych kompetencji, uznanych przez ekspertów Komisji Europejskiej za

[2] Wśród umiejętności kluczowych kształcenia ogólnego wymaganych do osiągnięcia w trakcie nauki w nowej szkole podstawowej znajdują się m.in. umiejętności komunikowania się, pracy w zespole, rozwiązywania problemów w sposób twórczy, samokształcenia, samodzielnego podejmowania decyzji i wreszcie posługiwania się komputerem. W preambule do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (dalej: PP 2017) wprowadzającego reformę systemu oświaty przywracającą 8-klasową szkołę podstawową, do zadań szkoły zaliczono m.in. przygotowywanie uczniów do „dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci" (PP 2017: 13).

kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie (Zalecenie KE 2006: L349/13-14). Efektem pandemii jest coraz szersze zastosowanie TIK w procesie nauczania/uczenia się języków obcych (N/U J2), nie tylko ze względu na obiektywną konieczność, lecz także na niepodważalne zalety płynące z użycia technologii na lekcji języków obcych. Uznaje się bowiem, że techniki komputerowe mają pozytywny wpływ na motywację uczących się (Kurek: 2008; Osuna i Meskill: 1998; Fotos: 2004; Olszak: 2015). Dydaktyka wspomagana komputerem może znacznie poszerzyć możliwości uczniów w procesie samokształcenia (Kurek: 2008, 98), a dostęp do elektronicznych źródeł informacji za pośrednictwem Internetu stwarza wszystkim stronom procesu dydaktycznego idealne wręcz warunki do pracy autonomicznej (Bandura: 2007). Tym samym korzystanie z zasobów sieci może promować niezależność uczniów (Krajka i Grudzińska: 2002), a przecież stwarzanie sytuacji, w którym to uczeń przejmuje kontrolę, skutkuje zwiększeniem efektywności procesu N/U (Hattie: 2009).

Powyższe atuty doceniono także w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (PP) z roku 2017, gdzie w części poświęconej nauczaniu nowożytnego języka obcego u**wydatniono i wyszczególniono warunki realizacji w postaci** wykorzystywania autentycznych materiałów źródłowych (zdjęć, filmów, nagrań audio, tekstów), w tym z użyciem narzędzi związanych z TIK. Za niezbędne uznano prowadzenie zajęć z języka obcego w odpowiednio wyposażonej sali, z dostępem do m.in. komputera ze stałym łączem internetowym. Jako szczególne zadanie nauczycieli i szkoły określono zachęcanie uczniów do samooceny własnej pracy i stosowania różnych technik służących uczeniu się z wykorzystaniem filmów, zasobów Internetu, komunikatorów i mediów społecznościowych w odpowiednim zakresie i stosownie do wieku. Dodatkowo, do priorytetów nauczania zaliczono stosowanie metody projektu edukacyjnego z wykorzystaniem TIK (PP 2017, 15).

Realizacja powyższych założeń powinna w rezultacie przyczynić się w znacznej mierze do stworzenia lepszych warunków nauczania dla najmłodszych przedstawicieli społeczeństwa informacyjnego, tzw. cyfrowych tubylców. Kluczowe znaczenie ma także sam sposób wykorzystania TIK w przeciętnej polskiej szkole, co przed rozpoczęciem nauczania zdalnego cieszyło się umiarkowaną popularnością: przesyłanie przez Internet materiałów dydaktycznych dla uczniów przynajmniej raz w tygodniu deklarowała jedna trzecia badanych nauczycieli, a 81% wyszukiwała materiały dydaktyczne przynajmniej dwa-trzy razy tygodniowo (Batorski i in.: 2013). Ponadto 44% ankietowanych deklarowało wykorzystanie cyfrowych technologii kilka razy w tygodniu, 32% robiło to codziennie, a tylko co drugi nauczyciel korzystał z TIK raz w tygodniu (Plebańska i in.: 2017, 19). Pomimo to typowa lekcja przy wykorzystaniu cyfrowych technologii edukacyjnych przebiegała wciąż na ogół metodą frontalną, zbiorową, kiedy to nauczyciel użytkował sprzęt, a uczniowie byli „biernymi odbiorcami przekazywanych treści" (Plebańska i in.: 2017, 9).

Biorąc pod uwagę fakt, że w Polsce lekcje języków obcych dla nastolatków są nadal oparte na zgodnych z podstawą programową podręcznikach (Marczak i in.: 2015, 81), które wciąż pozostają najważniejszym i najczęściej stosowanym materiałem dydaktycznym w warunkach szkolnych[3], istnieje zasadność włączania TIK w proces edukacji obcojęzycznej za pośrednictwem tradycyjnych podręczników, co może rozwinąć kompetencje komputerowe i informacyjne (KI) uczniów i w konsekwencji

[3] W szkołach podstawowych na I i II etapie edukacyjnym niemal wszyscy nauczyciele (odpowiednio 95% i 98% badanych) używają podręcznika lub zeszytu ćwiczeń na każdej lub prawie każdej lekcji języka angielskiego (Muszyński i in.: 2015, 27-28). Podręcznik pełni funkcję podstawowego narzędzia pracy, które w zasadzie determinuje treści nauczania dla co drugiego nauczyciela (Marczak i in.: 2015, 73), podczas gdy dwóch na trzech z nich buduje swoje lekcje wyłącznie wokół niego (Paczuska i in.: 2014, 45).

wspomóc proces autonomizacji ich pracy. Porównanie potencjalnej efektywności danego podręcznika w zakresie rozwijania kompetencji KI uczniów za pomocą zadań zawierających odwołania do TIK z wypowiedziami nauczycieli wskazuje nie tyle na zaprzepaszczenie tego potencjału, co z pewnością na niewykorzystanie go w pełni (Malinowski: 2022). Kształcenie kompetencji cyfrowych jest niezbędne w nauczaniu, zatem podręczniki do nauki języków obcych mogą stanowić źródło inspiracji dla nauczycieli w tym zakresie, wspierając jednocześnie wkroczenie zastosowania nowoczesnych technologii w dziedzinie edukacji językowej w ostateczną fazę normalizacji (Bax: 2011). Pandemia przyspieszyła ten proces, którego końcowym efektem będzie traktowanie komputera z dostępem do Internetu jak przysłowiowej tablicy i kredy bądź zeszytu i długopisu.

## 2. Kompetencje komputerowe i informacyjne

Do pełnego wykorzystania potencjału TIK potrzebne są odpowiednie umiejętności w zakresie kompetencji KI. Obejmują one „umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się" (Zalecenie 2006, 15-16) i opierają się na wyżej wymienionych podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK[4]. Na podstawie tak sformułowanej definicji został opracowany konstrukt CIL[5] (kompetencji komputerowych i informatycznych; Sijko

[4] Najnowsza definicja brzmi: „Kompetencje cyfrowe obejmują pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie. Obejmują one umiejętność korzystania z informacji i danych, komunikowanie się i współpracę, umiejętność korzystania z mediów, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem), kwestie dotyczące własności intelektualnej, rozwiązywanie problemów i krytyczne myślenie." (Zalecenie 2018, C189/9).

[5] *Computer and Information Literacy* (ang.)

i in.: 2014, 11-12). Składa się on z siedmiu aspektów podzielonych na dwie kategorie: (1) gromadzenie i zarządzanie informacjami oraz (2) tworzenie i wymienianie informacji (zob. Aneks 1.)

Uczeń pozbawiony możliwości rozwijania wszystkich umiejętności wchodzących w skład tej struktury najprawdopodobniej nie będzie w stanie w odpowiedni sposób i w pełnym zakresie wykorzystać nowoczesnych technologii ucząc się języka obcego. Pandemia pokazała, że istnieje problem deficytu tych kompetencji wśród uczniów, gdyż „młodzież biegła w obsłudze mediów społecznościowych oraz komunikatorów nie potrafi odebrać maila, wejść we wskazany link, wysłać załącznik, ani skorzystać z narzędzi pakietu Office" (Buchner i Wierzbicka: 2020, 18).

Edukacja zdalna, wprowadzając rewolucyjne zmiany w dydaktyce cyfrowej, okazała się jednak narzędziem weryfikacji wiedzy, a nie kształcenia kompetencji (Ptaszek i in.: 2020, 66). Tymczasem zgodnie z modelem SAMR[6] integracja technologii w procesie edukacji powinna następować stopniowo (Puentedura: 2014), także z powodu ewentualnych zagrożeń kolejnymi lockdownami. Zatem kluczowe wydaje się określenie poziomu rozwijania poszczególnych kompetencji KI na lekcjach języka angielskiego w ostatnich dwóch rocznikach szkoły podstawowej przed i po pandemii, aby stwierdzić w jakim stopniu nauczyciele przygotowują swoich uczniów do kolejnych etapów transformacji cyfrowej w edukacji.

## 3. Opis badania

Badanie przeprowadzone zostało metodą sondażu diagnostycznego w grupie nauczycielskiej. W badaniu

[6] Akronim utworzony z pierwszych liter nazw kolejnych poziomów: *Substitution*, *Augmentation*, *Modification*, *Redefinition* (ang.), czyli *Zastąpienie*, *Rozszerzenie*, *Modyfikacja*, *Redefinicja* – tłum. za Ścibor: 2020, 60.

skoncentrowano się na związkach przyczynowo-skutkowych pomiędzy zamknięciem szkół a rozwijaniem przez nauczycieli kompetencji KI uczniów. Celem badania było sprawdzenie, czy nauczanie online zmieniło podejście uczących do stosowania TIK w nauczaniu i zarazem wykorzystywania potencjału zadań podręcznikowych do rozwijania kompetencji cyfrowych uczących się. Tak sformułowany cel pozwolił zadać następujące pytania badawcze:

1. Jak często nauczyciele języka angielskiego wykorzystują TIK w nauczaniu w porównaniu do czasu przed pandemią?

2. Jak często nauczyciele języka angielskiego wykorzystują potencjał zadań podręcznikowych do rozwijania kompetencji KI uczniów w porównaniu do czasu przed pandemią?

## 3.1. Dobór próby/Rozkład próby

Dobór próby miał charakter celowy – podjęto starania w celu objęcia badaniem wszystkich nauczycieli języka angielskiego z 37 państwowych szkół podstawowych na terenie Białegostoku prowadzących dwa ostatnie oddziały (klasę VII i VIII[7]). Na ostateczną liczbę badanych wpłynęła tzw. „śmiertelność danych" zaistniała w efekcie urlopów macierzyńskich i wychowawczych. Łącznie w badaniu wzięło udział $n$=69 nauczycieli SP w Białymstoku – $n_k$=61 kobiet i $n_m$=8 mężczyzn[8]. Rozkład stażu pracy respondentów przedstawia się następująco: (a) 1-2 lata – 5 osób, (b) 3-5 lat – 8 osób, (c) 6-10 lat – 11 osób, (d) 11-15 lat – 10 osób, (d) 16-20 lat – 24 osoby, (d) powyżej 20 lat – 11 osób. W grupie respondentów dominowali (60%) nauczyciele z ponad dziesięcioletnim stażem pracy, czyli

[7] W roku szkolnym 2018/2019 funkcjonowało łącznie 47 szkół podstawowych na terenie Białegostoku; część z nich to szkoły przyszpitalne, specjalne lub prowadzone przy ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych, charakteryzujące się wysokim poziomem fluktuacji uczących się.

[8] Szacunkowo 75% populacji wszystkich nauczycieli uczących w białostockich szkołach podstawowych w klasach VII-VII.

tacy, których zapatrywania na metodykę nauczania J2 wydają się ugruntowane. Niecałe 20% populacji stanowili nauczyciele z niewielkim stażem (do 5 lat), co mogłoby oznaczać, że przenoszą swoje szkolne i akademickie przyzwyczajenia dotyczące wykorzystania TIK w N/U J2 na swoich uczniów.

## 3.2. Opis procedury badawczej

W badaniu zastosowano formularz ankiety dostępny online, który był wypełniany samodzielnie przez respondenta (tzw. CAWI – *Computer Assisted Web Interviews*). Kwestionariusz[9] zawierał 10 pytań zamkniętych. Pierwszy etap badania (Ankieta I) przeprowadzono pomiędzy wrześniem 2018 a majem 2019 roku[10]. Drugi etap badania (Ankieta II[11]) odbył się we wrześniu 2022 roku. Ankiety przeprowadzone w formie on-line za pomocą aplikacji MS Forms pozwoliły zgromadzić materiał badawczy przedstawiony w skategoryzowanej i uproszczonej wersji

Badani określali swoje podejście do (1) zastosowania TIK w nauce języka angielskiego oraz (2) rozwijania kompetencji KI uczniów. W przypadku pierwszego zagadnienia nauczyciele udzielali odpowiedzi na trzy pierwsze pytania ankiety za pomocą pięciostopniowej skali Likerta (kafeterii pięciu wypowiedzi ułożonych w porządku od *nigdy* do *na/po każdej lekcji*), tym samym określając częstotliwość wykorzystywania TIK przez (a) nich samych podczas lekcji, (b) uczniów w trakcie zajęć oraz

[9] Zob. Aneks.

[10] Planowano wykorzystać rezultaty badania kwestionariuszowego w przygotowywanej wtedy rozprawie doktorskiej (Malinowski: 2022). Kwestionariusz w pierwszej wersji zawierał także pytania otwarte, lecz uzyskano tylko nieliczne zdawkowe odpowiedzi, co doprowadziło do podjęcia decyzji o przeprowadzeniu wywiadów z nauczycielami. Rozpoczęcie nauczania zdalnego zainspirowało decyzję odnośnie do wykorzystania zebranego już materiału badawczego (jako etap I opisywanego tutaj badania).

[11] Pozbawiona pytania dotyczącego stażu pracy, gdyż był już znany dzięki Ankiecie I.

(c) uczniów w ramach prac domowych. W drugim punkcie (pytania 4.-10. ankiety) respondenci deklarowali (znów za pomocą podobnie skonstruowanej skali Likerta; kafeteria od *nigdy* do *bardzo często/ kilka razy w miesiącu*) jak często wykorzystują polecenia dostępne w podręcznikach, tym samym w pośredni sposób określając częstość zapewnienia szans uczącym się na rozwijanie poszczególnych umiejętności KI. W pytaniach wykorzystano pojedyncze zwroty (np. *wyślij e-maila* bądź *stwórz prezentację cyfrową*) wyekscerpowane uprzednio z poleceń do zadań zawierających bezpośrednie odwołania do TIK[12] w podręcznikach do klas VII i VIII oraz instrukcji w przewodnikach metodycznych do tych książek[13]. Poszczególne polecenia pogrupowano i przypisano w zestawach do każdej kategorii kompetencji KI, którą uczniowie mogliby rozwinąć poprzez wykonanie tak sformułowanych zadań.

## 3.3. Rezultaty badania[14]

Wyniki pierwszej części ankiety zaprezentowano w trzech kolejnych tabelach (1.-3.). Ostatnia kolumna przedstawia średnią arytmetyczną odpowiedzi[15]. W ostatnim wierszu podano przyrost liczby odpowiedzi w danej kategorii w stosunku do pierwszego etapu badania.

| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **ŚREDNIA** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ankieta I (liczba odpowiedzi)** | 0 | 6 | 11 | 24 | 28 | **4,07** |

[12] *Polecenia zawierające bezpośrednie odwołania do TIK* rozumiane są jako przykłady użycia TIK do wykonania danego zadania.

[13] Dopuszczone do użytku i dostępne na rynku wydawniczym w roku 2018 na rynku (zob. Malinowski: 2022, 133).

[14] Nie podano wyników z podziałem na płeć i staż pracy, ponieważ te dwie zmienne nie miały znaczącego wpływu na wyniki badania. Materiał badawczy można poddać pogłębionej analizie, która umożliwiłaby powiązanie tych danych z rezultatami.

[15] Wartości średnich arytmetycznych uzyskano poprzez obliczenie sumy iloczynów liczby respondentów i numerycznej wartości każdej kategorii (1-5).

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ankieta II (liczba odpowiedzi)** | 0 | 2 | 9 | 30 | 28 | **4,22** |
| **RÓŻNICA (%)** | **0** | **-66,7** | **-18** | **+25** | **0** | **+3,69** |

Tabela 1. Stosowanie TIK przez nauczycieli podczas lekcji (wg deklaracji nauczycieli). Źródło: opracowanie własne.

W badaniu zaobserwowano, że trzy czwarte nauczycieli deklarowała częste bądź bardzo częste (wartości *4* i *5*) stosowanie TIK podczas swoich zajęć przed rozpoczęciem pandemii, co nieznacznie zmieniło się już po odejściu od nauczania zdalnego. Tylko sześcioro respondentów zmieniło swoje podejście do wykorzystywania TIK w porównaniu do okresu prepandemicznego i zaczęło częściej używać narzędzia nowoczesnej technologii. Każdy respondent stosował TIK w trakcie swoich lekcji, nawet jeśli odbywało się to dość rzadko.

W opinii nauczycieli uczniowie zaczęli częściej stosować TIK podczas lekcji w porównaniu do czasu przed wprowadzeniem nauczania zdalnego (Tabela 2), przy czym największy wzrost (o około 50%) zanotowano w przypadku kategorii *na każdej lekcji* (*5*) i *czasem* (*3*). Brak pytań szczegółowych dotyczących konkretnych narzędzi nie pozwala określić charakteru tych zmian, to znaczy odniesienia ich do stosowania np. komputerów, laptopów, tabletów albo smartfonów. Nauczyciele, których uczniowie podczas lekcji nigdy nie korzystali z TIK zmodyfikowali swoje podejście do technologii, niektórzy wręcz diametralnie (dwoje zmieniło swój głos z *1* na *3*, a pozostałych dwoje – z *1* na *4*).

| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **ŚREDNIA** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ankieta I (liczba odpowiedzi)** | 4 | 22 | 19 | 15 | 9 | **3,04** |
| **Ankieta II (liczba odpowiedzi)** | 0 | 11 | 28 | 16 | 14 | **3,48** |
| **RÓŻNICA (%)** | **-100** | **-50** | **+47,4** | **+6,7** | **+55,6** | **+14,47** |

Tabela 2. Stosowanie TIK przez uczniów podczas lekcji (wg deklaracji nauczycieli). Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. przedstawia częstotliwość zadawania przez nauczyceli tzw. TIK-owych prac domowych, czyli takich, do wykonania których niezbędne było zastosowanie przez uczniów technologii. Respondenci, którzy zmienili zdanie (w pierwszej ankiecie określili częstotliwość zlecania zadań domowych na poziomie *2* i *3*), nie zdecywali się na wykorzystywanie TIK jako pracy domowej po każdej lekcji.

| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **ŚRED-NIA** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ankieta I (liczba odpowiedzi)** | 0 | 7 | 41 | 17 | 4 | **3,26** |
| **Ankieta II (liczba odpowiedzi)** | 0 | 3 | 34 | 28 | 4 | **3,48** |
| **RÓŻNICA (%)** | **0** | **-57,1** | **-17,1** | **+64,7** | **0** | **+6,75** |

Tabela 3. Częstotliwość zadawania TIK-owych prac domowych (wg deklaracji nauczycieli). Źródło: opracowanie własne.

W Tabeli 4. przedstawiono zestawienie średnich arytmetycznych odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli na pytania 4.-10. w trakcie I etapu badania z wynikami ankiety z II etapu. Wartości procentowe przedstawione w rubryce *RÓŻNICA* oddają skalę zmiany ocen nauczycieli we wszystkich kategoriach kompetencji KI.

| | **KATEGORIE KI** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **I.1** | **I.2** | **I.3** | **II.1** | **II.2** | **II.3** | **II.4** | **ŚRED-NIA** |
| **Ankieta I (średnia)** | 3,4 | 3,9 | 2,9 | 3,1 | 2,3 | 2,5 | 2,1 | **2,89** |
| **Ankieta II (średnia)** | 3,7 | 4 | 3,1 | 3,7 | 2,7 | 3,1 | 2,7 | **3,29** |
| **RÓŻNICA (%)** | **+8,8** | **+2,6** | **+6,9** | **+19** | **+17** | **+24** | **+28,5** | **+15,37** |

Tabela 4. Rozwijanie kompetencji KI uczniów za pomocą podręcznikowych zadań zawierających bezpośrednie odwołania do TIK (wg deklaracji nauczycieli). Źródło: opracowanie własne.

Ogólnie rozwijanie wszystkich kategorii kompetencji kształtuje się na nieco większym poziomie w stosunku do czasu przed pandemią (wzrost o ponad 15%). W porównaniu do wyników Ankiety I uzyskanych przed rozpoczęciem nauki zdalnej bardzo duży skok ilościowy w stosunku do otrzymanych uprzednio ocen uzyskały kategorie II.3 oraz II.4 (odpowiednio: dzielenie się informacjami oraz posługiwanie się informacjami w sposób bezpieczny).

Pomimo to umiejętności w obrębie tych dwóch kategorii, obok I.3 (zarządzanie informacjami zgromadzonymi w komputerze) oraz II.2 (tworzenia dokumentów integrujących informacje o różnych charakterze i w różnych formach) należą do grupy wciąż najrzadziej rozwijanych przez uczniów. Najmniejszy przyrost odnosi się do kategorii I.2 (docieranie do informacji i ich ocenianie), chociaż pozostaje najczęściej rozwijaną kompetencją.

## 4. Wnioski i dyskusja

Analiza zgromadzonych danych potwierdza przewidywania dotyczące wpływu pandemii na zmianę nastawienia nauczycieli języka angielskiego w ostatnich dwóch rocznikach szkoły podstawowej do nauczania za pomocą narzędzi technologii informacyjno-komputerowych. Nauczyciele, niezależnie od płci i stażu pracy, coraz częściej korzystają z TIK podczas lekcji. Z jednej strony mogłoby to wskazywać na wystąpienie tak zwanego *efektu aureoli*, czyli chęci badanych, by spełnić oczekiwania badacza (Wilczyńska i Michońska-Stadnik: 2010, 151). Jednak najbardziej prawdopodobne wydaje się, że odgórna konieczność wykorzystywania technologii podczas każdej języka angielskiego w trakcie nauczania zdalnego doprowadziła do nieznacznej zmiany w percepcji przydatności TIK u większości nauczycieli i wyrobiła nawyk częstszego używania komputera z dostępem do różnych źródeł i aplikacji internetowych, rzutnika i innych narzędzi na zajęciach.

Respondenci w nieco większym stopniu (w porównaniu z własnym użyciem TIK) zmienili swoje przyzwyczajenia odnośnie do pracy uczniów na lekcji przy użyciu technologii. Prawdopodobnie ma to związek ze zmniejszeniem restrykcji związanych z zakazem korzystania z telefonów komórkowych (właściwie: smartfonów) w trakcie zajęć. Podobną tendencję, aczkolwiek o niższym stopniu nasilenia, można zaobserwować w przypadku tzw. TIK-owych prac domowych – nauczyciele zadają je odrobinę częściej, ale nie tak często jak ich koleżanki i koledzy, którzy regularnie korzystali z takiej formy dydaktycznej przed pandemią. Można to zinterpretować dwojako: (1) respondenci wciąż nieufnie podchodzą do takich zadań, podejrzewając uczniów o niesamodzielną pracę (np. pomoc rodziców, przepisywanie z Internetu) lub (2) nauczyciele nie chcą przysparzać sobie dodatkowej pracy związanej ze sprawdzaniem tego rodzaju zadań.

W odniesieniu do kwestii rozwijania kompetencji komputerowych i informacyjnych uczniów przez nauczycieli języka angielskiego przy wykorzystaniu potencjału zadań podręcznikowych zawierających bezpośrednie odwołania do TIK można stwierdzić wzrost oceny respondentów w każdej z kategorii KI w porównaniu do czasu przed pandemią. Uczniowie w opinii nauczycieli coraz częściej potrafią wykorzystywać narzędzia TIK do nauki języka angielskiego poprzez wyszukiwanie rzetelnych informacji, przekształcanie ich, tworzenie i dzielenie się nimi. Umiejętność dotarcia do informacji na zadany temat przy użyciu komputera jest kompetencją najczęściej rozwijaną przez uczniów dzięki lekcjom języka angielskiego, co nie dziwi, zważywszy na dość dużą liczbę podręcznikowych zadań zawierających polecenie *znajdź w Internecie*.

Natomiast z deklaracji nauczycieli wynika, że wciąż stosunkowo rzadko próbują rozwijać kompetencje cyfrowe uczniów w tak kluczowej kategorii jak posługiwanie

się informacjami w bezpieczny sposób, pomimo podejmowanych działań profilaktycznych i tworzenia procedur[16] mających na celu zwiększenie świadomości członków środowiska szkolnego na temat zagrożeń czyhających w sieci. Uczniowie muszą być informowani i szkoleni w zakresie rozpoznawania niebezpieczeństw, na które mogą być narażeni przy wykorzystywaniu komputera do komunikacji.

Wszystkie wymienione powyżej zmiany wynikają najprawdopodobniej z przywiązywania przez nauczycieli obecnie większej niż dotychczas wagi do znaczenia TIK w dydaktyce. Do czynników mających kluczowy wpływ na ten proces można zaliczyć: (a) dostrzeżenie coraz większych zalet stosowania TIK w procesie N/U J2, (b) częstsze stosowanie aplikacji mobilnych do nauki języków obcych, (c) korzystanie z coraz bardziej rozbudowanych wirtualnych platform edukacyjnych dołączanych jako podbudowa metodyczna do podręczników, (d) doświadczenia pandemiczne związane z ograniczonymi umiejętnościami niektórych uczniów, (e) uczestniczenie w regularnych kursach doskonalenia zawodowego z dydaktyki cyfrowej oraz (f) zaopatrzenie szkół w niezbędny sprzęt i dostęp do szerokopasmowego Internetu.

Opinie nauczycieli uzyskane w wyniku badania wskazują, że potencjał podręczników do rozwijania kompetencji KI uczniów jest wykorzystywany na zadawalającym poziomie (3,29 w skali pięciostopniowej). Z dużą dozą prawdopodobieństwa można stwierdzić, że niektóre pomysły autorów podręczników mogłyby ten potencjał wykorzystać w większym wymiarze, a tym samym wzmocnić i wzbogacić większość umiejętności cyfrowych uczniów. Za przykłady mogą posłużyć ćwiczenia angażujące uczących się do nauki poprzez wspólne rozwiązywanie problemów, np. dotyczące wykorzystania metody projektu do tworzenia tzw. cyfrowych ścian, pisania blogów bądź tworzenia vlogów. Do tej listy można dołączyć współpracę

[16] Dokument „Bezpieczna Szkoła” Ministerstwa Edukacji.

nad współdzielonymi dokumentami (np. *Padlet* i *Google-Docs*), użycie arkusza kalkulacyjnego do samooceny pracy własnej, tworzenia wspólnych baz słownictwa (np. *Quizlet* lub *Kahoot!*) i map myśli, a następnie sprawdzianów (np. *GoogleForms* czy *Mentimeter*), a także upowszechnienie stosowania technik odwróconej klasy czy też kwerendy sieciowej. Nie wolno zapominać również o zadaniach polegających na wzmocnieniu praktycznego wykorzystania narzędzi TIK, jednak pod warunkiem zignorowania czasem wielokrotnie powtarzanego polecenia „napisz email w zeszycie" – zamiast tego zlecając wysłanie swoich listów za pomocą poczty elektronicznej do nauczyciela i/lub innych uczniów.

## *5.* Podsumowanie

Pandemia COVID-19 zmieniła krajobraz całego świata nie tylko pod względem ekonomicznym czy społecznym, lecz także znacząco wpłynęła na dydaktykę, przyspieszając tylko tendencje zmierzające ku głębszej cyfryzacji oświaty. Wyniki opisanego tutaj badania wskazują, że nauczanie zdalne przyniosło najprawdopodobniej nieodwracalne zmiany w podejściu wielu nauczycieli do stosowania narzędzi TIK w nauczaniu języków obcych. Nauczyciele coraz częściej stosują TIK w klasie i poza nią, choć niektórzy z nich wciąż traktują nowinki technologiczne z odrobiną dystansu, korzystając z nich niezbyt często.

Ze względu na lokalny zasięg badania nie jest możliwe uogólnienie wyników i potraktowanie ich jako wysoce trafne zewnętrznie. Niemniej jednak opisane tutaj rezultaty można z pewną dozą prawdopodobieństwa ekstrapolować na dużą część polskiej społeczności oświatowej na poziomie szkoły podstawowej: nauczyciele języka angielskiego coraz częściej wspomagają rozwijanie kompetencji komputerowo-informacyjnych swoich uczniów, przyczyniając się tym samym do stopniowej integracji technologii w procesie edukacji.

Cyfrowa transformacja edukacji trwa i jest nierozerwalnym elementem naszej rzeczywistości. Nauczyciele, jako jej liderzy, mają za zadanie aktywizowanie najmłodszych przedstawicieli społeczeństwa do brania w niej czynnego udziału. Dzieci i młodzież powinny uczyć się umiejętności krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii cyfrowych. Innej drogi nie ma.

## Bibliografia


Balcewicz, Justyna. 2022. *Wpływ pandemii COVID-19 na rewolucję cyfrową w edukacji i na rynku pracy*. [online] https://cyberpolicy.nask.pl/wplyw-pandemii-covid-19-na-rewolucje-cyfrowa-w-edukacji-i-na-rynku-pracy/. Dostęp 18.11.2022

Bandura, Ewa. 2007. *Nauczyciel jako mediator interkulturowy*, Kraków: Tertium.

Batorski, Dominik, Justyna Jasiewicz, Małgorzata Kisilowska i in. 2013. *Nowe media w polskiej szkole*, Fundacja Orange, Polskie Bractwa Kawalerów Gutenberga, Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych UW [online] http://katalog.edukacja-medialna.edu.pl/bazawiedzy/raport_nowemedia/. Dostęp 07.12.2019.

Bax, Stephen. 2011. "Normalisation revisited: the effective use of technology in language education". *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 1(2): 1-15.

Buchner, Anna, Maria Wierzbicka. 2020. *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja 2*. Warszawa: Centrum Cyfrowe. [online] https://centrumcyfrowe.pl/spoled/edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-2-edycja/. Dostęp 07.12.2022.

Fotos, Sandra. 2004. "Writing as Talking: E-mail Exchange for Promoting Proficiency and Motivation in the Foreign Language Classroom". w: S. Fotos, Ch. Browne (eds), *New Perspectives on CALL for Second*

*Language Classrooms*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 109-130.

Hattie, John A.C. 2009. *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, London and New York: Routledge.

Krajka, Jarosław, Z. Grudzińska. 2002. *Using the Internet in the Language Classroom to Foster Learner Independence – Ideal and Reality*, "IATEFL Poland Teacher Development and Autonomous Learning SIG Newsletter", 7: 9-16.

Kurek, Małgorzata. 2008. „Aspekt motywacyjny i kompetencyjny wykorzystania narzędzi elektronicznych w samokształceniu językowym", w: A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych. T. 2. Philologica Wratislaviensia: Acta et Studia No. 2.2*, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, 97-108.

Iivari, Netta, Sumita Sharma, Leena Ventä-Olkkonen. (2020). "Digital transformation of everyday life–How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?". *International Journal of Information Management*, 55. (https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183. Dostęp 14.03.2022.

Malinowski, Piotr J. 2022. *Odwołania do technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w podręcznikach do nauki języka angielskiego wobec oczekiwań nauczycieli*. Rozprawa doktorska. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku. W druku.

Marczak, Mariusz, Marek Muszyński, Dorota Campfield i in. 2015. „Realizacja podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego", w: M. Sitek, J. Choińska-Mika (red.), *Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego. Wnioski z badań przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 69-85.

Ministerstwo Edukacji. 2017. *Bezpieczna szkoła. Zagrożenia i zalecane działania profilaktyczne w zakresie bezpieczeństwa fizycznego i cyfrowego uczniów.*[online] https://bezpieczna-szkola.men.gov.pl/bezpieczna-szkola-zagrozenia-i-zalecane-dzialania-profilaktyczne-w-zakresie-bezpieczenstwa-fizycznego-i-cyfrowego-uczniow/. Dostęp 18.12.2022.

Muszyński, Marek, Dorota Campfield, Magdalena Szpotowicz. 2015. *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

NIK (Naczelna Izba Kontroli). 2022. *Szkoły w czasach pandemii*. [online] https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/szkoly-w-czasach-pandemii.html. Dostęp 01.12.2022.

Olszak, Izabela. 2015. „Narzędzia TIK wspomagające proces nauczania języków obcych", w: M. Gaze, P. Góralczyk-Mowczan (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców. T. 3*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 103–114.

Osiński, Zbigniew. 2011. „Bariery wykorzystania Internetu w polskiej edukacji", w: T. Grabiński (red.), *Rola informatyki w naukach ekonomicznych i społecznych. Innowacje i implikacje interdyscyplinarne. T. 2*. Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej.

Osuna, Maritza, Carla Meskill. 1998. "Using the World Wide Web to integrate Spanish language and culture: A pilot study", *Language Learning & Technology*, 1(2): 71–92.

Paczuska, Katarzyna, Katarzyna Kutyłowska i in. 2014. *Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z I etapu badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Podstawa Programowa 2017. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dziennik Ustaw 2017, poz. 356, [online] http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/rok/2017/pozycja/356. Dostęp 14.03.2022.

Ptaszek, Grzegorz, Grzegorz D. Stunża, Jacek Pyżalski, Maciej Dębski, Magdalena Bigaj. 2020. *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Puentedura, Ruben R. 2014. *SAMR, A contextualized introduction*. [online] http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/01/15/SAMRABriefContextualizedIntroduction.pdf. Dostęp 18.12.2022.

Sijko, Kamil, Maciej M. Sysło, Krzysztof Biedrzycki, Justyna Jasiewicz i in. 2014. *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. [online] http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/206-raport-z-badania/kompetencje-komputerowe-i-informacyjne-mlodziezy-w-polsce/1135-kompetencje-komputerowe-i-informacyjne-mlodziezy-w-polsce-raport-icils.html. Dostęp 18.11.2022.

Ścibor, Jacek. 2020. „Wstrzymaj siebie, rusz ucznia: e-nauczanie a e-twórczość". w: J. Pyżalski (red.) *Edu-*

*kacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, 59-63.

WEF (World Economic Forum). 2020. *The Future of Jobs Report 2020*. [online] https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020. Dostęp 07.03.2022.

Wilczyńska Weronika, Anna Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.

Zalecenie 2006. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*. [online] https://www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-l-2006-394-10,67655312.html. Dostęp 11.11.2022.

Zalecenie 2018. *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01) (Tekst mający znaczenie dla EOG)*. [online] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN. Dostęp 11.11.2022.

# Aneks

## 1. Typologia kompetencji komputerowych i informacyjnych

**I.1. Wiedza i rozumienie, jak posługiwać się komputerem**, czyli podstawowa wiedza i umiejętności techniczne posługiwania się komputerem w pracy z informacją, w szczególności: (a) znajomość budowy komputera oraz wiedza nt. możliwości połączenia komputerów w sieć, taką jak Internet, w której można mieć dostęp do stron i blogów; (b) umiejętność dotarcia do informacji w komputerze i w sieci, wykonywanie podstawowych operacji na różnego rodzaju plikach (tekstowych i graficznych) i posługiwanie się interfejsem programów służących do różnych operacji na plikach i ich zawartościach.

**I.2. Docieranie do informacji i ich ocenianie**, czyli: (a) umiejętność dotarcia do informacji na zadany temat posługując się różnymi programami komputerowymi i sieciowymi do wyszukiwania informacji, w tym dobierać odpowiednie parametry poszukiwania; (b) umiejętność oceniania i weryfikacji znalezionych informacji pod względem ich wiarygodności i ukrytych treści.

**I.3. Zarządzanie informacjami** zgromadzonymi w komputerze, w szczególności zorganizowanymi w proste bazy danych, i odnosi się do: (a) umiejętności tworzenia struktury zgromadzonych w komputerze informacji; (b) sortowania i filtrowania informacji w prostych bazach danych w komputerze lub Internecie oraz (c) dobierania najefektywniejszej struktury danych przy tworzeniu bazy.

**II.1. Przekształcanie informacji**, czyli różne sposoby i metody komputerowego opracowania i przedstawienia informacji, z uwzględnieniem specyfiki ich odbiorców i przeznaczenia, np.: (a) poprawianie czytelności tekstu poprzez odpowiednie jego sformatowanie; (b) uzupełnienie tekstu ilustracjami; (c) uzupełnienie zestawów liczb wykresami; (d) tworzenie prostych animacji dla sekwencji zdarzeń.

**II.2. Tworzenie informacji**, czyli umiejętności: (a) tworzenia dokumentów integrujących informacje o różnych charakterze i w różnych formach (tekst, grafika, tabele, wykresy); (b) opracowania i wykonania prezentacji multimedialnej; (c) wykonania np. poprzez użycie prostego programu graficznego kartki urodzinowej.

**II.3. Dzielenie się informacjami**, innymi słowy umiejętności: (a) dzielenia się przez uczniów informacjami z innymi użytkownikami komputerów, np. za pomocą elektronicznej poczty z załącznikami, z wykorzystaniem wpisów w dyskusji lub na wiki; (b) oceny odpowiedniości informacji w zależności od jej adresata i ewentualnie dostosowania do odbiorcy; (c) wyboru najbardziej odpowiedniego medium (platformy komunikacyjnej) do określonego celu komunikowania się;

**II.4. Posługiwanie się informacjami w sposób bezpieczny**, czyli właściwe rozumienie i stosowanie przez uczniów założeń i ograniczeń w komunikacji elektronicznej związanych z legalnością informacji

i etycznym z niej korzystaniem poprzez: (a) ochronę swoich kont poczty elektronicznej i serwisów internetowych; (b) ochronę informacji, w tym danych osobowych, przed nieupoważnionym wykorzystaniem; (c) rozpoznawanie zagrożeń, na które mogą być narażeni przy wykorzystywaniu komputera do komunikacji.

## 2. Kwestionariusz ankiety

Wykorzystanie TIK na lekcjach jęz. angielskiego Głównym celem badania, w którym udział chcę Państwu zaproponować, jest określenie poziomu wykorzystania TIK podczas prowadzonych przez Panią/Pana lekcji języka angielskiego w szkole podstawowej. Wyniki posłużą do przygotowania publikacji naukowej na ten temat, stąd zachęcam do udzielania prawdziwych odpowiedzi. Kwestionariusz jest skierowany do nauczycieli szkół podstawowych w Białymstoku. Kwestionariusz zawiera wyłącznie pytania zamknięte (2 pytania identyfikujące statystycznie respondenta + 10 pytań właściwych). Na każde pytanie należy udzielić jednej odpowiedzi. Proszę uważnie przeczytać opisy w sekcji III aby odpowiedzieć zgodnie z prawdą (niektóre zagadnienia mogą się powtarzać). Przybliżony czas wypełnienia wynosi około 10-12 minut. Wszystkie wypowiedzi są dobrowolne i anonimowe, jednak za Państwa zgodą formularz automatycznie pobierze Państwa adres e-mail. Serdecznie dziękuję za wypełnienie kwestionariusza – dr Piotr J. Malinowski

**IMETRYCZKA**

1. Proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź.

□ kobieta □ mężczyzna □ brak odpowiedzi

2. Staż pracy w szkole podstawowej i gimnazjum

□ 0-2 lata □ 6-10 lat □ 16-20 lat

□ 3-5 lat □ 11-15 lat □ powyżej 20 lat

**II Proszę wybrać jedną odpowiedź najbardziej zbliżoną do rzeczywistości zakreślając jedną z cyfr.**

1. Wykorzystuję TIK w nauce języka angielskiego podczas lekcji. (nigdy) 1 2 3 4 5 (na każdej lekcji)

2. Moi uczniowie używają TIK do uczenia się języka angielskiego podczas lekcji. (nigdy) 1 2 3 4 5 (na każdej lekcji)

3. Zadaję uczniom prace domowe, do wykonania których muszą skorzystać z TIK. (nigdy) 1 2 3 4 5 (po każdej lekcji)

**III Proszę określić jak często wykorzystuje Pani/Pan następujące polecenia: (nawet jeśli wykorzystywane jest tylko jedno z całej puli). Proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź.**

4. (I.1) - opisz sposób pracy z komputerem - użyj generatora plików online - napisz na komputerze - edytuj - udostępnij - wyślij link do kolegów z klasy - wydrukuj - znajdź w Internecie - dodaj zdjęcia - nagraj vlog - stwórz cyfrową ścianę - stwórz prezentację cyfrową - stwórz prezentację w programie PowerPoint - użyj edytora tekstu Word - nagraj dialog - nagraj filmik

□ 1 nigdy □ 3 czasem/raz w półroczu □ 5 bardzo często/kilka razy w miesiącu

□ 2 rzadko/raz w roku □ 4 dość często/raz w miesiącu

5. (I.2) - znajdź w Internecie rzetelne informacje - zweryfikuj znalezione informacje - wybierz jedną (lub kilka) stronę internetową - znajdź w Internecie wykorzystując słowa-klucze

□ 1 nigdy □ 3 czasem/raz w półroczu □ 5 bardzo często/kilka razy w miesiącu

□ 2 rzadko/raz w roku □ 4 dość często/raz w miesiącu

6. (I.3) - zgromadź dane na dany temat

□ 1 nigdy □ 3 czasem/raz w półroczu □ 5 bardzo często/kilka razy w miesiącu

□ 2 rzadko/raz w roku □ 4 dość często/raz w miesiącu

7. (II.1) - stwórz prezentację (cyfrową/multimedialną/PowerPoint) - stwórz (cyfrową ścianę/CV online/profil online) - napisz na komputerze - użyj edytora tekstu (np. Word) - dodaj zdjęcia lub filmy

□ 1 nigdy □ 3 czasem/raz w półroczu □ 5 bardzo często/kilka razy w miesiącu

□ 2 rzadko/raz w roku □ 4 dość często/raz w miesiącu

8. (II.2) - nagraj vlog/komentarz głosowy na stronie internetowej - stwórz prezentację i dodaj zdjęcia, filmy, tekst, grafikę, tabelę, wykres

□ 1 nigdy □ 3 czasem/raz w półroczu □ 5 bardzo często/kilka razy w miesiącu

□ 2 rzadko/raz w roku □ 4 dość często/raz w miesiącu

9. (II.3) - wydrukuj - przeczytaj/opowiedz/zaprezentuj - zagłosuj na najlepszy projekt/wystąpienie - udostępnij/wyślij link do kolegów z klasy/wrzuć na stronkę

□ 1 nigdy □ 3 czasem/raz w półroczu □ 5 bardzo często/kilka razy w miesiącu

□ 2 rzadko/raz w roku □ 4 dość często/raz w miesiącu

10. (II.4) - znajdź informacje jak bezpiecznie korzystać z mediów elektronicznych - znajdź informacje nt. etykiety smartfonowej - znajdź informacje nt. reguł zachowania w sieci - znajdź w Internecie w trakcie lekcji - wejdź na konkretną stronę internetową - podaj źródło informacji

□ 1 nigdy
□ 2 rzadko/raz w roku
□ 3 czasem/raz w półroczu
□ 4 dość często/raz w miesiącu
□ 5 bardzo często/kilka razy w miesiącu

Paul Wilson
Uczelnia Lingwistyczno-Techniczna w Przasnyszu
ORCID: 0000-0002-7768-5840
e-mail: pwilson@ult.edu.pl

# Classroom, Online and Hybrid Teaching during the Covid-19 Era: personal account

## Nauczanie w klasie, nauczanie zdalne i hybrydowe w erze Covid-19: osobista relacja

**Abstract**

In this paper I discuss my experience with on-line teaching during the pandemic and compare it to teaching in the classroom. I also present problems of hybrid classes, which appeared when educational institutions reopened after the lockdown. On-line speaking classes proved to be as efficient as those conducted in the classroom, provided they were properly structured. The teacher should allocate a chair person who makes sure everybody participates in the discussion. Students write their questions into the chat. Breakout rooms are very useful. To create such a situation in the classroom the teacher has to ask some students to leave the room and sit in small groups somewhere in the corridor. The only disadvantage of online classes is that checking whether students cheat during online tests is not possible. On the other hand, hybrid teaching is very difficult to teach and the teacher feels as if running two separate classes simultaneously, one on-line and the other in the classroom.

**Key words**: breakout rooms, chairperson, chat, cheating, classroom, hybrid classes, online teaching platforms

**Abstrakt**

W artykule omawiam swoje doświadczenia z nauczaniem zdalnym podczas pandemii i porównuję je z nauczaniem

w klasie. Przedstawiam również problemy związane z zajęciami hybrydowymi, które pojawiły się po ponownym otwarciu placówek oświatowych po zniesieniu ograniczeń związanych z epidemią. Zdalne zajęcia konwersacyjne okazały się równie efektywne jak te prowadzone w klasie, pod warunkiem, że były odpowiednio zorganizowane. Nauczyciel powinien wyznaczyć przewodniczącego, który dokłada starań, aby wszyscy uczestniczyli w dyskusji. Uczniowie wpisują swoje pytania na czacie. Pokoje typu breakout są bardzo przydatne. Aby stworzyć taką sytuację w klasie, nauczyciel musi poprosić kilku uczniów, aby opuścili salę i usiedli w małych grupach gdzieś na korytarzu. Jedyną wadą zajęć online jest brak możliwości sprawdzenia, czy uczniowie uczciwie rozwiązują testy, do których podchodzą zdalnie. Z drugiej strony nauczanie hybrydowe jest bardzo trudne, a nauczyciel odnosi wrażenie, że prowadzi jednocześnie dwie oddzielne lekcje, jedną w trybie zdalnym, a drugą w klasie.

**Słowa kluczowe**: pokoje typu breakout, przewodniczący, czat, oszukiwanie podczas testów, klasa, zajęcia hybrydowe, platformy nauczania online

## 1. Introduction

The aim of this paper is to review and compare three kinds of class organization, that is, traditional teaching in the classroom, online classes and hybrid classes, in which some students are present in the classroom whereas others participate in the class online. I took into account such issues as efficiency of teaching, problems of conducting exams, as well as advantages and disadvantages of each kind of classes from the point of view of both teachers and students.

Online classes started appearing when the internet became generally accessible to the vast majority of students all over the world. The first reported online studies program was launched in 1989 (The History…: 2023). Online studies allowed people to obtain degrees who lived long distances from universities and for some rea-

sons could not move to campuses and stay there for several years. The rapid development of the internet soon enabled live participation in online classes with the use of one of the platforms which have been constantly developing in the 21st century. However, in 2020 the Covid-19 pandemic lead to the closure of all universities and schools in most countries of the world and forced them to implement online classes for several months. Teachers had to learn how to work online, although at the beginning for most of them it was like trial and error. When the lockdowns were lifted many university teachers were forced to run hybrid classes, since some students received permission to still participate in classes online. A lot of institutions still offer online courses for those students who cannot physically attend classes or prefer the online form. For the last three years online and hybrid classes have grown from a marginal phenomenon to a common issue, experienced by practically all teachers and students. This is why the issue is worth examining. In fact, some studies on this subject were conducted before 2020 (e.g., Gillett-Swan: 2017). However, over the last three years the number of online classes has vastly increased, as can be seen at the Arthur A. Dugoni School of Dentistry (Zheng, et al.: 2021), University of the Pacific, at Jack H. Brown College of Business and Public Administration (JHBC), California State University San Bernardino (CSUSB) (Van Wart: 2020), Almahasees et al. at Applied Science Private University, Amman, Jordan and Najran University, and Najran, Saudi Arabia (Almahasees, et al.: 2021). Many textbooks have been published for teachers in addition to academic papers, to help them to properly and efficiently employ all possibilities offered by teaching platforms. For example, such a textbook was published in April 2020 in Poland, a month after the switching of all the institutions to online education (Pyżalski: 2020). In this paper I will discuss my own experience with all three

forms of classes and compare the results with those presented in the quoted papers.

## 2. Online classes before the pandemic

The idea of virtual teaching and learning was developed when access to the internet became general and affordable. However, before COVID-19 only a small number of educational institutions were implementing online or hybrid learning methods. Over the course of time, more and more universities have begun to introduce them, but still at a very slow rate. The EdTick educational platform claims that "only early adopters, the enthusiasts and visionaries, were willing to give it a try" (The Position…: 2023). The first institution that offered fully online bachelors and masters degree programs was the University of Phoenix. They launched it in 1989. In 1996 the first accredited and fully web-based university was set up. It was Jones International University, established by two entrepreneurs, Glen Jones and Bernand Luskin (The History…: 2023).

Jordan, an Arab country, initiated the development of online learning technology in 2002. In 2012 Talal Abu-Ghazaleh University launched the first online platform, which enabled recruiting and enrolling new students and also conducting virtual classes. This university soon established synchronous blended learning, conducting some theoretical courses online. However, more practical studies were still rather campus oriented (Almahasees, et al.: 2021, 2-3).

In Poland, in 2002, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, now Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna (University of Humanities and Economics) in Łódź, established Polski Uniwersytet Wirtualny (Polish Virtual University) as its branch. It is one of the oldest and largest e-learning academic institutions in central and eastern Europe and for twenty years over

20,000 students have received their bachelor and master degrees there. It also provides a large number of postgraduate courses (Polski…). In 2005 Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University, based in Nowy Sącz, set up Uniwersytet Wirtualnej Edukacji (University of Virtual Education) (Poznaj…: 2023). However, initially, such courses provided mainly self-study materials to download or links to the websites where they could be found. Students usually sent their essays or projects via emails and in the same way received feedback from teachers.

Nevertheless, online technologies have been developing rapidly and thus virtual teaching has been becoming more and more interactive. New tools have become accessible. The first version of Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, commonly known as Moodle, was released in 2002. Thirteen years later it became the most popular learning management system and it was widely used by schools, universities and companies (Szlagor: 2015). By 2020 it was also available at majority of Polish universities; however, most teachers treated it as a supplementary tool used mainly to provide students with homework assignments, whereas others did not use it at all.

Another incentive to implement online teaching was the development and constant improvement of internet communicators. They enabled efficient voice communication in which even quite a large number of people could participate simultaneously. Soon visual communication also became possible. In the first decade of 21st century the most popular communicator was Skype and some institutions used it for online classes. In 2013 Zoom was launched, which soon became the most popular application for online work and was also used for online teaching. In 2014 Google, inspired by a great popularity of its Disc, Documents, Sheets and Presentations developed Google Classroom, a platform designed especially for online education. The number of educational

institutions offering online classes, although still low, was slowly, but constantly increasing and the quality of such teaching and learning and the challenges it involves became a subject of academic research (Gillett-Swan: 2017, 22).

However, a real breakthrough in online teaching technology took place on 14th March, 2017. On that day the Microsoft Teams application was launched, which most teachers regard to be the most versatile and efficient tool for online education

## 3. My experience with online classes

When the pandemic struck education all over the world had to adjust to the imposed restrictions. It was a total revolution, because for a few months all the classes at all levels were conducted only online. At the beginning of March 2020 I was in Spain on an Erasmus Trip. That was just as the pandemic started and I think I was one of the last people who on Friday 13th March taught in the classroom at the University of Granada. My Spanish colleague, who invited me there, told the students that the following week they would be on Zoom because the university was closing down. I must admit I did not even know then what Zoom was. Since then, I have of course become more familiar with these new technologies. I have got to know more about Zoom, Microsoft Teams and other apps. I think all these apps are very useful and actually work really well. Therefore, in this paper I am going to try to compare teaching in the classroom and online teaching from my own experience and I am also going to discuss the hybrid mode.

My experience of online teaching is quite positive. Everybody is in the same situation. The apps like Teams, Zoom and Google Classroom work very well. They have got various functions that allow good quality of teaching. I think that in the classroom the communication is better because everybody can see each other

and have eye to eye contact. The teacher can also read students' body language and notice if the students seem not so happy about something or seem not to understand something. In the classroom body language is perhaps more efficient, which improves communication. However, in my opinion, this is the only disadvantage of online teaching. In an online class everybody can hear and, to some extent, see everybody else. In the second semester of the pandemic all the students in the class knew one another, as they had been studying together for at least one semester before. Therefore, they interacted with one another quite well. On the contrary, during the next two academic years new students in two schools in which I teach never met me or their classmates in reality. The communication between them was a bit more difficult. Nevertheless, I think that the quality of online teaching and learning can be as good as in the classroom.

Some teachers report that students in the online teaching mode do not speak as much as in the classroom. That can be true. However, from my experience I know that if a teacher structures a class well, gives the students proper instructions and allocates roles to them they can achieve very good participation. If, trying to conduct a discussion during an online class, teachers ask students some questions, they will probably face a wall of silence. Maybe one or two students might speak up, but there will probably not be too much interaction. This is a challenge online, but I think it is a matter of structuring of the class. If a teacher gives students certain roles, it allows interaction. The structure of the online class and the roles given to students allow them to join the class because they think that if they have got roles they have to perform them in the class. Before each of my conversation or listening classes one student has to find a video on YouTube and create a simple worksheet containing the vocabulary used in this material.

The link to the video and the worksheet has to get circulated around before the class, so all the students watch the video beforehand.

During the class, first the student who gives the presentation talks about the video for a few minutes. Then other students have to write questions into the chat. The chat function is very useful. It allows students to participate actively in the class and also it becomes a part of the course. The students know it, so they have to write a question into the chat. They should not just sit passively. In order to prevent it the teacher should allocate a chairperson. It is a very important function, since the chairperson has a number of roles; for example, to introduce the speaker as well as to ask if there are any questions. If there are no questions they request each of their classmates to ask a question. The chairperson's role is very vital because otherwise it is down to the teacher to interrogate students, who perhaps might feel threatened. However, it is different when a chairperson, who is one of their peers, does it. They may receive it not as an order but a request. Usually it works quite well and they all write questions into the chat. If students feel as though they do not have a role, they just sit and obviously do not focus too much. However, if they know they have a role and they have to interact, they usually do. It is also important to have feedback as well. It is not just a teacher that gives the feedback but other students also do it at the end of the discussion and that is another role in the class. It is important to have these roles and a well structured class, because I sometimes hear from other teachers that students do not talk online. In my classes, on the contrary, I sometimes cannot make them stop talking.

Sitting in front of their screens, students feel a bit more anonymous. They are not in the classroom in a face to face situation. Some students, especially if they are shy, appreciate that, actually. They lose their inhibitions, which they often have in the classroom. In face

to face situations they might not want to speak because they might feel some social anxiety when everybody watches them. I have noticed that in the online situation some students open up quite a lot and speak about such things that they perhaps would not discuss in the classroom. Once, a student of mine just started talking about her love life. I thought that she obviously lost her inhibition and felt more able to do that online. In the face to face situation it takes longer for people to talk about more intimate things.

Very useful tools in online teaching are breakout rooms. They can work really well and, moreover, it is not possible to create the same situation in the classroom, because then other students can hear the words addressed to one person or only a small group. There is no privacy in these exchanges, which puts some more shy students off and makes it more difficult for them to talk. Therefore, breakout rooms are a big advantage of online teaching. Students can open up and talk about things they perhaps would not discuss in the classroom, even with only a small group of people, in the presence of a lot of other colleagues who could also hear it. I was talking to students online about their projects, topics that they were going to present and further assignments and they were giving me feedback. Once one of my students told me that she particularly enjoyed breakout rooms and she wished she had more of that experience in other teachers' classes as well. Breakout rooms can be also very useful at practice exams. It is impossible to create them in a real classroom, and if I want to practice with one or two students in this environment I have to send all other students out of the classroom and give them tasks to do, such as speaking activities, working groups. They have to sit somewhere else in the building and do these activities before and after their turns to practice with me. Thus, breakout rooms work really well online, but trying to create their equivalent in the classroom can be a real challenge.

Giving feedback to students about their speaking works online as well as in the classroom. It takes a bit more effort in the online situation because when I take notes of students' speaking mistakes I usually write them down on a sheet of paper and then I have to scan it in send it to students by chat or by e-mail.

As far as submissions are concerned, both Teams and Moodle work well. I give information to students there and they can submit their written assignments or, for example, recordings. However, Teams has more functions and they are more useful, especially if the submissions are meant to be for other students. On Moodle it is possible to collect worksheets from individual students but if some materials have to be circulated to other students so that they can watch the videos and complete the worksheets it has to be done manually and takes more time. In Teams students can simply submit their works into files and other students have access to them immediately. Therefore, Teams seem to be a better application in this aspect.

Lectures work well both in the online situation as well as in a lecture hall, because obviously teachers can share their screens, show pictures or play videos. However there are teachers who do not like giving lectures online because they cannot see whether students really listen. In a lecture hall it is easier to notice when they are bored, especially because in such situations they usually start talking to one another. Likewise, some teachers prefer face to face interaction and they say that their students do not talk in the online situation. However, I think it depends on the organization of the class and if a teacher nominates students for specific roles, such as a chairperson, and makes sure that all students submit questions in the chat, it works very well. Therefore, I do not see much difference between learning outcomes online and in the classroom. Actually, I think students make very good progress in online classes.

I know teachers who demand that students have to be visible during online classes. However, I do not actually require cameras to be on and maybe I am wrong, but even though students are not visible I still think there is a sense of community during the class. While working in the classroom, teachers try to put faces to names and, sooner or later, they usually recognize their students. However, even in the online situation, where teachers do not even see students, they still can put names to their voices. During conversation classes I still could assess students' speaking abilities, make notes of my observations and still associate voices with names. Of course, it is much easier to put names to students in the classroom. However, during the pandemic I had an online student whose voice and abilities I somehow particularly remembered. I had a certain opinion about her speaking abilities and, when this academic year she started attending my real classes I realized that, even though recently I had spoken to her and given her feedback face to face, I still held the same opinion about her speaking skills. This proves that online classes can work well.

Students usually talk during my online classes because I structure the class in such a way that it really encourages their participation. It is not just me who is trying to get students to ask questions. They have to write down the questions to the chat and there is a chairperson who is a student and whose role is to generate classroom discussion. I think another student can do it probably more effectively than I can because I am the teacher and students see me as a kind of person in authority. Therefore, I think it works better if I place that on one of their peers.

There has been research all over the world evaluating various types of online classes and generally their results showed that such classes can work well. For example a study conducted at the Arthur A. Dugoni School

of Dentistry, University of the Pacific, revealed that dental students generally accepted online learning during the pandemic and engaged themselves with faculty and classmates. This significantly proves that the outcomes of online learning could be similar, or even better, than the outcomes achieved during face-to-face learning (Zheng, et al.: 2021, 9-10). There has also been research on students' perception of quality of online classes. The results showed that first of all students were satisfied with online education if they felt they were making progress and received sufficient support from teachers. Teachers' technical proficiency, especially using all available options provided by the software was also important. Nevertheless, such factors as "intellectual and emotional stimulation, comfort with the process, and sense of learning community" also mattered considerably to a large number of students (Van Wart: 2020, 1-2). Another important issue is how to conduct online exams and how reliable they are. Speaking exams in my opinion are quite equivalent online and offline. Such applications like Zoom or Teams usually ensure very good sound quality and I have never had a situation where a student has performed badly or got a worse grade than expected because the exam was online. It is obviously possible to give students feedback later. Examiners note students' mistakes, then they write down feedback. After the exam they can go over that with students online and later send the feedback as a file to the students who failed.

In my opinion speaking exams work equally well online and in the real classroom; however, during online written exams or tests I have not really been able to verify whether a student cheats or not. Teachers of course appeal to them not to cheat and do it in the right way, but they cannot be sure whether all students really obey it. Some teachers give students less time to do the test thinking they would not manage to look up the information they do not remember. Yet I think that can affect

their real performance and result in lower grades because they might not have enough time to complete the test. Another idea to make cheating more difficult is generating many versions of a test, each with a different order of questions. It may be especially useful with multiple choice tests, because it is possible to create versions with different orders of answer choices using some easily available software. Then it will be much more difficult for students to share their answer choices if they communicate for example on the phone, because it will not be enough to say, for example, "one B, two D etc." However, I am not sure whether it is really possible to safeguard against cheating during online written exams. It is easier for students to cheat during simple vocabulary tests at which they have to write down definitions of given words. They can prepare in advance a file with definitions of all the words they are supposed to learn. The definitions might be just copied and pasted from an online dictionary and then slightly altered to seem as though recreated from memory. At the test students can copy and paste the definitions and it is impossible to check whether they cheat or not.

## 4. Transfer of online solutions to the real-world classroom

This academic year restrictions were lifted and students could go back to classrooms. As appointing specific roles to students worked very well in online classes I started structuring my real-world classes in the same way and it proved really good. Thus, I introduced the idea of having a chairperson and asking students to write questions in all my real-world speaking classes. The only difference is that students do not write their questions into the chat, but they do it on paper. These questions are collected by the chairperson. So everybody knows that they have to write questions. Implementing

this idea in face to face classes forced all students to participate actively in the discussion.

## 5. Hybrid teaching

However, quite a large number of students did not want to return to classrooms, explaining that they would not be able to afford the costs of travelling and accommodation, as they live far away, some even abroad. Therefore, there are some educational institutions which give students a choice. They can either be in the classroom or participate in the class online. This is how hybrid teaching appeared and I find it really difficult and challenging. From my direct experience there are a lot of problems when some students are in the classroom and others connect online.

First of all, there may be connection problems at the establishment where the teacher is trying to teach the class. If a teacher comes in with their own laptop it might happen that it will not connect to the internet in the building. There might be no Wi-Fi, only a cable connection and a teacher's laptop might not have a cable port. Fixing such technical problems can take up 20 or 30 minutes of the class. Then the computer or the laptop that is in the classroom might be incompatible with the projector or simply a teacher might not be familiar with that equipment. Then 10 minutes of the class might be lost just for trying to get connected and logging in. In one of the establishments I teach, the timetable is constructed in such a way that students stay in classrooms and teachers have to move around. In consequence, I lose about 10 minutes of each of five classes I teach on that day because when I move to another classroom I have to set up the connection and log in once again. Therefore, in my opinion, it is teachers who should remain in the same classroom and students should be asked to move around.

The major problem, however, are sound issues. During online classes a teacher can use headphones and hear students very well. It is really crystal clear. However, in a hybrid mode, it is not possible for a teacher to have headphones on. Speakers must be used instead and the acoustics might not allow the teacher and the students who are in the classroom to hear the students online, which is important when running a speaking class which involves discussion. The speakers might not work very well and especially the students sitting at the back of the classroom might not hear those who are online. On the other hand the students who are online might not hear their colleagues in the classroom. This is a big problem. If a student in the classroom asks a question after a presentation, the students online might not hear that and the teacher, who sits close to the microphone, has to repeat it. Any interaction between these two groups of students is practically impossible.

During hybrid classes the teacher's attention must be divided. When I teach in a hybrid mode I have a problem with attention and focusing. I think male teachers find it more difficult, because men are generally not very good at multitasking. Trying to divide attention is not easy for me and sometimes I realize that I have been speaking for 10 minutes only to the students online and totally neglected those in the classroom.

Even the position of the laptop or the computer is important and may cause some problems. Sometimes the laptop has to be placed in the corner, facing a wall, because its position is determined by the location of a socket and the length of the cable. It is quite difficult to have eye contact with students in the classroom if the teacher is facing away from them. This really affects communication.

Hybrid classes are sometimes like running two separate classes simultaneously. It is really challenging and often confusing. As nominating a chairperson worked

really well during online conversation classes I decided that in a hybrid class two chair people are needed. One chair person is in the classroom and the other is online. There is also very poor communication between the online class and the students in the classroom. In a hybrid class I do not feel the sense of community among myself and students. In fact, because it is like running two different classes simultaneously, I rather have an impression that there are two separate communities.

Another problem that appears during hybrid teaching is the fact that some teachers get up and walk around the classroom and forget about the online students. They talk to the students in the classroom and leave the online ones alone, which obviously is not very good for them. This is the problem with divided attention. Nevertheless, if teachers want to do their best during hybrid classes they always have to act as if they were running two separate classes simultaneously and they continuously have to repeat themselves. They have to say to the microphone everything they say to the students in the classroom and also repeat in the classroom what online students say if the acoustics are poor.

A hybrid class requires really good communication. It can therefore work only when the teacher, the online students and the students in the classroom are able to hear and see each other very well. A student who is speaking in the classroom needs to be seen and heard by online students and students speaking online must be seen and heard by the students in the classroom. It is essential that the computer screen needs to be facing the class. I do not think, however, that it is enough just to set up a laptop or a computer and speakers in a classroom and expect a hybrid class to work. For efficient hybrid teaching much better technology must be developed, which obviously will be quite costly. As far as tests and written exams are concerned, it is impossible to organize them in the hybrid mode. When some students

write a test in the classroom and the others online there is no chance to check whether they do not cheat.

## 6. Conclusion

My personal experience with online and hybrid teaching allows me to draw the conclusion that purely online classes can work very well and be very effective, as my students have made good progress for the last three years. Some students or teachers might not like them but if they are properly conducted they can be just as effective as teaching and learning in the classroom in the real world. However, as far as hybrid teaching is concerned, it is much less effective and much more challenging to teachers. Hybrid classes might work better in classrooms where interpreting classes are held. There are a lot of single booths there, each of them equipped with headphones and a microphone. The teacher can hear students and they can hear the teacher and also one another. They can press a button and speak directly to someone, whereas other students do not hear that. Thus it is possible to create the same situation as in an online breakout room. However, for effective hybrid teaching these booths and the teacher's desk should also have cameras and screens. Until such technology is developed hybrid classes will always be a challenge for teachers and a less effective form of learning for students.

## References

Almahasees, Zakaryia, et.al. "Faculty's and Students' Perceptions of Online Learning During COVID-19". *Frontiers in Education,* vol. 6, 2021, frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.638470/full.

Gillett-Swan, Jenna. "The Challenges of Online Learn

ing Supporting and Engaging the Isolated Learner." *Journal of Learning Design,* vol. 10, no. 1, 2017, pp. 20-30.

Online Schools. *The History of Online Schooling Visual Academy*, 2023, www.onlineschools.org/visual-academy/the-history-of-online-schooling/ Accessed 28 February 2023.

„Polski Uniwersytet Wirtualny.*" polski uniwersytet wir tualny,* www.puw.pl/pl. Accessed 1 March 2023.

"Poznaj Uniwersytet Wirtualnej Edukacji." *Uniwersytet Edukacji Wirtualnej*, 2023, www.uwe.edu.pl/pl/czym-jest-uwe. Accessed 1 March 2023.

Pyżalski, Jacek (red.). 2020. *Edukacja w czasach pan demii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.

Szlagor, Piotr. "Moodle: najlepsza platform edukacyjna." *Komputer Świat,* 13 May 2015, komputerswiat.pl/poradniki/sprzet/moodle-najlepsza-platforma-edukacyjna/wz5j35f.

*The Position Of Online Education Before And After The Covid-19 Pandemic*. edtick.com, 2023, www.edtick.com/en/news/the-position-of-online-education-before-and-after-the-covid-19-pandemic. Accessed 28 February 2023.

Van Wart, Montgomery, et.al. "Integrating students' perspectives about online learning: a hierarchy of factors." *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* 2020. doi.org/10.1186/s41239-020-00229-8.

Zheng, Meixun, et.al. "Online learning during COVID-19 produced equivalent or better student course performance as compared with prepandemic: empirical evidence from a school-wide comparative study." *BMC Medical Education.* 2021. doi.org/10.1186/s12909-021-02909-z.

Marcin Stanowski
Uczelnia Lingwistyczno-Techniczna w Przasnyszu
ORCID: https://orcid.org/
e-mail: mstanowski@ult.edu.pl

# Academic integrity in pandemic and post-pandemic EFL teaching

## Rzetelność akademicka w nauczaniu języka angielskiego jako obcego w czasie pandemii i po pandemii

**Abstrakt**:

Pandemia COVID-19 znacząco wpłynęła na sektor edukacji, między innymi w zakresie nauczania języka angielskiego jako obcego. Niniejszy artykuł rozpatruje wyzwania stojące przed instruktorami EFL w zakresie promowania rzetelności akademickiej w kontekście pandemicznym i post-pandemicznym. Poprzez przegląd literatury i powszechnych praktyk, artykuł omawia wpływ zdalnego nauczania na zaangażowanie studentów, wykorzystanie narzędzi internetowych do zapobiegania plagiatom oraz rolę instytucji edukacyjnych we wspieraniu rzetelności akademickiej. Artykuł dowodzi, że nauczyciele języka angielskiego muszą dostosować się do zmieniającego się środowiska edukacyjnego poprzez przyjęcie innowacyjnych praktyk nauczania i wykorzystanie technologii w celu wspierania rzetelności akademickiej. Artykuł kończy się rekomendacjami dla nauczycieli języka angielskiego i instytucji edukacyjnych w celu utrzymania rzetelności akademickiej w czasie pandemii i po niej.

**Słowa kluczowe**: plagiat, rzetelność naukowa, ściąganie, nauczanie języka angielskiego jako języka obcego, pandemia Covid-19

**Abstract**:

The COVID-19 pandemic has significantly impacted the education sector, among many in the field of English as a Foreign

Language teaching. This paper examines the challenges faced by EFL instructors in promoting academic integrity in the pandemic and post-pandemic context. Through a review of the literature and common practices, the paper explores the impact of remote learning on student engagement, the use of online tools to prevent plagiarism, and the role of academic institutions in supporting academic integrity. The paper argues that EFL instructors must adapt to the changing educational landscape by adopting innovative teaching practices and using technology to promote academic honesty. The paper concludes with recommendations for EFL instructors and academic institutions to uphold academic integrity in the pandemic and post-pandemic era.

**Keywords**: plagiarism, academic integrity, cheating, teaching English as a Foreign Language, Covid-19 pandemic

## 1. Academic integrity in pandemic and post-pandemic EFL teaching

Academic integrity refers to the ethical principles and values that guide the behaviour of students, educators, researchers, and scholars in the pursuit of knowledge and the dissemination of information. It encompasses a set of fundamental values, such as honesty, fairness, responsibility, trust, and respect, that are essential for maintaining the integrity and credibility of academic work (Rets at al, 2018). This article discusses the problem of academic dishonesty in the context of teaching English as a Foreign Language, be it at state school, private language school or any other institution where EFL is taught.

## 2. Components of academic integrity

Any person within academic environment should be truthful in their academic work and avoid presenting someone else's work as their own. Plagiarism is a form of academic dishonesty that can have serious consequences. Students should respect the rights of others

and avoid unfair practices that may give them an unfair advantage over others. Cheating is another form of academic dishonesty that can undermine the fairness of the academic process (Wade, Stinson, 1993). No one must fail to take responsibility for their academic work and ensure that they comply with the rules and guidelines set by their institutions. They should also take responsibility for their learning and seek help when they need it. Students, educators, and researchers should trust each other and work collaboratively to advance knowledge and understanding. They should also trust the integrity of the educational process and avoid practices that may undermine its credibility. Moreover, they ought to respect the intellectual property rights of others and acknowledge the contributions of others in their work (Tate, 2006). They should also respect the diversity of perspectives and ideas that are essential for academic discourse and inquiry.

Academic integrity is important for maintaining the credibility and trustworthiness of educational institutions and the knowledge they produce. It is also essential for promoting a culture of intellectual honesty and ethical behaviour that can benefit students, educators, and researchers throughout their academic and professional careers.

## 3. Reasons for academic misconduct

Academic dishonesty is a complex issue however while the reasons why students engage in it can vary we may hypothesise that pressure to succeed plays an important role. Students may feel a lot of pressure to perform well academically, whether from themselves, their families, or their institutions. This pressure can lead them to engage in academic misconduct, such as cheating or plagiarism, to achieve their desired grades or to maintain eligibility for scholarships or other forms of fi-

nancial aid. If substantial pressure for success is combined with the lack of understanding of the subject matter or insufficient level of preparation for their coursework students may resort to academic misconduct in order to keep up with their peers (Rets et al, 2018). For instance, they may cheat on exams or copy homework assignments to avoid falling behind. When the feeling of failure looms over students' heads they may feel that cheating or copying will give them a better chance of passing the course or getting a good grade.

Theoretically speaking, students may engage in academic dishonesty because they do not understand what constitutes academic misconduct. In practice, each institution provides students with a course or at least course unit explaining what the academic virtues and institutions' code of conduct are. However, it must be stated that in some areas or cultures, academic dishonesty may be more accepted or even encouraged. Students from these cultures may engage in academic misconduct without realizing that it is considered wrong in other contexts. They may not understand what plagiarism is or why it is considered wrong. It is only seen as yet another way to obtain a degree or other qualifications. It may also be the case that some institutions or educators fail to effectively communicate the rules of academic ethics. And even if the code of conduct is available in a given institution, the execution of it may be scarce or superficial. Such practice leads to the feeling that there are no consequences for academic misconduct or that the consequences are not severe enough.

It is important to note that academic dishonesty is never the right choice and can have serious consequences for both the student and the academic institution. It is essential for students to understand the importance of academic integrity and to seek help and support when needed to avoid engaging in academic misconduct.

## 4. Signs of academic dishonesty

Covid-19 pandemic and resulting from it excessive use of on-line tools in education changed profoundly the rate at which academic dishonesty may be observed in educational institutions (Maryon et al, 2022). During the pandemic, many teachers noted the increased levels of plagiarism, cheating in online exams and sharing the answers by students. It seems that some of the students' habits acquired during the hybrid or on-line learning have become permanent behavioural patterns for dealing with academic challenges.

Plagiarism in a digital form can be harder to detect than in a physical form, but there are still several signs that may indicate that plagiarism has occurred. Some possible signs of plagiarism in a digital form include inconsistent writing styles, unusual formatting or lack of citations or references (Donaldson, 2018). For example, if a student's writing style suddenly changes within a document, this could be an indication that they have copied and pasted information from another source. Also, when a document has inconsistent fonts, spacing, or other formatting irregularities, it could be a sign that the document was created by copying and pasting from multiple sources. Sometimes if a student does not cite their sources or include references in their work, it could be a sign that they have not properly credited the original author.

Unusually advanced vocabulary or phrasing may also be a sign of cheating. Especially, when a student suddenly uses advanced vocabulary or phrasing that is out of character for them, it could be a sign that they have copied from a source with a higher reading level. Unusual sources that are not relevant to the topic, or that are not typically used in academic writing could be also a sign that students are trying to cover up plagiarism (Donaldson, 2018).

A typical and rather obvious sign of lack of academic integrity are identical or nearly identical passages in students' papers. For any teacher, it is a clear sign of plagiarism if a student's work contains identical or nearly identical passages to a source without proper citation or quotation marks. Another example may be the excessive of online sources: If a student's work relies heavily on online sources, it can be easy to search for phrases from the sources to see if they were copied without proper citation. For many teachers during the Covid- 19 pandemic that was the first and major threat to academic honesty.

It is important to note that these are just possible signs of plagiarism, and they may not always be indicative of plagiarism. It is always best to investigate any concerns of plagiarism thoroughly and fairly before making any accusations. There are also many plagiarism detection tools available that can help identify potential cases of plagiarism in digital form.

## 5. Academic dishonesty prevention at institutional level

There are several measures that institutions can take to prevent academic dishonesty. First of all, institutions should have clear and comprehensive policies on academic honesty that are communicated to students and faculty. The policies should define what constitutes academic dishonesty, provide examples, and explain the consequences of violating the policies.

It is recommended that institutions provide education and awareness programs for students and staff to understand the importance of academic integrity, the consequences of academic dishonesty, and the various forms of academic dishonesty. This could include workshops, seminars, and online training programs.

Institutions could use plagiarism detection tools to detect instances of plagiarism in student work. This not

only serves as a deterrent but also helps instructors to identify instances of academic dishonesty. Moreover, institutions could use proctoring and monitoring tools to ensure that students take exams and quizzes in a controlled environment. This can help prevent cheating during exams and quizzes. Institutions can encourage students to produce original work by assigning unique projects, using open-ended prompts, and requiring students to use their own words and ideas in their assignments.

By implementing abovementioned measures, institutions can take a proactive approach to preventing academic dishonesty and promote a culture of academic integrity. However, even if the institution sets out clear message on cheating or plagiarism, it is all in hands of a teacher to deal with the problem. All staff should represent a coherent and steady approach to preventing, monitoring and reacting to academic dishonesty. It is also recommended that teachers are aware the Internet sources that may provide with the solutions (Tate, 2006).

## 6. Academic dishonesty – keeping your finger on the pulse

A teacher is better prepared to react to instances of cheating if they are familiar with the tools that may be used for that by students. Just to name a few in Polish: sciaga.pl, bryk.pl, brainly.pl, chomikuj.pl or pracadomowa.pl. Such websites, whose other languages alternatives exist all across the Internet, offer community support as well as paid help when it comes to writing papers, sitting exams, doing homework or acquiring the whole collections of publisher-made tests' keys. The use of such services is widespread; therefore a teacher of English should be aware that a positive result of a students' tests may not always be the outcome of their learning but rather students' brilliance at obtaining the

right answers to the tasks assigned, without using their knowledge or skills.

Sadly, it is impossible to run a cross-check with every single paper or test in all possible places around the Internet. For this purpose, the plagiarism tracking tools/ portals have been immensely successful. These are software programs that can be used to check for instances of plagiarism in written work. These tools are designed to compare a student's written work against a database of existing texts to identify instances of matching or similar content. (Nandkishor, 2021) The most popular online plagiarism tracking tools are:

1. Turnitin: Turnitin is one of the most widely used plagiarism detection tools, and it is commonly used in schools and universities. The software compares a student's written work against a large database of academic journals, books, and websites to identify instances of plagiarism.
2. Grammarly: Grammarly is a tool that can be used to check for plagiarism, as well as grammar and spelling errors. The software compares a student's written work against a database of web pages and academic databases to identify potential instances of plagiarism.
3. Plagiarism Checker: Plagiarism Checker is a free online tool that allows users to check for plagiarism in written work. The software compares a student's work against a large database of academic papers and web pages to identify instances of plagiarism.
4. Unicheck: Unicheck is another popular plagiarism detection tool that is used in schools and universities. The software compares a student's written work against a database of academic journals, books, and websites to identify instances of plagiarism.
5. Copyscape: Copyscape is a tool that can be used to check for plagiarism on websites and other online content. The software compares a student's written work against a database of web pages to identify instances of plagiarism.

These online plagiarism tracking tools can be valuable resources for teachers and students who are concerned about maintaining academic integrity. By using these tools, teachers can help identify instances of plagiarism and educate students about the importance of proper citation and avoiding plagiarism.

Not only is it vital for a teacher to learn how to detect plagiarism but also important to educate students about the negative effect of such behaviours and alternative ways of improving their papers, mastering skills and learning without resorting to educational dishonesty. In this matter, the Internet may as well appear to be useful. We may keep our finger on the pulse by being uo-to-date with the following sources:

- The website plagiarism.org provides information and resources on how to avoid plagiarism in academic writing. It offers tips on how to properly cite sources, as well as tools to check for plagiarism.
- Purdue Online Writing Lab (OWL): The OWL is a comprehensive resource for writing and citation guidelines. It provides information on various aspects of academic writing, including grammar, punctuation, and citation styles.
- Academic Integrity at MIT: This website offers resources on academic integrity and provides tips on how to avoid plagiarism. It also offers guidance on ethical writing practices.
- Oxford University Academic Integrity: Oxford University's Academic Integrity website provides resources on how to avoid plagiarism and maintain academic integrity. It offers guidance on ethical writing practices and provides information on how to properly cite sources.
- The University of Chicago Writing Program: The University of Chicago Writing Program provides resources on academic writing and citation styles. It offers guidance on how to properly cite sources, as well as tips on how to avoid plagiarism.

- Harvard Guide to Using Sources: This website provides guidance on how to use sources in academic writing. It offers tips on how to properly integrate sources into your work, as well as how to avoid plagiarism.

Not only do these websites explain the alternatives to cheating but also refer to online tools which may be used in educational process how to improve students' style, learn studying techniques, mnemonics and writing guidelines. With the above mentioned sources it should also be easier to teach students how to use some free and widely available tools such as spellcheckers, thesauruses, automatic synonym finders, corpuses, grammar checkers. That would surely show students alternative behaviours to cheating.

## 7. Is grading system responsible for students' cheating?

If one was to define the main features of an average contemporary educational institution that would sure, among many, include focus on outcomes, competition among students, some form of feedback, acquisition of new material and pressure. Unfortunately, some of these aspects coupled with high stakes and material difficulty level for which a student is not ready may sometimes create an environment that entices cheating.

When grades carry high stakes, such as determining college admissions, eligibility for school or local authorities' scholarships or even such psychological ones as parents' recognition or pride, students may feel more pressure to succeed and resort to cheating to achieve their goals. In societies where we educate people rather to compete than cooperate and where we compare each others' success students may be more likely to cheat to gain an edge (Donaldson, 2018).

When students are appreciated only for their results in a test or grade then the whole pressure lays on

the final product only, rather then the process through which the knowledge has been obtained. The debate of "teach to test" versus "teach to learn" has been a longstanding one in the education community, but overall, the first of these approaches seem to prevail. "Teach to test" refers to an approach in which the primary goal of education is to prepare students to perform well on tests and exams. The curriculum is often designed around the content that is tested and teachers focus on teaching the test-taking strategies rather than encouraging deeper learning. It is especially visible in "Matura" (secondary school exit exam) or "Egzamin ósmkoklasisty" (primary school exit exam).

On the other hand, "teach to learn" refers to an approach in which the primary goal of education is to promote deep understanding and critical thinking. The curriculum is designed to encourage exploration and inquiry and teachers focus on developing students' skills and knowledge in a way that promotes lifelong learning. While the "teach to test" approach may lead to short-term gains in test scores, it may not necessarily lead to long-term retention of knowledge or critical thinking skills. This approach may also put pressure on students to perform well on tests, leading to stress and anxiety (Jensen et al, 2014). In contrast, the "teach to learn" approach may lead to a deeper understanding of concepts, greater retention of knowledge, and the development of critical thinking and problem-solving skills.

To summarise, if institutions and teachers adhere to the grading system that emphasizes high grades rather than learning, students will probably be more likely to cheat to get the desired outcome rather than putting in the effort to truly understand the material (Jensen et al, 2014).

Furthermore, if students do not receive adequate feedback on their work, they may not understand why they are receiving low grades and may turn to cheating instead of addressing the underlying issue. Also when

the material is too difficult for some students, they may feel pressure to cheat to keep up with their peers.
With all these aspects in mind, a question arises whether discarding grading systems would improve educational integrity or perhaps just working towards a fairer and more equitable grading system that emphasizes learning and growth rather than just outcomes, would suffice.

Whether getting rid of the grading system could lower the rate of cheating in some cases would depend on the reasons why students are cheating in the first place. If students are cheating primarily to get good grades and are not concerned with learning, then removing grades may reduce the incentive to cheat. However, if students are cheating because they feel pressure to succeed or because they do not understand the material, simply removing grades may not solve the underlying problem.

Moreover, removing the grading system entirely may not be practical or desirable in many educational settings. Grades are often used to evaluate student progress and provide feedback to students, parents, and teachers. They can also be used to assess student performance for college admissions and job applications.

Instead of completely removing the grading system, schools can work to create a more balanced and holistic approach to assessment. This could include incorporating formative assessment, which provides ongoing feedback to students throughout the learning process, as well as alternative forms of assessment that go beyond traditional tests and exams. Additionally, schools can work to promote a culture of learning rather than just grades, emphasizing the value of effort, growth, and intrinsic motivation. (Zi Yan et al, 2021).

## 8. Ways to promote educational integrity – formative assessment

It is not possible to discuss strategies for educational integrity without at least mentioning formative assessment. “Assessment for learning”, as it is precisely called, refers to a process of gathering information about students' understanding and skills during the learning process, with the goal of providing feedback that can help students improve their learning. While formative assessment is a valuable tool for improving student learning outcomes, it can also have an influence on educational integrity. Formative assessment can help students focus on learning for mastery rather than simply trying to earn a good grade. Thus, it may help promote a culture of academic integrity, where students are motivated to learn and improve their understanding rather than simply trying to get a good grade. It can provide opportunities for students to receive feedback on their work and identify areas where they need to improve. This in turn can help promote honesty and transparency in the learning process, as students are encouraged to be open about their strengths and weaknesses and seek help when needed. Moreover, by providing ongoing feedback and support, formative assessment can help reduce the pressure on students to cheat on high-stakes assessments. When students feel confident in their abilities and understand what is expected of them, they are less likely to resort to dishonest behaviours to succeed. Assessment for learning has got potential to help students develop a growth mindset, where they believe that their abilities can be developed through hard work and persistence. This can promote academic integrity, as students are motivated to learn and improve their skills rather than simply trying to get by.

In conclusion, formative assessment can have a positive influence on educational integrity by promot-

ing a culture of learning for mastery, honesty and transparency, and a growth mindset. By emphasizing the importance of learning and improvement, formative assessment can help reduce the pressure on students to cheat and promote a more positive learning environment (Zi Yan et al, 2021).

## 9. Ways to prevent academic dishonesty – high order thinking skills

One way to combat academic dishonesty in online tests is to design questions that require high order thinking skills (Wade, Stinson, 1993). High order thinking skills involve critical thinking, analysis, and synthesis, rather than just recalling information. By designing questions that require students to apply, analyse, evaluate, or create knowledge, it becomes more difficult for them to simply look up the answers online or copy them from a source. Students could be asked to apply their knowledge to real-world situations. For example, instead of asking students to define a concept, they may be requested to describe how they would use that concept in a particular situation.

Data analysis skills and ability to draw conclusions may be used when we present students with a case study and ask them to identify the cause of a problem.

Ask students to evaluate arguments, ideas, or solutions. For example, present students with multiple solutions to a problem and ask them to evaluate each one based on a set of criteria.

Instead of asking students to recall some facts or processes, a lot more beneficial will be to make students create something new, such as a plan, a design, or a solution with the help of the facts needed. For example, instead of assigning students a fill-in-gap test on modal verbs, they rather may be expected to design a poster presenting the code of conduct at a local swimming pool with the use of modal verbs (Click, 2012).

By incorporating these types of questions into online tests, students are more likely to engage in the learning process and apply their knowledge, rather than simply trying to find answers online. In addition, it becomes more difficult for students to cheat because they cannot simply look up the answers. However, it is important to keep in mind that students may still try to cheat, so it is important to monitor for signs of academic dishonesty and take appropriate action if necessary.

## 10. Preventing cheating and plagiarism – good practices

Preventing cheating and plagiarism is an important aspect of maintaining academic integrity in the EFL classroom. Here are some good practices that teachers can implement to prevent cheating and plagiarism:

It is important to teach students about academic integrity, including what constitutes cheating and plagiarism, and the consequences of these actions. This can be done through class discussions, handouts, or online resources.

Using authentic assessments, such as essays, projects, and presentations, can help reduce the opportunities for cheating and plagiarism. Authentic assessments require students to demonstrate their understanding and application of knowledge in ways that are unique to their individual experiences and perspectives.

Providing clear instructions for assignments and assessments can help prevent misunderstandings and reduce the likelihood of cheating and plagiarism. This includes specifying the format of the assignment, the sources that are allowed, and any citation requirements.

Plagiarism detection tools, such as Turnitin, can help teachers identify instances of plagiarism in student work. These tools can also be used to teach students about proper citation practices and the importance of avoiding plagiarism.

Monitoring students during assessments, such as by walking around the classroom, can help deter cheating. Teachers can also use technology, such as screen-sharing software, to monitor students who are taking assessments online.

Encouraging original thinking and creativity can help reduce the temptation to cheat or plagiarize. Teachers can do this by employing High Order Thinking tasks such as asking open-ended questions, providing opportunities for reflection and discussion, and encouraging students to draw connections between different concepts.

By implementing these good practices, teachers can help promote academic integrity in the EFL classroom and create a more positive and supportive learning environment.

## 11. Conclusions

Being aware of complexity of the dilemma discussed and plethora of references to didactics, psychology and philosophy I believe it is not possible to exhaust the topic, especially that potential solutions to academic dishonesty may require change in institutional policies or even at educational systems. The above article is barely an attempt to discuss the problem and suggest certain solutions, however it seems that, at least in Polish context, the educational system could focus on promoting academic integrity by raising awareness about the importance of ethical behaviour and the consequences of academic dishonesty. Also, institutions should embrace faculty development programs to train educators on strategies to prevent cheating, promote academic integrity, and design assessments that discourage dishonest practices. And finally, students should also be informed about the negative impact of cheating on their own learning and the value of personal growth through honest academic efforts.

**Bibliography**

Click, A. (2012). Issues of Plagiarism and Academic Integ rity for Sec ond-Language Students. *MELA Notes*, *85*, 44–53. http://www.jstor.org/stable/23392491.

Donaldson, J. F. (2018). Cheating in the Classroom: A Nationwide Study of Student Cheating Behaviors in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30 (3), 429-440.

Nandkishor. G (2021). "Anti-Plagiarism Tools: A Review". 1. 19-25. https://www.researchgate.net/publication/351992630_Anti-Plagiarism_Tools_A_Review.

Jensen, Jamie & Mcdaniel, Mark & Woodard, Steven & Kummer, Tyler. (2014). Teaching to the Test…or Testing to Teach: Exams Requiring Higher Order Thinking Skills Encourage Greater Conceptual Understanding. *Educational Psychology Review*. 26. DOI: 10.1007/s10648-013-9248-9.

Maryon, T.; Dubre, V.; Elliott, K.; Escareno, J.; Fagan, M.H.; Standridge, E.; Lieneck, C. COVID-19 Academic Integrity Violations and Trends: A Rapid Review. Educ. Sci. 2022, 12, 901. DOI: 10.3390/educsci12120901.

Rets, I. & Ilya, A. (2018). Eliciting ELT students' understanding of plagiarism in academic writing. Eurasian Journal of Applied Linguistics, 4(2), 193-211. doi: 10.32601/ejal.464115.

Tate, P. M. (2006). Academic and Relational Responsi bilities of Teaching. *The Journal of Education*, *187*(3), 1–20. http://www.jstor.org/stable/42744097.

Wade, B. K., & Stinson, R. F. (1993). Student Cheating: Understanding And Prevention. *NACTA Journal*, *37*(2), 13–20. http://www.jstor.org/stable/43765153.

Zi Yan, Ronnel B. King & Joseph Y. Haw (2021) Forma

tive assess ment, growth mindset, and achievement: examining their relations in the East and the West, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 28:5-6, 676-702, DOI: 10.1080/0969594X.2021.1988510

# Perspektywy uczniowskie

# Learner's Perspectives

Anna Hau
Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0002-6169-8292
e-mail: anna.hau@ug.edu.pl
Katarzyna Wądołowska-Lesner
Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0002-9422-4050
e-mail: katarzyna.lesner@ug.edu.pl

# Nauczanie języka obcego w formie zdalnej w okresie pandemii COVID-19 z perspektywy uczącego się

## Teaching a foreign language remotely during the COVID-19 pandemic from the learner's perspective

**Abstrakt**

Jedną z ważniejszych determinant procesu nauczania i uczenia się języka obcego jest motywacja, która bezpośrednio wpływa na efektywność uczenia się w postaci osiąganych celów. Okres pandemii Covid-19 i wprowadzone obostrzenia spowodowały zmianę dominującej formy kształcenia na zdalną co niewątpliwie wpłynęło na przemiany w sferze motywacyjnej studenta jako podmiotu uczącego się. W artykule przedstawiono i przeanalizowano wyniki badań ankietowych dotyczących nauczania języków obcych w formie zdalnej przeprowadzonych wśród studentów kierunków filologicznych Uniwersytetu Gdańskiego.

**Słowa kluczowe**: motywacja, potrzeby, język obcy, nauczanie zdalne

**Abstract**

One of the most important determinants of the process of teaching and learning a foreign language is motivation, which directly affects the learning`s effectiveness and the purpose

of language learning. The period of the Covid-19 pandemic and the restrictions introduced caused a change in the dominant form of education to remote one, which undoubtedly affected the transformation in the motivational sphere of the student. The article presents and analyzes the results of a survey on motivation in remote language learning conducted among students of philological studies at the University of Gdansk.

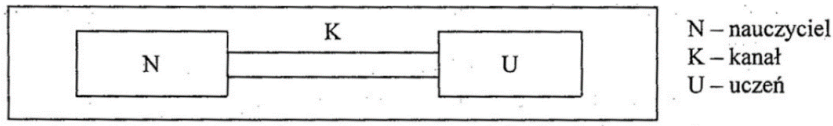
**Key words**: motivation, needs, foreign language, online teaching

Jedną z konsekwencji wprowadzanych od 2020 roku obostrzeń związanych z rozprzestrzenianiem się na całym świecie pandemii COVID-19 była wymuszona izolacja domowa i związana z nią zmiana w formach edukacji. „Zamknięcie szkół, uczelni i uniwersytetów wymusiło niejako zmianę modelu edukacji, która w krótkim czasie przeniosła się do Internetu, nastąpiło zastąpienie nauczania stacjonarnego formami online (e-learningiem). Sytuacja ta dotknęła ponad 91% uczniów na całym świecie" (Lasota, Shatilova: 2021, 48). W związku z tym przed nauczycielami stanęło wyzwanie, by w niezwykle krótkim czasie zmodyfikować swoje dotychczasowe sposoby pracy i dostosować je do nowych, wirtualnych warunków. Jednocześnie uczniowie i studenci znaleźli się w nowej sytuacji edukacyjnej, bez bezpośredniego kontaktu z nauczycielem i grupą, i przede wszystkim z ogromną odpowiedzialnością za podejmowane przez siebie aktywności oraz czynności związane z procesem uczenia się. Aktywności te (w tym również czynności uczenia się) zawsze determinowane są szeregiem czynników, wśród których z pewnością zasadniczą rolę odgrywają potrzeby i motywy, ale też cele, które jednostka chce osiągnąć.

Jak twierdzi Krystyna Mihułka "analizując wszystkie wrodzone i nabyte osobowościowe cechy, które posiadają osoby uczące się, można stwierdzić, że najwięk-

szy wpływ na przebieg i efekty procesu uczenia się języka, bez względu na wiek, wywiera motywacja" (Mihułka: 2008, 43). Zatem edukacja realizowana zarówno w formie stacjonarnej, jak i w każdej innej, musi uwzględniać znaczenie sfery motywacyjnej ucznia jako jednej z determinant sukcesu nauczania.

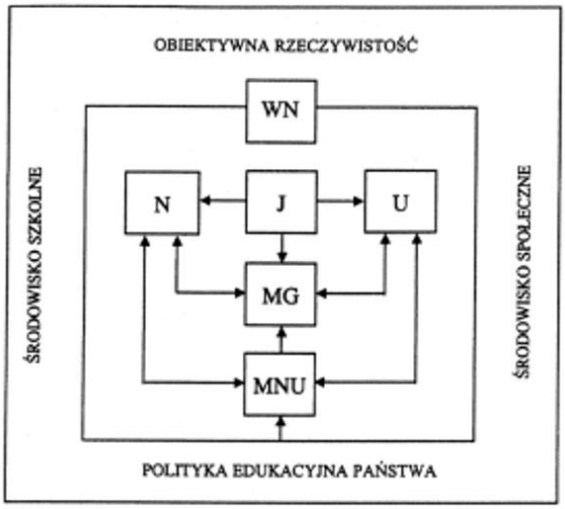
Problem motywacji w nauce języków obcych w badaniach glottodydaktycznych jest obecny od wielu lat, co niewątpliwie wynika z faktu, że motywacja jest jedną z determinant szeroko pojętej efektywności procesu nauczania. Rozpatrując nauczanie języków obcych jako specyficzną sytuację interakcji, określonej przez F. Gruczę mianem układu glottodydaktycznego, którego głównymi składowymi są: nauczyciel, kanał, uczeń (Grucza: 1978, 32), należy pamiętać, że jego elementy stale pozostają ze sobą we współzależności, a ich badanie oraz analiza muszą uwzględniać to założenie.




Schemat 1. Układ glottodydaktyczny według F. Gruczy, źródło: F. Grucza, Glottodydaktyka, jej zakres i problemy, „Przegląd Glottodydaktyczny" 1978, t.1, s.32

Układ glottodydaktyczny nie jest statyczny, a na jego dynamikę wpływają: przedmiot przekazu glottodydaktycznego (czyli informacje, które posiada N, a nie posiada U) oraz środek przekazu (język) (Woźniakowski: 1982,11). Sama interakcja pomiędzy nauczycielem (N) a uczniem (U) obudowana zaś jest wielorakimi związkami i zależnościami, wśród których możemy wymienić:

- materiały glottodydaktyczne,
- metodę nauczania i uczenia się,
- warunki nauczania,
- rzeczywistość obiektywną, obejmującą środowisko społeczne, środowisko szkolne, a także politykę edukacyjną państwa (Pfeiffer: 2001, 41).




Schemat 2. Układ glottodydaktyczny według W. Pfeiffera
Źródło: W. Pfeiffer, Nauka języków obcych. Od praktyki do teorii, Poznań, 2001, WARGOS, s. 21

W okresie pandemii COVID-19 i nauczania zdalnego wszystkie powyższe czynniki musiały ulec modyfikacji. W konsekwencji zmian w rzeczywistości społecznej zmieniły się: forma interakcji między nauczycielem a uczniem, warunki nauczania, metody i techniki nauczania, a także materiały glottodydaktyczne. Można stwierdzić, że przekształceniom uległ cały dopandemiczny układ relacji i zależności w obrębie układu glottodydaktycznego.

Dlatego zasadnym jest stawianie pytania o motywację studentów w sytuacji nauczania zdalnego, które na prawie dwa lata stało się dominującą rzeczywistością edukacyjną, zasadniczo różniącą się od wcześniejszego modelu, do którego wszyscy byliśmy przyzwyczajeni. Badanie i rozumienie roli motywacji w nauczaniu i uczeniu się nie jest możliwe bez uwzględnienia szerszego kontekstu, szczególnie aspektów związanych z uczniem jako podmiotem, a wiedza o czynnikach mających wpływ na motywacje i potrzeby uczących się pozwala na takie pro-

wadzenie procesu nauczania, które najbardziej tym potrzebom i motywom będzie odpowiadać, a co za tym idzie gwarantować efektywność.

Motywacja jest pojęciem, które jako swego rodzaju konstrukt teoretyczny, tłumaczy zachowania jednostki, ich ukierunkowanie i trwanie, zwłaszcza zachowania nastawione świadomie na cel. Innymi słowy: "motywacja definiowana jest jako zespół czynników powstałych pod wpływem wewnętrznych stanów lub zewnętrznych sytuacji, uruchamiający świadome działanie" (Marcinkowska – Bachlińska: 2009, 221). Nie mniej istotne w tym procesie są potrzeby, ponieważ motywacja niejako uruchamia aktywność, pobudza działalność i skierowuje ją na zaspokojenie określonej potrzeby, która uprzedmiatawia się w konkretnym celu. Cele zatem wynikają z potrzeb, które bezpośrednio wpływają na pojawianie się motywów, np. poznawczych, instrumentalnych, integracyjnych, kierujących uczącym się. Co ważne, osiągnięcie celów jest uzależnione, między innymi, od warunków, w jakich przebiega proces opanowywania języka. Warunki te zatem stanowią nieodłączny element procesu nauczania i uczenia się, a wszelkie zmiany w nich zachodzące mogą wpływać na zmiany w zakresie motywacji. Możemy zatem wymienić potrzeby, motywy, cele jako składowe motywacji jako takiej, którą psychologia określa też mianem racji działania (Obuchowski: 1983, 26). "W odniesieniu zaś do nauki pojęcie motywacji stosowane jest do wyjaśnienia w jakim stopniu uczący się poświęcają uwagę i wysiłek na rozmaite przedsięwzięcia związane z procesem uczenia się. Motywacja dotyczy subiektywnych doznań uczącego się, zwłaszcza jego chęci angażowania się w (…) czynności uczenia się." (Marcinkowska- Bachlińska: 2009, 221).

Założenie to zostało przyjęte w ankiecie badawczej, w której studenci pytani byli o własne, subiektywne odczucia dotyczące zarówno oceny poziomu swojej motywacji, jak i oceny pozostałych czynników mających na nią wpływ (współzależnych).

Warto w tym miejscu dodać, że takie spojrzenie na motywację związane jest z perspektywą kognitywistyczną, "która łączy w sobie zarówno zainteresowanie czynnikami wewnętrznymi, jak i tymi będącymi poza władzą człowieka" (Róg: 2011, 123). Zakładamy, że istnieje cały szereg różnorodnych bodźców, które oddziałują na człowieka z różną siłą i przyczyniają się do podejmowania przez niego indywidualnych decyzji. Co ważne, "wśród tych bodźców istotną rolę odgrywa kontekst społeczno-kulturowy jednostki oraz potrzeba samorealizacji (sfera emocjonalna jednostki) (Maslow: 2006, 78). W związku z tym, czynniki motywujące będą różne dla różnych osób. Odwołanie się również do sfery emocjonalnej człowieka, na której skupiają się współczesne teorie motywacji powoduje, że próby zrozumienia procesów motywacyjnych powinny uwzględniać cały wachlarz czynników wpływających na nią i ją regulujących. Również te czynniki, czyli kontekst edukacyjny (otoczenie, stosowane przez nauczyciela metody i techniki), zaspokojenie potrzeb (bezpieczeństwa, akceptacji/kontaktu, samorealiacji), oraz emocje związane przede wszystkim z określeniem samopoczucia uczącego się, uwzględnione zostały w badaniu. Ankietowani indywidualnie oceniali te aspekty, a ich odpowiedzi posłużyły do naszkicowania części obrazu pandemicznej rzeczywistości kształcenia.

W maju 2022 wśród studentów Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego za pomocą ankiety internetowej przeprowadzone zostały badania ankietowe, które miały dać odpowiedź na pytania związane ze sferą motywacyjną studentów, obejmujące indywidualną ocenę poziomu motywacji podczas nauki on-line, a także wskazanie i ocenę czynników zewnętrznych, które mogły mieć na nią wpływ.

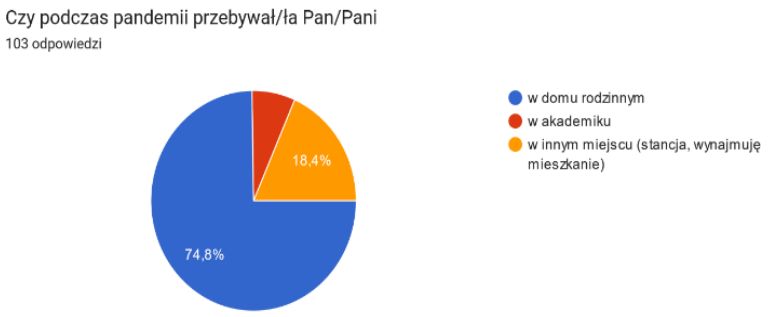
W badaniu udział wzięło 103 studentów, z których 76,7% stanowiły kobiety, a 23,3% mężczyźni. 90,3% z nich to studenci studiów stacjonarnych I stopnia,

a 9,7% studenci studiów stacjonarnych II stopnia. Respondenci to studenci następujących kierunków: Filologia rosyjska – 41%, Studia wschodnie – 38%, Rosjoznawstwo – 10%, Skandynawistyka – 8%, Studia bałkańskie – 2%, Międzydziedzinowe Indywidualne Studia Humanistyczne i Społeczne– 1%.

Ankietowani to osoby w wieku: 18 lat – 1%, 19 lat – 11%, 20 lat – 32%, 21 lat – 32%, 22 – 16%, 23 – 4%, oraz po 1% - 24, 25, 41 i 45 lat. Te dane nie zaskakują, są raczej potwierdzeniem rzeczywistości edukacyjnej w Polsce, gdzie kolejne etapy kształcenia realizowane są przez osoby w określonym wieku, przy czym wiek „studencki" to (reprezentowane przez większość badanych) 19-22 lata.

Po wypełnieniu tej krótkiej metryczki ankietowani odpowiadali na pytania właściwe, obejmujące trzy obszary: warunki zewnętrzne, zabezpieczenie potrzeb, motywacja wraz z czynnikami na nią wpływającymi.

Pierwsze pytanie związane z warunkami zewnętrznymi dotyczyło miejsca przebywania studentów podczas pandemii, a tym samym w czasie nauki zdalnej. Zdecydowana większość studentów przebywała w tym okresie w domu rodzinnym – 74,8%, 18,4% na stancji lub w wynajmowanym mieszkaniu, a 6,8% w akademiku (*Wykres 1*).



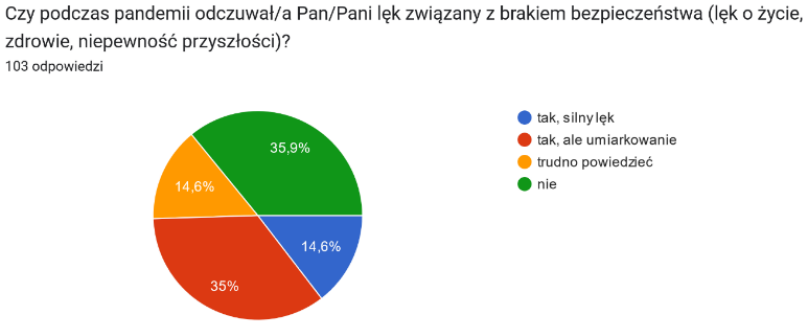

Wykres 1. Miejsce przebywania studentów w czasie pandemii

Przy czym 100% badanych zadeklarowało też, iż w czasie pandemii miało stały dostęp do Internetu, a 92,2% dostęp do Internetu gwarantował udział w zajęciach online w czasie rzeczywistym. Można dodać, że 77,7% respondentów uczestniczyło prawie we wszystkich ćwiczeniach i wykładach online, 20,4% w większości, 1% uczestniczyło w niewielu zajęciach, a 0,9% wcale w nich nie uczestniczyło *(Wykres 2)*. Możemy więc założyć, iż studenci byli zmotywowani i w większości uczestniczyli w zajęciach. Po analizie list obecności z zajęć stacjonarnych można wyciągnąć wniosek, iż studenci uczestniczyli w podobnej liczbie zajęć niezależnie od tego czy były to zajęcia stacjonarne czy zdane, a więc ich motywacja kształtowała się na podobnym poziomie.

Wykres 2. Udział w zajęciach zdalnych

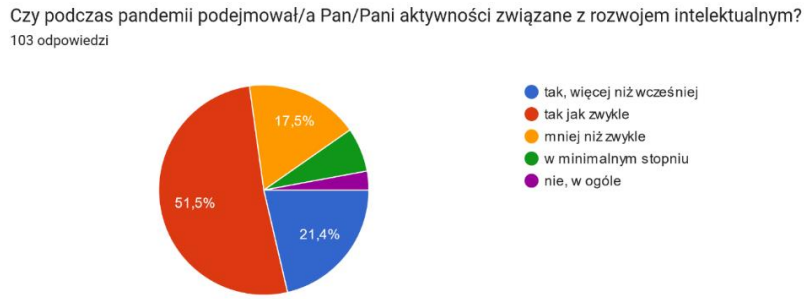
Kolejna grupa pytań obejmowała sferę potrzeb. Respondenci zapytani byli o własne poczucie lęku związanego z brakiem bezpieczeństwa w czasie pandemii. Chodziło tu m. in. o lęk o życie, zdrowie, niepewność przyszłości. To pytanie dotyczyło potrzeby bezpieczeństwa, której zaspokojenie niewątpliwie pozwala na większe zaangażowanie w aktywności poznawcze. Z badań wynika, że poziom lęku wśród studentów był dość wysoki, jedynie 35,9% badanych nie odczuwało żadnego rodzaju lęku, 35% odczuwało umiarkowany lęk, a 14,6% - silny lęk. Natomiast dość duży odsetek badanych, bo aż 14,5% nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie. *(Wykres 3)*.

Na podstawie tych wyników można wyciągnąć wniosek, że okres pandemii to czas, w którym badani odczuwali nasilony lęk. Lęk ten z całą pewnością miał wpływ na i motywację, i nauczanie zdalne chociaż go nie dotyczył.



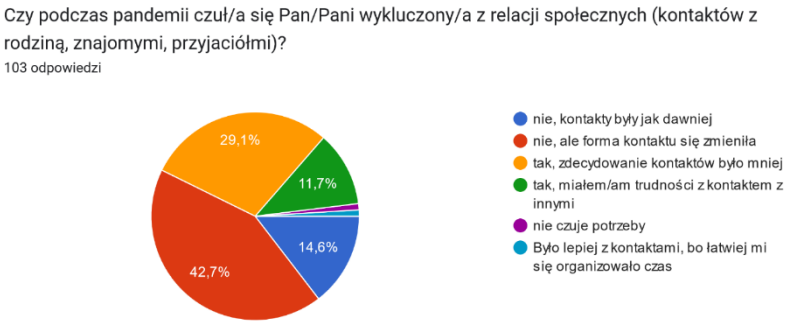

Wykres 3. Odczucie lęku związanego brakiem bezpieczeństwa w czasie pandemii

Kolejne pytanie odwoływało się do aktywności związanych z zaspakajaniem potrzeb samorozwoju, potrzeb poznawczych, bez uszczegółowienia czy były one związane z kształceniem uniwersyteckim *(Wykres 4)*. Dość spora grupa studentów – 21,4% przyznała, że podejmowała więcej aktywności związanych z rozwojem intelektualnym w czasie pandemii niż przed nią. 51,5% badanych podejmowało tyle samo aktywności co wcześniej, 6,8% podejmowało je w minimalnym stopniu, a 2,8% nie podejmowało takich aktywności. Wpływ na zwiększenie aktywności związanych z rozwojem intelektualnym może mieć więcej czasu wolnego, który studenci zyskali m.in. dzięki brakowi dojazdów, a także brak innej alternatywy. Natomiast poziom lęku (50% odczuwało lęk) według uzyskanych danych nie przeniósł się bezpośrednio na aktywności związane z rozwojem intelektualnym (72% podejmowało taką aktywność). Być może niepodejmowanie takich aktywności związane było w konkretnych przypadkach z nasilonym lękiem, który paraliżował aktywności ankietowanych.




Wykres 4. Aktywności związane w rozwojem intelektualnym w czasie pandemii

Kolejne pytanie dotyczyło odczucia wykluczenia z relacji społecznych na skutek pandemii, odnosiło się zatem do potrzeb akceptacji, przynależności do grupy. W zasadzie odpowiedzi rozłożyły się równomiernie: 40,8% ankietowanych miało odczucie wykluczenia, 42,7% badanych nie miało poczucia wykluczenia, a według 14,6% kontakty pozostały na poziomie przedpandemicznym, przy czym zwrócili oni uwagę na to, ze forma kontaktu się zmieniła. Tylko 1% badanych stwierdziło, że z kontaktami było lepiej, bo łatwiej im się organizowało czas, a podobna ilość ankietowanych nie odczuwa potrzeby kontaktu w ogóle (*Wykres 5*).



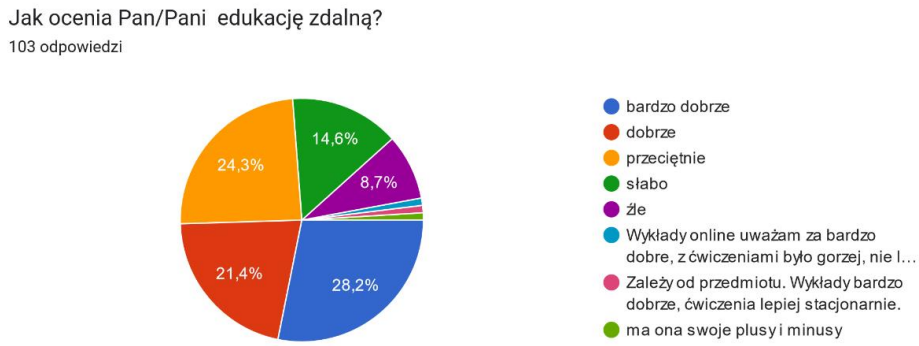

Wykres 5. Wykluczenie z relacji społecznych podczas pandemii

Respondenci zostali również zapytani o to, czy podczas pandemii dbali o swoje drowie psychiczne i fizyczne, zaspokajając tym samym potrzeby podstawowe. 33% ankietowanych uważa, iż nie dbało o swoje zdrowie, 13,6% dbało tylko o zdrowie fizyczne, 45,6% dbało zarówno o zdrowie fizyczne, jak i psychiczne, a 7,8% tylko o zdrowie psychiczne *(Wykres 6).*

Wykres 6. Troska o własne zdrowie podczas pandemii

Kolejna grupa pytań odnosiła się bezpośrednio do sfery motywacyjnej respondentów, którzy pytani byli o własną ocenę: edukacji zdalnej, nauczania języka obcego w formie zdalnej, efektywności metod i form stosowanych przez nauczyciela, poziomu i zmian własnej motywacji. Pojawiły się też pytania, w których studenci poproszeni byli o wymienienie konkretnych plusów i minusów edukacji zdalnej.

Z całą pewnością na motywację wpływa zadowolenie z zajęć i właśnie tego dotyczyło pytanie o ocenę edukacji zdalnej. 28,2% ankietowanych ocenia edukację zdalną bardzo dobrze, 21,4% dobrze, 24,3% przeciętnie, 14,6% słabo, 8,7% źle, pozostali respondenci wybrali odpowiedź inne. Tu pojawiały się wypowiedzi typu: „wykłady online uważam za bardzo dobre, gorzej z ćwiczeniami; zależy od przedmiotu; ma ona swoje plusy i musy". Z badań wynika, ze jedynie 23,3% ankietowanych ocenia edukację zdalną źle i słabo, a 49,6% bardzo dobrze i dobrze *(Wykres 7).*



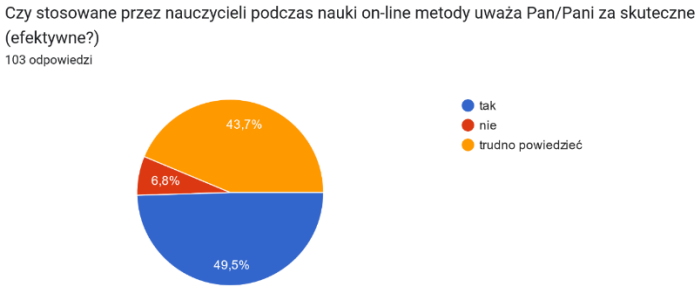

Wykres 7. Ocena edukacji zdalnej

Podobnie jak naukę zdalną jako całość, ankietowani oceniają zajęcia online z praktycznej nauki języka obcego, a mianowicie 46,6% badanych ocenia je dobrze, 38,8% średnio, 9,7% źle, pozostali wybrali odpowiedź: trudno powiedzieć. *(Wykres 8)*

Wykres 8. Ocena zajęć on-line z praktycznej nauki języka obcego

Kolejne pytanie dotyczyło metod nauczania wybieranych przez nauczycieli. Przy ocenianiu nauczania zdalnego pojawiały się głosy, iż nie wszyscy nauczyciele umieją dobrać odpowiednie metody pracy. Z badań wynika, że 49,5% studentów metody stosowane podczas nauki zdalnej uważa za skuteczne, 6,8% za nieskuteczne. Duża liczba respondentów 43,7% wybrało odpowiedź: trudno powiedzieć, a więc ma problem z oceną metod. *(Wykres 9)*

Respondenci podawali, że nauczyciele najczęściej prowadzili zajęcia na żywo na platformach edukacyjnych (np. MS Teams) – 97,1%, udostępniali materiały – prezentacje – 83,5%, wysyłali teksty do samodzielnego opracowania – 69,9%, udostępniali nagrania z wykładami, ćwiczeniami – 56,3%, dodatkowo respondenci zaznaczali, iż nauczyciele często korzystali z różnego rodzaju quizów.

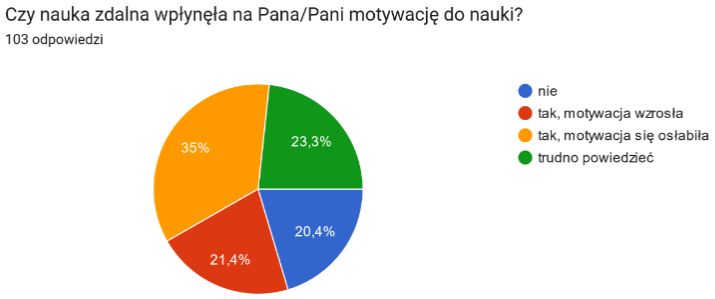



Wykres 9. Skuteczność metod stosowanych przez nauczycieli podczas nauki online

Kolejnym etapem badań była ocena przez ankietowanych własnej motywacji podczas nauki online. 23,3% respondentów podaje, że ich motywacja była wysoka, 35%, iż była przeciętna, 32% - słaba, a 9,7%, że była taka sama, jak przed pandemią *(Wykres 10).*

Wykres 10. Motywacja własna podczas nauki online

Następnie respondenci mieli za zadanie określić, czy nauka zdalna wpłynęła na ich motywację do nauki. 20,4% badanych podaje, że nie, motywacja 21,3% wzrosła dzięki nauce zdalnej, motywacja 35% studentów spadła przez naukę zdalną, 23,3% miało problem z odpowiedzią na to pytanie.




Wykres 11. Wpływ nauki zdalnej na motywację

Na zakończenie studenci poproszeni zostali o sformułowanie własnych, indywidualnych opinii dotyczących nauczania zdalnego w ogóle oraz nauczania zdalnego języka obcego, poprzez wskazanie jego plusów i minusów. Analiza odpowiedzi respondentów wykazała, że nie ma różnicy w ocenie tych dwu obszarów. Na uwagę zasługuje częsta opinia Studentów, że wykłady są formą, która powinna odbywać się w trybie online, w odróżnieniu od zajęć typu ćwiczeniowego.
Oto najczęstsze i najciekawsze odpowiedzi dotyczące pozytywnego odbioru zajęć on-line:

- *wygoda;*
- *oszczędność czasu (na dojazdy);*
- *brak zewnętrznych czynników rozpraszających studenta (tj. rozmowy z innymi), komfort samodzielnej pracy z domu;*
- *w domu mniej się rozpraszamy niż na zajęciach stacjonarnych, mniejsze ryzyko zachorowania wtedy, gdy jesteśmy w domu, wygodniejsze warunki do uczenia się;*
- *zwiększenie samodzielności, mniejszy stres;*

- *możliwość zaoszczędzenia pieniędzy;*
- *można dłużej pospać;*
- *Więcej czasu na samorozwój (nie trzeba tracić dużo czasu na dojazd), większa motywacja do nauki, poznawanie różnych metod nauczania, mniej stresu;*
- *Mieszkam dosyć daleko, dzięki edukacji zdalnej nie muszę wstawać aż tak wcześnie by spędzić ponad godzinę (czasami nawet ponad 2 godziny) na dojazd na uczelnię;*
- *w domu mam lepszy fotel w porównaniu z krzesłami na uczelni, więc w przypadku zajęć zdalnych mniej odczuwam ból pleców;*
- *Wszystkie książki mam pod ręką, więc nie muszę się martwić, że czegoś nie wzięłam na uczelnię;*
- *Samemu się układa swój czas, jako że łatwiej się organizować bez dojazdów, dużo własnej pracy, otoczenie bardziej sprzyja nauce, bo jest ciszej;*
- *Możliwość siedzenia w ciepłym domu, zacisze domowe jest najlepszym miejscem na naukę, oszczędność pieniędzy na dojazdach na studia, możliwość zjedzenia ciepłego posiłku o normalnej godzinie;*
- *Nie trzeba wychodzić z domu i nawet będąc chorym można korzystać z lekcji;*
- *Nie jest się aż tak zmęczonym jak podczas edukacji stacjonarnej, można wykonywać wszystko we własnym tempie, jest więcej swobody. Dzięki temu samodzielna nauka jest bardziej efektywna;*
- *Sprawiedliwość formy nauczania (ten, komu rzeczywiście zależy, będzie się uczył i będzie miał dobre wyniki, a ten, kto lekceważy zajęcia, będzie miał problem z wynikami bądź będzie musiał postępować nieuczciwie), wygoda obsługi (wstawanie 5 minut przed zajęciami, przyswajanie wiedzy z herbatą w ręku, wsłuchiwanie się w głos wykładowcy, zajadając jednocześnie wspaniały obiad);*

- *Materiały umieszczane przez wykładowców są w jednym miejscu, nie gubią się, gdy zajęcia są nagrywane można do nich wrócić, oszczędza się czas na dojazdy.*

Najczęściej studenci podkreślali, iż dzięki nauce zdalnej oszczędzają czas i pieniądze. Zwracali również uwagę na komfort: wygodny fotel, dostęp do picia i jedzenia, wszystkie materiały w jednym miejscu, cisza – to sprzyja skupieniu.
Respondenci wymieniali też minusy zdalnego nauczania języka obcego online, oto przykłady:

- *Słabe skupienie, słaba motywacja, duża zależność od połączenia internetowego;*
- *Problemy techniczne;*
- *Lekko pogorszony kontakt z rówieśnikami;*
- *Niektórzy nauczyciele nie umieją dostosować swoich metod nauczania do tej formy zajęć;*
- *Czasem słaby Internet, problemy z mikrofonem, z aplikacją;*
- *Dodatkowo mam opory psychiczne przed odzywaniem się na zajęciach zdalnych;*
- *Łatwo się rozproszyć w domu, brak ruchu który wcześniej wymuszała sama droga na uczelnię znika i człowiek czuje się po jakimś czasie zmęczony, bo po prostu nie ma ruchu i wysiłku, nie mamy fizycznego kontaktu ludźmi z uczelni przez co znika życie uniwersyteckie i cały duch uniwerku;*
- *Brak "tego czegoś", rzeczywistego kontaktu ze znajomymi, z nauczycielami;*
- *Nie wszyscy są na zajęciach i tracimy czas na wywołanie osoby albo dociekanie czy jest, nie zawsze łapię Internet, osoby w domu często przeszkadzają;*
- *Pogorszenie wzroku przez godziny wpatrywania się w ekran;*

- *Nie wszyscy dysponują odpowiednim sprzętem (wystarczająco dobrym komputerem, mikrofonem, Internetem, itd.);*
- *Ciężej zmotywować się do nauki.*

Najczęściej wymienianym minusem zdalnego nauczania języka obcego online są problemy techniczne oraz brak odpowiedniego sprzętu. Studenci zwracają również uwagę na pogorszenie wzroku czy też na brak kontaktu z rówieśnikami. Jeżeli chodzi o motywację to studenci uważają, iż nauczanie zdalne może zarówno ją podwyższać, jak i obniżać, tu głosy są podzielone.

Podsumowując można stwierdzić, że badana społeczność w okresie nauczania zdalnego związanego z restrykcjami spowodowanymi pandemią Covid-19 w obszarze oceny efektywności nauki oraz poziomu własnej motywacji podzielona była mniej więcej na pół. Około 50% respondentów określiło efektywność jako słabą lub złą, oraz poziom własnej motywacji jako niski lub przeciętny, podobny procent ocenił te aspekty na poziomie wyższym. W zasadzie nie znajdujemy istotnego wskazania, czy to forma kształcenia (online) wpłynęła na poziom motywacji, choć Studenci dostrzegają jej istotne plusy w postaci większej ilości czasu, który mogą poświęcić na różnego rodzaju aktywności (naukę i inne), co zresztą potwierdziły odpowiedzi na pytanie o aktywności związane z samorozwojem. W ocenie samej nauki zdalnej (oraz nauki języka obcego) również mamy rozłożenie około pięćdziesięcioprocentowe – jako dobrej i bardzo dobrej oraz słabej i złej. Warto byłoby dla porównania przeprowadzić badania motywacji podczas nauki tradycyjnej, stacjonarnej, by przyjrzeć się różnicom i podobieństwom. Przedstawione w artykule badanie było z założenia badaniem typowo diagnostycznym, miało więc za zadanie dać odpowiedź na pytanie: „Jak jest? I jak jest teraz?". Uzyskane dane stanowią diagnozę, która jest istotna z uwagi na to, że pozwala nam na podjęcie działań związanych z naukowym wyjaśnianiem zjawisk, ale

również podjęcie czynności mających na celu doskonalenie praktyki dydaktycznej.

**Bibliografia**

Grucza, Franciszek. 1978. „Glottodydaktyka, jej zakres i problemy". *Przegląd Glottodydaktyczny,* 1: 29-44.

Lasota, Agnieszka; Shatilova, Anzhela. 2021. „Edukacja online a motywacja do nauki młodzieży i studentów w okresie pandemii COVID-19", w: A. Mikołajczak, R. Chęciński (red.), *Wyzwania edukacyjne i psychologiczne okresu pandemii*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, (47-85).

Marcinkowska– Bachlińska, Monika. 2009. „Psychologiczne czynniki wpływające na poziom motywacji do nauki języka obcego", w: *V Międzynarodowa konferencja edukacyjna: Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw.,* 120-127.

Mihułka, Krystyna. 2008. „Wpływ treści kulturo- i krajoznawczych na wzmocnienie motywacji u studentów filologii obcych", w: A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Tom 2, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, 43-52.

Obuchowski, Kazimierz. 1983. *Psychologia dążeń ludz kich.* Warszawa: PWN.

Pfeiffer, Waldemar. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do teorii.* Poznań: Wagros.

Róg, Tomasz. 2011. „O źródłach motywacji w kontekście edukacji językowej dorosłych", w: Neofilolog, 121-132.

Woźniakowski, Waldemar. 1982. *Glottodydaktyka w świetle zjawiska bilingwizmu naturalnego.* Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk – Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Elżbieta Sternal
Uczelnia Lingwistyczno-Techniczna w Przasnyszu
ORCID ID: 0000-0003-2813-9859
e-mail: elzbietasternal@wp.pl
Iwona Niesiobęcka
ORCID ID: 0009-0001-0420-1470
e-mail: iniesiobecka@ult.edu.pl

# Aktywizacja studentów na zajęciach języka obcego w nauczaniu zdalnym

## Student activation in foreign language classes in remote learning

*„Odwaga jest pierwszą z ludzkich zalet gdyż od niej zależą wszystkie inne"*

*Arystoteles*

**Abstract**

The article discusses educational platforms and teaching tools used in remote teaching. The article presents various didactic procedures which create conditions for active participation of students in the process of learning foreign languages in distance education. The authors focus on the presentation of several virtual tools that allow students to actively participate in foreign language classes so that participants can expand their knowledge, develop foreign language skills and gain social competence.

**Keywords**: activation methods, virtual tools, educational platforms, distance education.

**Abstrakt**

W artykule omówiono platformy edukacyjne i narzędzia dydaktyczne wykorzystywane w nauczaniu zdalnym studentów. Zaprezentowano różne sposoby postępowania dydaktycznego, które stwarzają warunki do aktywnego udziału studentów w procesie nauczania języków obcych w nauczaniu zdalnym. Autorki skupiły się na prezentacji kilku wirtualnych narzędzi, które pozwalają studentom aktywnie uczestniczyć w zajęciach języków obcych, dzięki temu uczestnicy mogą poszerzać swoją wiedzę, rozwijać umiejętności posługiwania się językiem obcym, a nawet zdobywać kompetencje społeczne.

**Słowa kluczowe**: metody aktywizujące, narzędzia wirtualne, platformy edukacyjne, zdalne nauczanie.

## 1. Metoda aktywizująca – definicja pojęć

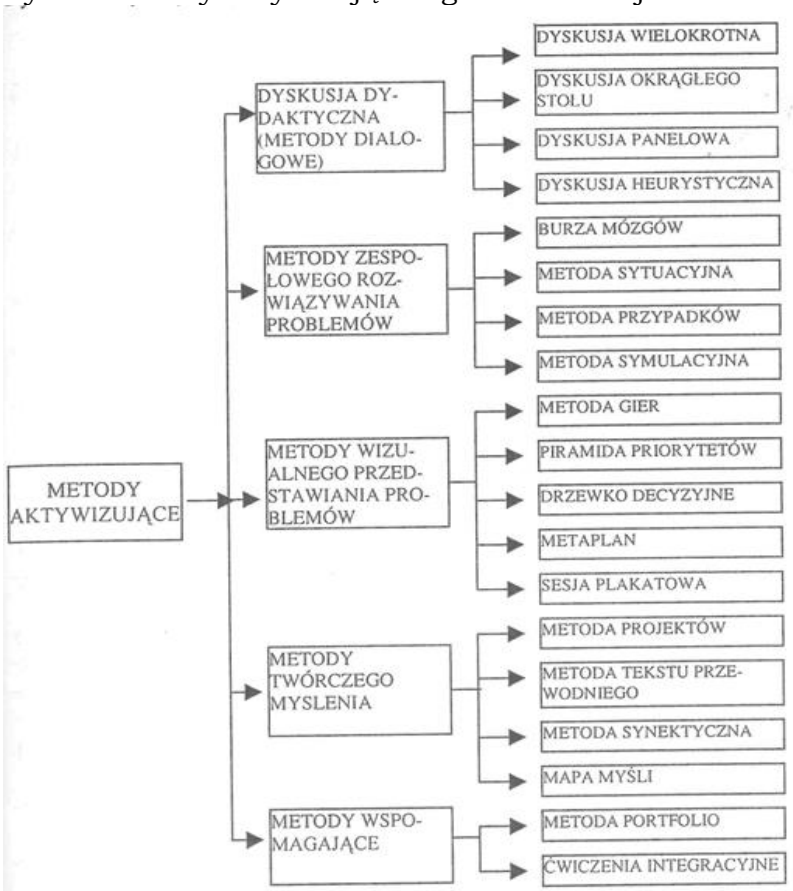
Pierwszymi dydaktykami, którzy wprowadzali metody aktywizujące byli naukowcy ze Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Na grunt polski przenieśli je S. Deszczyński i F. Szloska w połowie lat 70 XX wieku. Autorzy definiują metody aktywizujące jako *sposoby postępowania dydaktycznego, które stwarzają warunki do zaangażowania i aktywnego udziału uczącego się w zajęciach.* (Korcz, Pietrulewicz 2002: 96). Z kolei B. Kubiczek określa metodę aktywizującą jako *całokształt działań grupy i przewodniczącego, służących uczeniu się przez doświadczenie* (Kubiczek 2007: 78-79). Autorka, definiując te metody, miała na myśli gesty i wypowiedzi nauczyciela, mające na celu pilnowanie właściwego przebiegu zajęć. Pojęcie definicji metod aktywizujących rozszerza I. Dzierzgowska i podaję, że jest *to taki sposób nauczania, w którym nauczyciel nie przekazuje gotowej wiedzy, lecz stwarza warunki do samodzielnego uczenia się* (Dzierzgowska 2005: 9 ). Autorka podaje kilka powodów, dla których warto wprowadzać metody aktywizujące dla studentów.

- Po pierwsze: zajęcia są bardziej efektywne od zajęć standardowych, ponieważ nasza pamięć najszybciej i najskuteczniej zapamiętuje nasze czyny. Autorka dowodzi, że aż 90% tego, co robimy koduje się w naszej pamięci.
- Drugim powodem jest rozwijanie u studentów bardzo przydatnych umiejętności takich, jak posługiwanie się językiem obcym w celach negocjacji, asertywności i argumentowania i rozwijania krytycznego myślenia, dzięki któremu nauka studentów staje się bardziej efektywna.
- Współpraca z innymi w grupie uczy kompromisowości i kształtuje dobre relacje. Autorki takie jak: E. Brudniak, A. Moszyńska, B. Owczarska *metody aktywizujące rozumieją jako wskazówki, sposoby działania, które pomagają ludziom:*

- pogłębiać zainteresowania wspólną sprawą,
- przyswoić bez trudu nową wiedzę,
- rozwinąć własne pomysły i idee,
- komunikować się,
- dyskutować i spierać się na różne tematy,
- podejmować działania na rzecz własnej szkoły, (Brud nik, Moszyńska, Owczarska 2003: 4)

Najbardziej rozbudowaną klasyfikację metod aktywizujących zaproponowała Z. Piasecka (zob. rys. 1 ).

Rys. 1. Metody aktywizujące wg Z. Piaseckiej




Źródło: Z. Piasecka Materiały Podyplomowego Studium Zarządzania Oświatą i Pedagogiką Przedsiębiorczości. Poznań 2002.

Dzięki tak rozpisanym metodom możliwa jest aktywizacja studentów uczących się języka obcego w formie zdalnej, ponieważ koncepcja zakłada kształcenie wielostronne, wykorzystujące elementy odkrywania, przeżywania, przyswajania i działania. Oczywiście proces kształcenia zdalnego wymaga profesjonalnie przygotowanego nauczyciela, wyposażenia w odpowiednie środki dydaktyczne takie jak laptop czy komputer, stosownego

przygotowania metod dydaktycznych quizów, ćwiczeń, gier, tekstów i aplikacji na odpowiednio dobrych platformach edukacyjnych. Dodać należy, że student również powinien być zapoznany z tematami zajęć i metodami aktywizującymi, które pozwolą studentom zaangażowanym w proces zdalnego nauczania rozszerzać swoje horyzonty myślenia, tworzyć nowe wartości materialne i duchowe, a przede wszystkim w pełni zaspokajać potrzebę własnej wartości. Ważne jest byśmy potrafili radzić sobie z wymaganiami, jakie stawia przed nami życie.

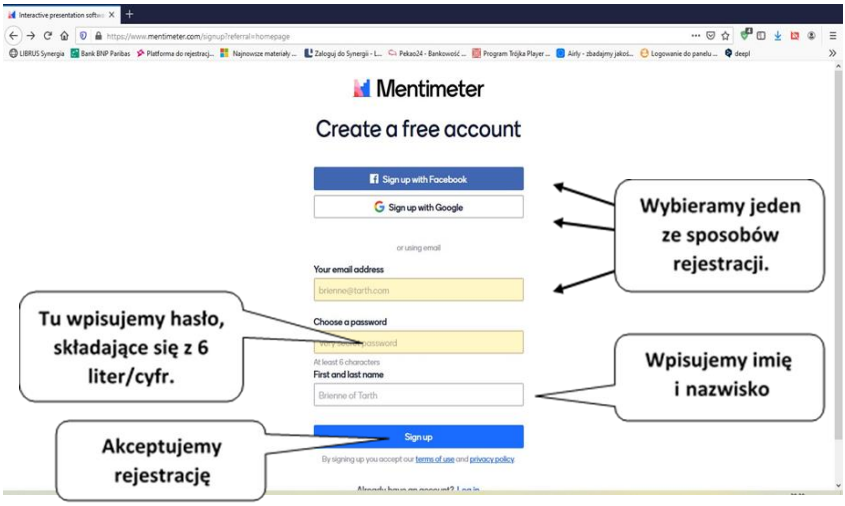
## 2. Narzędzia dydaktyczne w nauczaniu zdalnym studentów

Nauczanie zdalne niesie ze sobą wiele wyzwań nie tylko dla nauczycieli, którzy podjęli pracę z osobami dorosłymi, ale również dla studentów biorących udział w procesie nauczania zdalnego. W przypadku nauczycieli diametralnie zmienia się ich rola. Do wielu trudności związanych z zajęciami dochodzi niepewność ze strony nauczyciela, czy osoby znajdujące się po drugiej stronie ekranu będą chciały współpracować z prowadzącym i czy ich uwaga będzie skierowana na to, co proponuje prowadzący zajęcia z języka obcego. Przygotowując lekcję zdalną nauczyciel musi wyszukać nowe narzędzia i sposoby prowadzenia zajęć, a przede wszystkim powinien zadbać o aktywizację studentów na swoich zajęciach. Ważną sprawą jest również przyzwyczajanie studentów do sytuacji, w której ich czynny udział i efekt końcowy są monitorowane i oceniane. Dodatkową motywacją wewnętrzną uczących się języków obcych jest przekonanie, że to, co robią ma znaczenie nie tylko dla oceniającego ich nauczyciela, ale głównie dla nich samych (Kordus 2020,50). W jaki sposób korzystanie studentów z metod wizualnego przedstawiania problemu motywuje ich do zdobywania przydatnej dla nich wiedzy?

## 2.1. Metody wizualnego przedstawiania problemu sposobem aktywizacji studentów

Możliwość korzystania z licznych wirtualnych narzędzi motywuje studentów do wkładania wysiłku w zdobywanie nowej przydatnej dla nich wiedzy. Jednym z wielu sposobów aktywizacji studentów na zajęciach z języka obcego jest aplikacja Mentimeter (Kordus 2020, 51; Majchrowicz i Trojan 2021, 11). Aplikacja umożliwia pracę w czasie rzeczywistym. Studenci mają możliwość udzielania odpowiedzi na różnego typu pytania, a dla prowadzącego zajęcia może służyć jako narzędzie ewaluacyjne. Jak można korzystać z aplikacji Mentimeter?
Na stronie https://www.mentimeter.com/ należy najpierw się zarejestrować, korzystając z konta na Facebooku, Google lub swojego adresu e- mail. W następnej kolejności podajemy hasło, imię i nazwisko i potwierdzamy rejestrację (Sign up) (rys. nr 2).

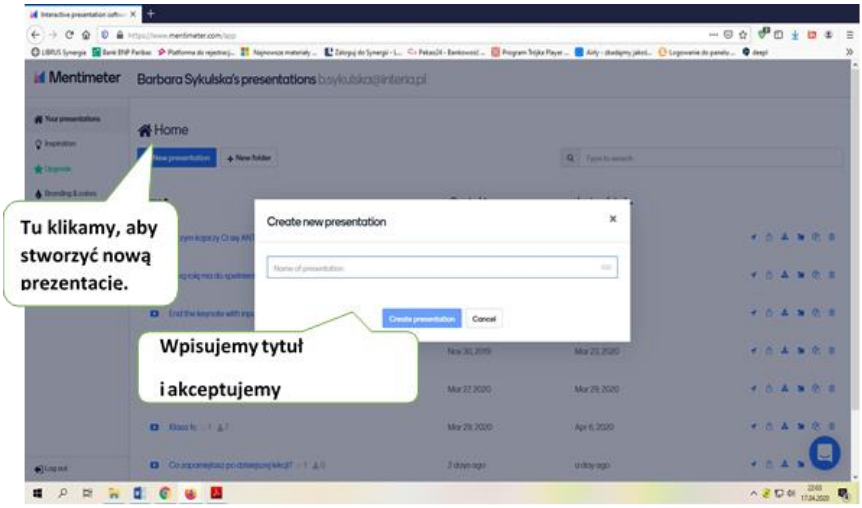
Rys. 2. Zrzut ekranu z logowania na platformę https://www.mentimeter.com/



Źródło: Sykulska https://mcdn.nazwa.pl/DORADCY/sykulska/Mentimeter.pdf

Wchodzimy na stronę i tworzymy nową prezentację po kliknięciu w oknie New presentation, wpisujemy tytuł prezentacji i akceptujemy Create presentation (rys. nr 3).

Rys. 3. Zrzut ekranu z tworzenia nowej prezentacji na platformie www.mentimeter.com




Źródło: Sykulska https://mcdn.nazwa.pl/DORADCY/sykulska/Mentimeter.pdf

Mamy kilka typów prezentacji do wyboru i wybieramy najbardziej odpowiadający naszym zajęciom. Jakie możliwości wyboru proponuje aplikacja Mentimeter?

a) Odpowiedzi na postawione pytania:
- multiple choice – studenci dokonują wyboru opcji,
- word cloud – z udzielonych odpowiedzi studenci tworzą chmurę wyrazową,
- ranking – podane odpowiedzi studenci ustawiają w określonej kolejności,
- image choice – studenci sami wybierają wykorzystując obrazy.

b) Studenci mają możliwość tworzenia quizów z pyta

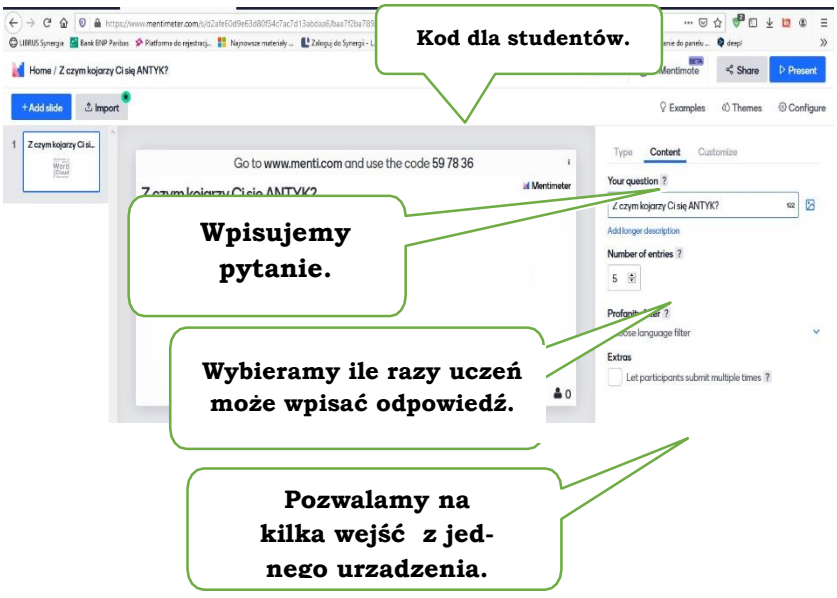
niami zamkniętymi i otwartymi.

c) W polu Advanced kryją się różne możliwości wyboru:

- Who will win? – studenci, głosując wybierają najlepszą pracę, zdjęcie itp.;
- 2x2 Grid – dane odpowiedzi można zaprezentować na wykresie.

Gdy wybieramy Word Cloud to wpisujemy kod studenta, pytania, które chcemy zadać wybieramy ilość wejść z jednego urządzenia i naciskamy przycisk Present. Studenci wchodzą na stronę https://www.mentimeter.com/ wpisują swój kod i odpowiadają na zadane pytania. Odpowiedzi studentów wyświetlają się automatycznie na ekranie (rys. nr. 4)

Rys. 4. Zrzut ekranu z tworzenia pytań dla studentów na platformie https://www.mentimeter.com/




Źródło: Sykulska https://mcdn.nazwa.pl/DORADCY/sykulska/Mentimeter.pdf

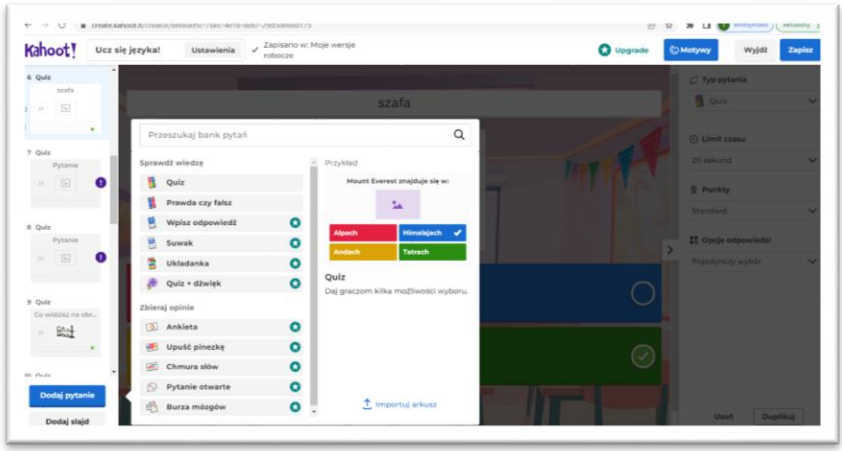
Co daje korzystanie z aplikacji Mentimeter w pracy zdalnej?

- Prowadzącemu zajęcia zdalne z języka obcego daje szybką możliwość sprawdzenia dotychczas przekazanej wiedzy;
- daje możliwość poznania opinii studentów na dany temat;
- daje możliwość przeprowadzenia ankiety;
- daje możliwość przeprowadzenia ewaluacji poprowadzonych zajęć z języka obcego.

## 2.2. Metody wizualnego przedstawiania problemu z wykorzystaniem aplikacji Kahoot i Quizizz na zajęciach języka obcego w nauczaniu zdalnym

Bardzo prostym w obsłudze narzędziem jest aplikacja Kahoot (Majchrowicz, Trojan 2020; 11), dostępna na stronie http://www.create.kahoot.it umożliwia grywalizacje w czasie rzeczywistym. Aplikacja Kahoot mobilizuje studentów do aktywnego udziału w zajęciach. Korzystanie z tej aplikacji pokazuje studentom, którzy chcą być nauczycielami, możliwości uatrakcyjniania lekcji języków obcych nie tylko na zajęciach zdalnych, ale i w sali lekcyjnej. Nadaje się do przeprowadzanie interaktywnych quizów, powtarzania materiału z poprzednich zajęć. Program daje możliwość stworzenia ciekawych pytań różnych typów a nawet pozwala na użycie gotowych wyszukanych w banku pytań.

Rys. 5. Wybór typu tworzonego pytania na portalu http://www.create.kahoot.it

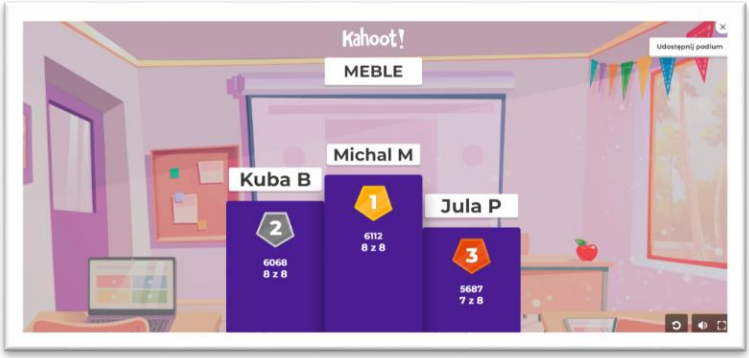



Źródło: Opracowanie własne

Dobrze jest użyć aplikację na początku spotkania online, ponieważ dzięki temu możemy dowiedzieć się, w jakim stopniu studenci opanowali wcześniej podany materiał, a także może być wykorzystana do utrwalania przerobionego już materiału. Daje możliwość korzystania z materiałów innych nauczycieli w czasie rzeczywistym. Aby zorganizować grę online w czasie rzeczywistym wystarczy, że wykładowca zaloguje się w witrynie http://www.create.kahoot.it, wyświetli wybrany quiz i udostępni studentom ekran swojego komputera. Następnie wykładowca przekazuje studentom kod PIN, kod QR lub link do gry. Aby wziąć czynny udział w grze student musi się zalogować do gry, wpisując swoje imię, a to daje możliwość weryfikacji obecnych podczas zajęć. Kiedy już wszyscy gracze zgromadzą się przy swoich urządzeniach wykładowca naciska przycisk „Start" rozpoczynając grę. Liczba studentów, którzy przyjmują role graczy jest nieograniczona. Prowadzący zajęcia może czytać pytania na głos, objaśniać odpowiedzi lub analizować zmiany w rankingu. Na zakończenie gry gracze

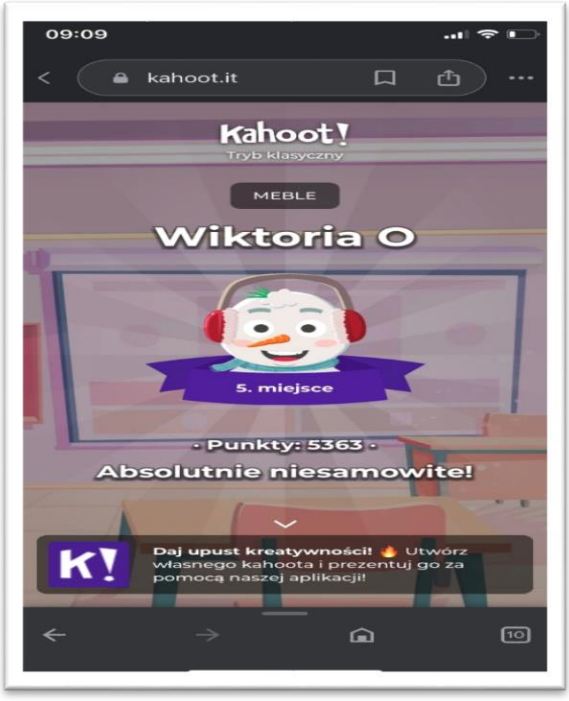
otrzymują informację zwrotną, a wykładowca po każdej grze otrzymuje na maila raport.

Rys. 6. Widok podium na urządzeniu prowadzącego na portalu http://www.create.kahoot.it




Źródło: Opracowanie własne

Rys. 7. Widok uzyskanego miejsca na urządzeniu gracza na portalu http://www.create.kahoot.it



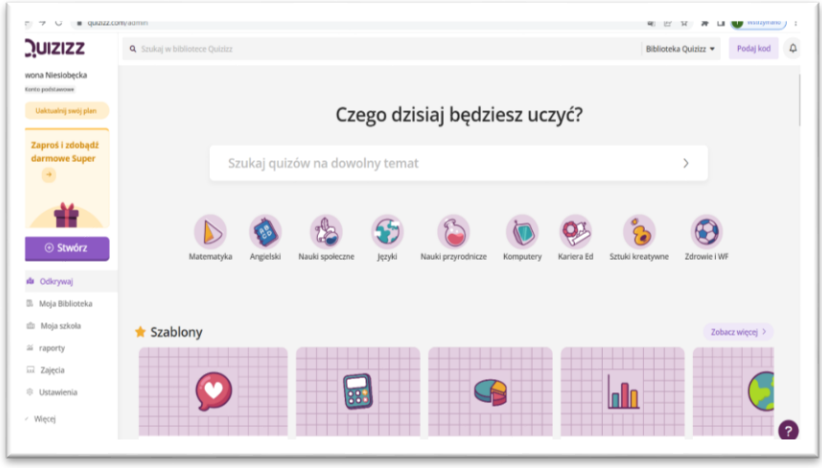

Źródło: Opracowanie własne

Aplikacja jest efektywnym i atrakcyjnym narzędziem do powtórek materiałów z poprzednich zajęć. W ten sposób dowiemy się, w jakim stopni studenci opanowali przerobiony materiał, a jednocześnie dawka emocji związanych z rywalizacją zachęci do aktywnej pracy na zajęciach.

Chcąc, zdiagnozować postępy studenta, utrwalić podaną już wiedzę, ocenić przyswojoną wiedzę można wykorzystać stronę Testportal (https://www.testportal.pl/). Wyniki, które uzyskują studenci są widoczne tylko dla prowadzącego i tylko on ma możliwość zobaczyć braki w wiedzy u zalogowanych na stronie studentów.

Podobnym narzędziem do Kahoota jest Quizizz (https://quizizz.com/?lng=pl) umożliwia on budowanie quizu (testu), który studenci mogą rozwiązywać indywidualnie lub w grupach. Studenci udzielają odpowiedzi korzystając z telefonu lub tabletu z dostępem do Internetu. Aplikacja nadaje się do utrwalenia i powtórzenia przerobionego materiału, sprawdzenia wiedzy w trakcie spotkania online lub zadania wykonania testu jako zadania domowego. Każdy quiz ma nadany unikatowy kod i aby uczestniczyć w nim, student wpisuję adres strony, swoje imię i kod (nie musi być zarejestrowanym uczestnikiem). Studenci mają na bieżąco możliwość oglądania rankingu osób, które udzieliły najwięcej poprawnych odpowiedzi. Oprócz wyników i statystyk całego quizu wykładowca może sprawdzić indywidualne osiągnięcia każdego studenta. Po zakończeniu quziu wyniki zapisują się automatycznie i są dostępne w zakładce „Raporty". Aplikacja jest lubiana przez studentów, wywołuje wiele emocji daje możliwość rywalizacji podobnej do tej, jaka ma miejsce w grach komputerowych.

Rys. 8. Widok okna po zalogowaniu do platformy https://quizizz.com/?lng=pl

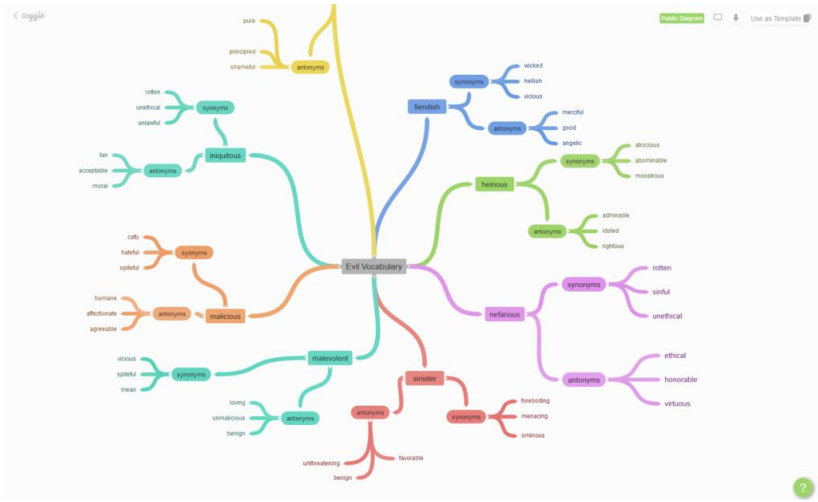



Źródło: Opracowanie własne

## 2.3. Metoda twórczego myślenia (mapa myśli) i metoda zespołowego rozwiązywania problemów (burza mózgów)

Kolejnym narzędziem dydaktycznym przydatnym do tworzenia map myśli jest aplikacja Coggle (Pałczyńska 2021,32). Mapa myśli (ang. mind map) to popularny sposób zapisywania informacji. Sporządzona w ten sposób notatka ma strukturę promienistą, która odwzorowuje ciąg skojarzeń wywodzących się od centralnego słowa kluczowego. Studenci w trakcie sporządzania angażują lewą i prawą półkulę mózgu, używają pamięci przestrzennej, budują system skojarzeń, dzięki czemu łatwiej i szybciej zapamiętują informacje oraz później odtwarzają informacje. W tworzeniu nietypowych grafów pomaga serwis Coggle. Jedynym sposobem na zalogowanie się jest konto Google. Po zalogowaniu się przechodzimy do kreatora i tworzymy drzewo myśli wraz z zapraszanymi studentami. Tworząc kolejne rozgałęzienia możemy je powiększać i zmniejszać, symbolizując ich znaczenie (rys. nr.5).

Rys. 9. Drzewo myśli stworzone przy pomocy aplikacji Coggle




Źródło: http://klosinski.net/przybory/narzedzie/coggle/

Inne opcje zapewnia system formatowania Markdown, w pełni obsługiwany przez opisywaną aplikację Coggle. Aby zaprezentować stworzoną mapę lub zapisać ją na dysku w formacie PDF możemy w dowolnej chwili przejść na pełny ekran i pokazać wszystkim uczestnikom.

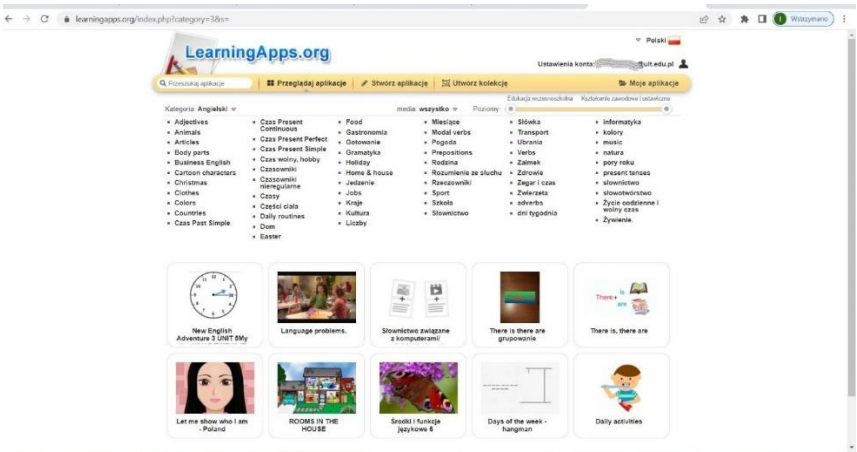
Mapy myśli są atrakcyjne dla studentów, ponieważ mogą:

- monitorować rozwój swoich pomysłów/projektów,
- prezentować swoje pomysły, dotyczące danego zagadnienia,
- tworzyć burzę mózgów (indywidualnie lub grupowo),
- dzięki nim studenci mogą włączyć twórcze myślenie.

Tworzenie map myśli polega również na aktywnym słuchaniu lub czytaniu ze zrozumieniem i wymaga umiejętności skupienia się na rzeczach kluczowych. Mapa myśli jest nie tylko nośnikiem treści, ale przede wszystkim systemem skojarzeń, który umożliwi nam przywołanie zdobytej wiedzy lub informacji.

Jeżeli chcemy rozwinąć u studentów kreatywne myślenie możemy wykorzystać aplikację LearningApps.org (https://learningapps.org/). Umożliwia ona tworzenie własnych zadań do nauki języka obcego. Wśród typów zadań do wyboru są m.in.: pasujące pary, grupowanie, oś czasową, układanie w odpowiedniej kolejności, zadanie z lukami, krzyżówka, wykreślanka, wisielec, „Milionerzy" i wiele innych. Bogactwo tematów zadań daje możliwość dostosowania tworzonych zadań do tematyki zajęć, poziomu wiedzy, wieku oraz przewagi typu inteligencji w grupie odbiorców. Dzięki atrakcyjnym zadaniom nauka staje się ciekawsza i efektywniejsza. Ten program posiada również bogaty zbiór gotowych zadań, udostępnianych przez innych użytkowników. Takie usystematyzowanie materiałów pozwala na szybkie wyszukanie interesujących nas zadań. Oprócz tego istnieje możliwość wpisania wyszukiwanej frazy (zagadnienia) w okienku wyszukiwania (rys. nr 6).

Rys. 10. Zrzut z ekranu strony LearningApps.org https://learningapps.org/

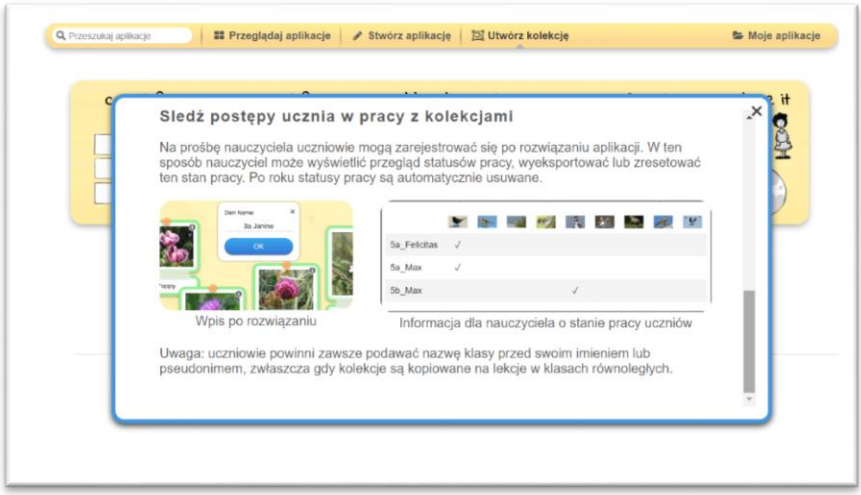



Źródło: https://learningapps.org/

Każde wyszukane zadanie użytkownik może wykorzystać w niezmienionej postaci lub dostosować do swoich potrzeb i udostępnić studentom. Istnieje również możli-

wość tworzenia kolekcji zawierających wiele zadań. Studenci mogą pracować nad nimi w dowolnej kolejności, ale opcjonalnie zadania mogą być wykonywane tylko jedno po drugim, jeśli poprzednie zostało już rozwiązane. To umożliwia chociażby stopniowanie poziomu trudności zadań. Program nie wymaga zakładania kont studentom. Umożliwia jednak rejestrację dokonywaną przez studenta, a dzięki temu możliwe jest śledzenie wyników pracy studentów. Wykładowca nie uzyska szczegółowych informacji o wynikach rozwiązywanych zadań, ale studenci, jako osoby dorosłe świadomie i odpowiedzialnie podchodzą do nauki języków obcych.

Rys. 11. Widok okna śledzenia postępów na platformie https://learningapps.org/




Źródło: Opracowanie własne

## 3. Dyskusja dydaktyczna (metoda dialogowa)

Co daje nam korzystanie z platform takich jak Microsoft Teams?

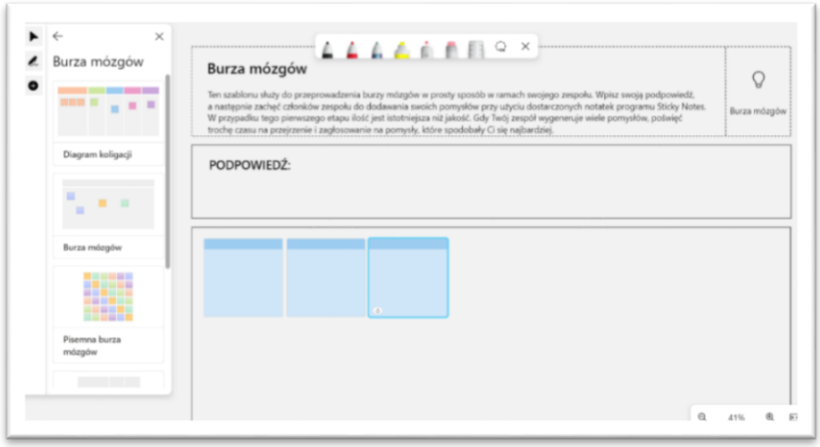
Studenci mają możliwość pracy w grupach, ponieważ możemy podzielić ich na zespoły i przydzielić im wirtualne pokoje, w których możemy obserwować ich pracę. Studenci widzą, że dołączyliśmy do ich pokojów i mamy

możliwość udzielania im informacji, np. że mogą korzystać z chat boxów. Prowadzący spotkanie na MS Teams mamy podgląd na spotkania we wszystkich pokojach. Zdaniem H. Komorowskiej (Komorowska 2020; 7) zajęcia oparte o CLiL silnie podnoszą motywację wewnętrzną studentów, ponieważ na bieżąco nauczyciel egzekwuje wyniki pracy całego zespołu.

Pracując w grupach studenci wyniki swojej pracy mogą umieszczać na tablicy wirtualnej Padlet (https://padlet.com/) lub na tablicy Lino (http://www.linoit.com/). Praca w zespołach pozwala im omawiać zapisane wyniki. W ten sposób wspierają swój rozwój społeczny i podnoszą motywacje wewnętrzną. Studenci powinni również opanować słownictwo na podany przez nauczyciela temat.

Również tablica Microsoft Whiteboard na platformie Office 365 umożliwia współpracę uczestników spotkania w czasie rzeczywistym. Jest dostępna po pobraniu na urządzenie lub po otwarciu wersji internetowej w przeglądarce i zalogowaniu się za pomocą konta Microsoft oraz w Microsoft Teams. Tablicę można przygotować z wyprzedzeniem i zaprezentować w momencie, gdy jej potrzebujemy. Na zajęciach z języka obcego może być wykorzystana do przypomnienia leksyki kojarzącej się z danym hasłem (tematem). Do tego celu można wybrać gotowy szablon burzy mózgów (atrakcyjny graficznie) lub wykorzystując tablicę można na niej odręcznie pisać i rysować.

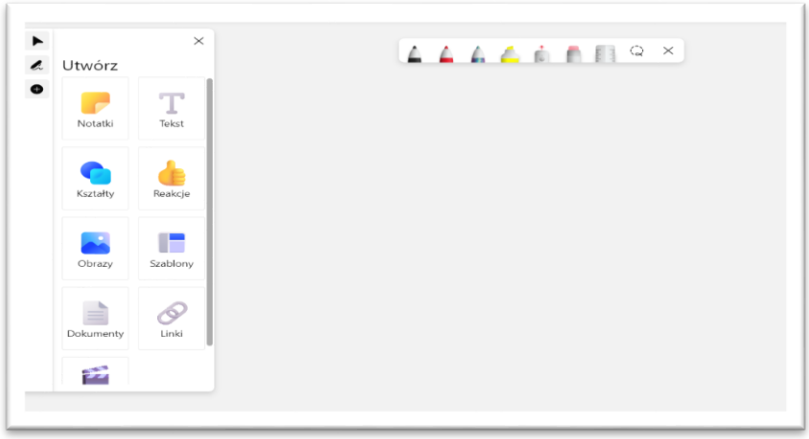
Rys. 12. Widok jednego z szablonów w zakładce Burza mózgów w aplikacji Microsoft Whiteboard




Źródło: Opracowanie własne

Po wybraniu szablonu należy wpisać odpowiednie informację i udostępnić tablicę studentom do uzupełnienia o własne wpisy. Tak zaproponowana metoda pozwala wszystkim uczestnikom aktywnie uczestniczyć w spotkaniu oraz daję możliwość wpisywania swoich propozycji.

Rys. 13. Widok panelu Utwórz w aplikacji Microsoft Whiteboard




Źródło: Opracowanie własne

Ciekawym narzędziem, które wpływa pozytywnie na aktywizacje studentów jest aplikacja edpuzzle (https://edpuzzle.com/) z funkcją Go live. Aplikacja pozwala na wgrywanie dowolnego filmu – (np. z platformy YouTube) oraz dodawanie pytań do usłyszanego tekstu lub wklejenie sporządzonej notatki. Tak stworzone nagranie możemy wykorzystać do ćwiczenia synchronicznego. W ten sposób sprawdzamy znajomość tekstu usłyszanego na nagraniu.

Bardzo ciekawą formą aktywizacji studentów na zajęciach zdalnych z języka obcego jest tworzenie krzyżówek (https://www.krzyzowki.edu.pl/generator.php) (Raźnik 2020: 51). Robienie krzyżówek jest bardzo łatwe i jednoczenie rozwija umiejętności dydaktyczne u przyszłych nauczycieli. Studenci podzieleni na grupy pobierają krzyżówkę w PDF. Po wpisaniu haseł i ich definicji, tworzą krzyżówki zawierające poznane słownictwo, następnie tak stworzone krzyżówki rozwiązuje inna grupa studentów. W czasie tak zorganizowanych zajęć studenci pracują bardzo aktywnie, ponieważ tworząc i rozwiązując krzyżówki powtarzają i utrwalają poznane słownictwo.

Do rozwijania pamięci i koncentracji można wykorzystać powszechnie znany program PowerPoint, dzięki któremu można przygotować np. dialog z frazami lub inny tekst który studenci powinni zapamiętać. Studenci czytają dialog lub tekst konsekutywnie (Pałczyńska 2020: 58). Następnie następuje zmiana slajdu i pojawia się następny dialog lub tekst, ale już z brakującymi słowami w ten sam sposób kilkakrotnie student otrzymuje slajd, w którym zawsze brakuje kolejnych kilku słów. Zadanie to pozwala ćwiczyć pamięć, koncentracje, słownictwo i gramatykę. Aktywny na zajęciach zdalnych student efektywnie nabywa wiedzę. Wzmacniając jego motywację wewnętrzną pozwalamy mu na zdobywanie umiejętności społecznych, a także zachęcamy do nauki

przez całe życie, co jest bardzo ważne we współczesnej edukacji.

## 4. Zakończenie

Na podstawie opisanych narzędzi dydaktycznych wykorzystywanych w nauczaniu zdalnym studentów nasuwa się kilka wniosków:

- Nauczanie studentów metoda online stało się wartościową edukacją, która pozwala nabywać nie tylko suchą wiedzę, ale dzięki wykorzystywaniu aktywnych metod nauczania kształtuje umiejętności posługiwania się językiem obcym oraz uczy kompetencji społecznych bardzo potrzebnych we współczesnym świecie.
- Nauka zdalna prowadzona aktywnymi metodami stwarza warunki wszystkim studentom, również niepełnosprawnym, do pełnego zaangażowania się w proces nauczania języka obcego i aktywnego udziału w zięciach.
- Nauczyciel, który bierze czynny udział w procesie kształcenia zmienia swoją rolę. Korzystając z wielu aplikacji stwarza studentom warunki do samodzielnego uczenia się.

Przedstawione powyżej narzędzia dydaktyczne dają możliwość aktywnego uczestnictwa w zajęciach zdalnych z języka obcego, co umożliwia dynamiczną interakcje między wykładowcą a studentem, a także między samymi studentami. W trakcie aktywnie przeprowadzonych zajęć z wykorzystaniem różnych aplikacji rodzi się wiele nowych pomysłów wśród studentów i wykładowców. Każda z osób ma możliwość wniesienia swojego wkładu w dyskusję na ćwiczeniach, komentowania prac innych oraz aktywnego uczestnictwa w różnego typu grach dydaktycznych, co dla przyszłych nauczycieli jest bardzo korzystne. Jakość edukacji online musi być prowadzona na najwyższym poziomie, ponieważ daje możliwości studiowania studentom z całego świata.

**Bibliografia**

Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B. 2003. *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie.* Kielce.
Dzierzgowska I. 2005. *Jak uczyć metodami aktywizują cymi?* Warszawa.
Jochimczyk M. 2020. *Autonomia uczenia jako sposób przeciwdziałania słabnięciu motywacji do nauki języka. Języki obce w szkole nr1*. Warszawa.
Komorowska H. 2020. *Motywacja indywidualna a mo tywacje społeczne w polskiej edukacji językowej. Języki obce w szkole nr 1*. Warszawa.
Korcz I., Pietrulewicz B. 2002. *Przedsiębiorczość*. Zielona Góra.
Kubiczek B. 2007. *Metody aktywizujące. Jak nauczać uczniów nauczania się?* Opole.
Majchrowicz K., Trojan, K. 2020. *TIK-inspirownik na lekcji wyprzedzającej, „Uczyć lepiej", nr 3.*
Piasecka Z. 2002. *Materiały Podyplomowego Studium Zarządzania Oświatą i Pedagogiką Przedsiębiorczości.* Poznań.
Pałczyńska A. 2021. *Godne polecenia narzędzia internę towe do nauczania słownictwa, gramatyki i tworzenia wypowiedzi ustnych, „Języki Obce w Szkole", nr 1*.
Raźniak A. 2020. *Gamifikacja w teorii i praktyce, „Ję zyki Obce w Szkole", nr 1.*

**Netografia**

Mentimeter https://www.mentimeter.com/ (dostęp: 15.04.2023 r.)
Kahoot https://create.kahoot.it/ (dostęp: 15.04.2023 r.)
Testportal https://www.testportal.pl/ (dostęp: 16.04.2023 r.)
Quizizz https://quizizz.com/?lng=pl; (dostęp: 17.04.2023 r.)

LearningApps https://learningapps.org/; (dostęp: 17.04.2023 r.)
Padlet https://padlet.com/ (dostęp: 18.04.2023 r.)
Lino http://www.lino.it/ (dostęp: 18.04.2023 r.)
Edpuzzle https://edpuzzle.com/ (dostęp: 20.04.2023 r.)
Krzyżówki https://www.krzyzowki.edu.pl/generator.php. (dostęp: 20.04.2023 r.)

# Modele i podejścia do technologii w nauczaniu

# Models and Approaches to Technology in Teaching

Lyudmila Kilevaya
Uczelnia Lingwistyczno-Techniczna w Przasnyszu
ORCID: 0000-0001-5477-8756
e-mail: kilevaya@mail.ru

# Технология алгоритмизации при освоении русской грамматики в иноязычной аудитории

## Algorithmic technology in mastering Russian grammar in a foreign language audience

**Abstract**

This article is devoted to the description of the technology of dichotomous algorithmization in the formation of the linguistic consciousness of foreign students. The relevance of the study follows from the difficulties in mastering Russian grammar by foreign students. The subject of the article is algorithmization as a learning technology based on the development and application of algorithms in mastering the grammatical category of voice. The theoretical and methodological basis of the work is made up of works on the functional-semantic analysis of grammar and methodological developments for conducting pedagogical experiments. To achieve the goal of the study, a number of scientific methods were used, the dominant among which are the constructive method and the method of pedagogical experiment. The article is based on the classification of mistakes made by foreign students when interpreting the grammatical units of the Russian language. The effectiveness of the technology used is substantiated by a pedagogical experiment. The results of its final stage testify in favor of the method of algorithmization in the acquisition of grammatical categories.

**Key words:** communicative competence, algorithmization, algorithm, voice category, pedagogical experiment

**Abstrakt**

Artykuł jest poświęcony opisowi technologii dychotomicznej algorytmizacji w kształtowaniu świadomości językowej studentów zagranicznych. Aktualność badania wynika z trudności w opanowaniu gramatyki rosyjskiej przez zagranicznych studentów. Tematem artykułu jest algorytmizacja jako technologia uczenia się oparta na opracowaniu i zastosowaniu algorytmów w opanowaniu gramatycznej kategorii strony (czynnej, biernej i zwrotnej). Podstawę teoretyczną i metodologiczną pracy stanowią prace nad funkcjonalno-semantyczną analizą gramatyki oraz metodologicznymi opracowaniami do przeprowadzania eksperymentów pedagogicznych. Aby osiągnąć cel badania, zastosowano szereg metod naukowych, wśród których dominujące są metody konstruktywna i eksperymentu pedagogicznego. Artykuł opiera się na klasyfikacji błędów popełnianych przez studentów zagranicznych przy interpretacji jednostek gramatycznych języka rosyjskiego. Skuteczność zastosowanej technologii została potwierdzona eksperymentem pedagogicznym. Wyniki jego końcowego etapu przemawiają za metodą algorytmizacji w opanowaniu kategorii gramatycznych.

**Słowa kluczowe:** kompetencja komunikacyjna, algorytmizacja, algorytm, czynna i bierna strona, eksperyment pedagogiczny

## Введение

Коммуникативная компетенция, представляющая собой способность свободно мыслить и общаться на определенном языке, базируется на комплексе компетенций, доминирующей среди которых является лингвистическая компетенция. Данная компетенция предполагает функциональную грамотность в виде осознанного владения семиотической системой языка, его лексическо-грамматическим строем, с целью активного использования. **Актуальность данного исследования** обусловлена тем, что овладение семантикой и функционированием

грамматического строя русского языка иностранной аудиторией представляет большую сложность. Это предопределяет поиск оптимальных методик освоения теоретического и иллюстративного материала.

С целью формирования грамматических навыков эффективным представляется метод обучения, основанный на алгоритмизации, что составляет **предмет настоящего исследования**. Алгоритмизация представляет собой технологию разработки и реализации алгоритмов. Среди выделяемых в научной литературе типов алгоритмизации (Чердынцева: 2002) применительно к данному исследованию оптимальным является тип дихотомической алгоритмизации, основанный на возможности альтернативных ответов на поставленный вопрос. Данный тип предполагает графическую презентацию алгоритма как визуальный материал в виде блок-схемы, по которой студент продвигается сверху вниз, подбирая один из двух возможных вариантов.

К проблеме алгоритмизации в процессе формирования функциональной грамотности обращались в своих исследованиях ученые разных научных сфер. В лингвистическом аспекте данная технология охватывает обширный спектр направлений. Применительно к освоению языковых единиц разных уровней языковой системы алгоритмизация исследуется в трудах В.В. Бессоновой (Бессонова: 2000), Е.В. Чердынцевой (Чердынцева: 2002). Попытка обоснования ее эффективности при освоении видовых различий русского глагола предпринимается Ч. Челоне (Челоне: 2017). Методика алгоритмизации в рамках освоения орфографических норм описывается Д.Д. Юсуповым. Интерес представляет разработанный С.В. Петровым (Петров: 2021) алгоритм денотативного анализа как руководство поэтапного

осмысления художественного текста. Следует отметить, что в располагаемых нами трудах ученых целесообразность технологии алгоритмизации излагается, однако, как постулат, то есть вне координации ее с проведенным педагогическим экспериментом, позволяющим обосновать эффективность применения данной технологии. Попытка заполнить обозначенную лакуну предпринимается в настоящем исследовании.

**Научно-методологическую базу исследования** составляют научные труды, основанные на следующих аспектах:

а) функционально-семантическом, презентующем семантический спектр грамматической категории и выполняемой ей функции (труды Г. Фреге, А. Киклевича, А.В. Бондарко, Е.В. Падучевой, Е.Н. Широковой, В.Ю. Апресяна, А.Д. Шмелева, Т.В. Булыгиной, Л.Т. Килевой, Г.Р. Кадыровой и других);

б) формальном, раскрывающем структурное воплощение грамматической категории (исследования А.В. Бондарко, Н.Ю. Шведовой, И.А. Мельчука, Г.А. Золотовой);

в) методическом, основанном на формировании функциональной грамотности и проведении педагогического эксперимента ( Р.Т. Касымовой, Т.А. Кульгульдиновой, Г.А. Кажигалиевой, В.В. Бессоновой, Е.В. Чердынцевой и других).

**Фактическим материалом** статьи послужили ошибки в интерпретации грамматических единиц студентами, изучающими русский язык как иностранный. Метод классификации позволил сгруппировать отмеченные грамматические ошибки с целью разработки более оптимальных алгоритмов для их устранения.

Степень эффективности презентуемой методики обучения на основе алгоритмов подтверждает применение комплекса **научных методов исследования**, наиболее актуальным среди которых

явился метод педагогического эксперимента. Значимость составляют также методы наблюдения, классификации, конструктивный и статистический. Метод наблюдения использовался при выявлении трудностей в усвоении русской грамматики. Конструктивный метод применялся при построении алгоритмических моделей. В рамках статистического метода исследования был использован прием количественного анализа, с помощью которого получались количественные данные по превалированию ошибок при интерпретации грамматических единиц русского языка.

Метод педагогического эксперимента обусловлен необходимостью обосновать целесообразность методики алгоритмизирования, способствующей более осознанному освоению русской грамматики. Участниками эксперимента явились польские студенты, изучающие русский язык как иностранный

В ходе опытно-экспериментальной работы проверялась следующая **научная гипотеза**: изучение русской грамматики на основе алгоритмов способствует повышению эффективности усвоения ее грамматических категорий и значений.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что в нем обосновывается эффективность метода алгоритмизации при освоении русской грамматики путем проведения педагогического эксперимента. На примере освоения грамматической категории залога разработан и представлен принцип моделирования алгоритмов русской грамматической системы, рекомендуемый для экстраполяции предлагаемой алгоритмической модели на другие грамматические категории.

## Грамматическая категория залога: семантика и формы выражения

Залог – грамматическая категория, выражающая значение взаимодействия между субъектом, действием и объектом. В русском языке эта категория является смешанной, так она формируется средствами морфологии и синтаксиса. Как известно, данная категория неоднозначно трактуется в русских грамматиках. Ряд из них (Русская грамматика: 1980, 615-619) традиционно включают в состав данной категории конструкции актива (действительного залога) и пассива (страдательного залога). В конструкциях актива субъект, производящий действие, выражается формой существительного (местоимения) в именительном падеже; прямой объект, на который действие переходит, представлен формой существительного (местоимения) в винительном падеже без предлога, а при отрицании действия – формой существительного (местоимения) в родительном падеже. Например: *Художник пишет портрет.* Субъектом действия является существительное в форме И.п. *художник;* объектом действия – существительное в форме В.п. без предлога *портрет. Художник не написал портрета.* Субъектом действия является существительное в форме И.п. *художник;* действие является отрицательным: *не написал;* поэтому объект действия – употребляется в форме Р.п. без предлога – *портрета.* В конструкциях пассива субъект, производящий действие, выражен пассивно, поэтому употребляется в форме существительного (местоимения) в творительном падеже; объект, на который направлено действие, наоборот, представлен формой существительного (местоимения) в именительном падеже. Например: *Портрет пишется художником.* Субъект действия

передается существительным *художник,* которое употреблено в форме Тв.п.; объект действия – существительным *портрет* в форме И.п.

Как видим, согласно представленному подходу, категория залога охватывает все глаголы и заключает в себе два альтернативных значения: значение действительного и страдательного залога. Более справедливой представляется, однако, трактовка категории залога (Виноградов: 1986, 491-528), согласно которой в нее включаются действительный, страдательный и средне-возвратный грамматические значения. Кроме того, в контексте обозначенной точки зрения отмечаются глаголы, не встраивающиеся в данную категорию вследствие своей семантики, – это глаголы вне залога. Обозначенный подход к залогу, на наш взгляд, в большей степени отвечает содержательной сущности данной категории.

Помимо вышеуказанных действительного и страдательного залогов, в данную категорию входит также средне-возвратный залог. Его организуют возвратные глаголы, которым соответствуют переходные невозвратные глаголы, то есть те, которые могут употребляться без постфикса *-ся.* Например: *краситься – красить, славиться – славить, одеваться – одевать, умываться – умывать.* Все невозвратные непереходные глаголы, а также возвратные глаголы, которые без постфикса *-ся* не употребляются, находятся вне зоны категории залога. Знание изложенных данных о категории залога в совокупности с иными грамматическими знаниями и навыками позволяют интерпретировать языковые единицы с помощью алгоритмов.

## Алгоритмический подход к освоению категории залога

Построение алгоритма предполагает систему операций, применяемых по строго определенным правилам. Эти правила сводятся к последовательности их выполнения – верного выбора из предлагаемой альтернативной дихотомии. Именно первый верный шаг обеспечивает приближение правильной конечной интерпретации грамматической единицы. Значимым в этой связи оказывается презентация **образца рассуждения**, заключающего пошаговую деятельность при определении залога глагола.

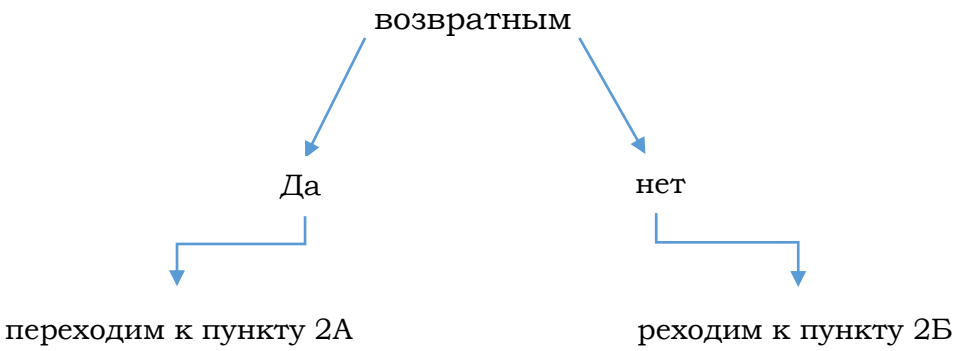
**1 шаг** предполагает определение возвратности / невозвратности глагола. На это указывает формальный признак: наличие / отсутствие постфикса *-ся.* Если глагол невозвратный, то следующим шагом является определение переходности / непереходности глагола.

**2 шаг** предусматривает верную интерпретацию глагола по шкале «переходный - непереходный». Условием его продвижения является знание студента о том, что глагол является переходным, если он может иметь при себе существительное или местоимение в винительном падеже без предлога. Формально: к нему можно поставить вопрос *что? – читать (что?) книгу.* Такого рода глаголы передают семантику взаимоотношений между субъектом, действием и объектом, поэтому имеют значение действительного залога. Непереходные глаголы не могут иметь при себе существительное или местоимение в винительном падеже без предлога. С формальной точки зрения к ним нельзя поставить вопрос *что?* Например, *ходить (что?)* – получается абсурд. Поэтому этот глагол не способен отражать взаимоотношений между субъектом, действием и объектом, следовательно не имеет категории залога.

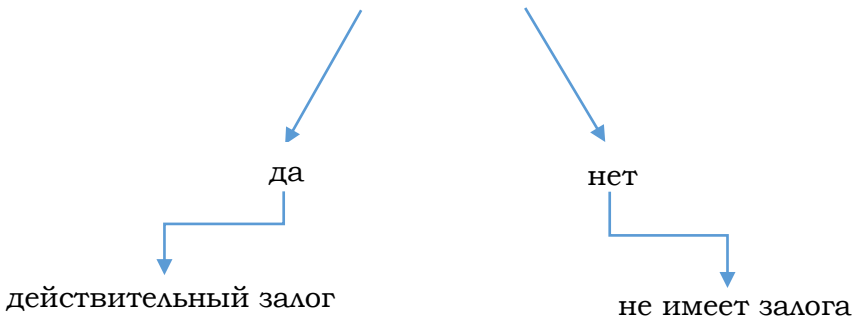
**3 шаг** предполагает работу только с возвратными глаголами. Применительно к такого рода глаголам следует руководствоваться признаками: совпадение / несовпадение субъекта действия и подлежащего; возможность / невозможность употребления глагола без постфикса –ся.

На основе изложенного рассуждения алгоритм определения грамматического значения залога глагола может выглядеть следующим образом:

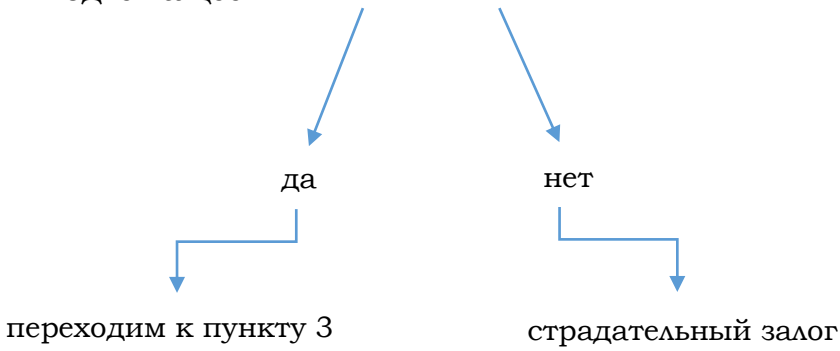
1. Определить, является ли данный глагол



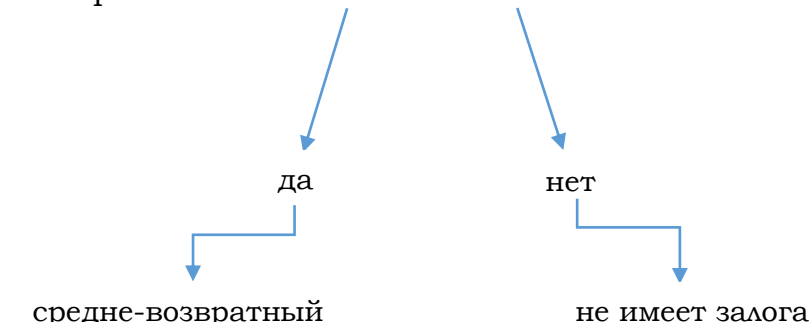

2А. Определить, является ли глагол переходным



2Б. Определить, совпадает ли субъект действия и подлежащее

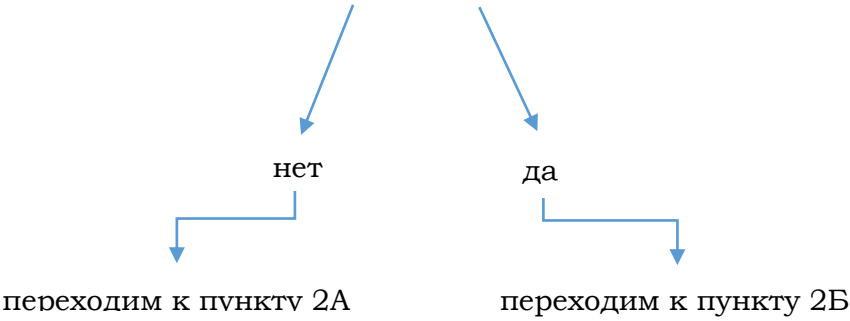



3. Определить, возможно ли употребление глагола без постфикса *-ся*

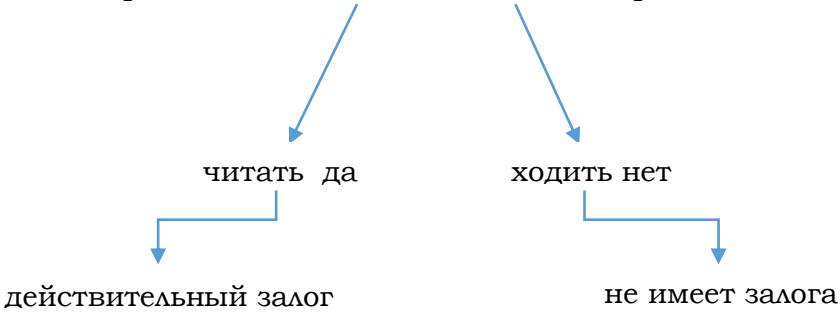



Проиллюстрируем реализацию предложенного алгоритма на следующих примерах. Для этого определим залог глаголов *читать / ходить.*

1. Определить, является ли данный глагол возвратным




2А. Определить, является ли глагол переходным



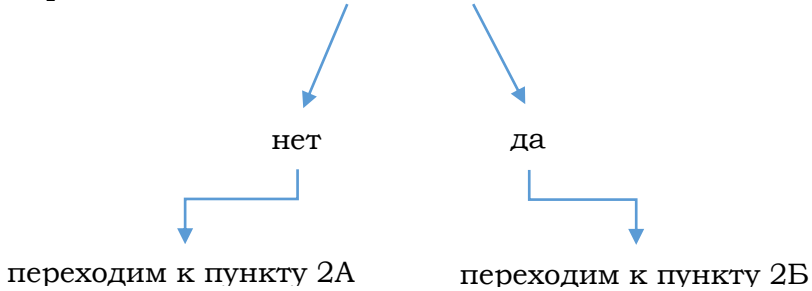

**Образец рассуждения по анализируемым глаголам**

**1 шаг.** Глаголы *читать* и *ходить* являются невозвратными. Об этом свидетельствует формальный признак: отсутствие у них постфикса *-ся*. Следовательно, выбираем пункт 2А.

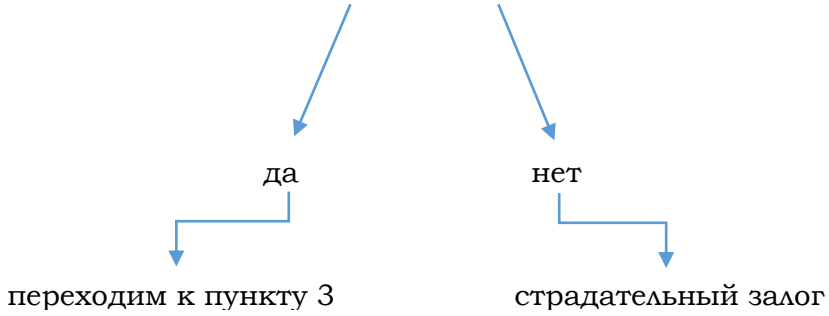
**2 шаг.** Глагол *читать* является переходным, так как он может иметь при себе существительное или местоимение в винительном падеже без предлога. Формально: к нему можно поставить вопрос *что?* – *читать (что?) книгу.* Поэтому этот глагол имеет значение действительного залога.

Глагол *ходить* является непереходным, так как он не может иметь при себе существительное или местоимение в винительном падеже без предлога. Формально: к нему нельзя поставить вопрос *что?* – *ходить (что?)* – получается абсурд. Поэтому этот глагол не имеет залога (глагол вне залога).
Как показывает практика, наибольшие затруднения вызывает интерпретация залогового значения возвратных глаголов. Реализацию применения алгоритма в этом случае проиллюстрируем на примере определения залога глагола *строится* в предложении *Дом строится рабочими.*

1. Определить, является ли данный глагол возвратным




2Б. Определить, совпадает ли субъект действия и подлежащее

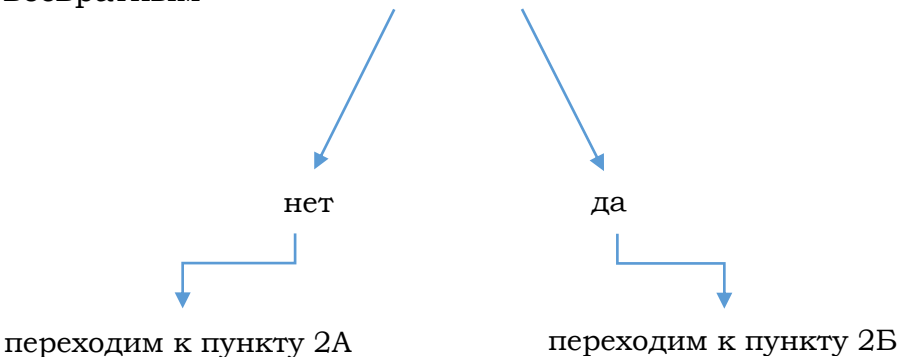


**Образец рассуждения**

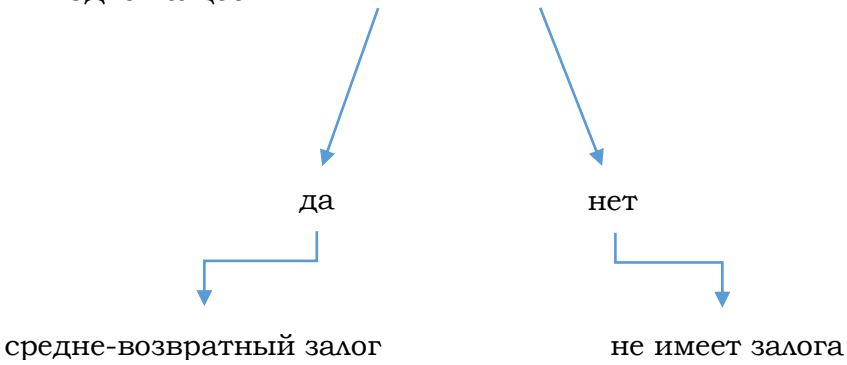
**Шаг 1.** Глагол *строится* является возвратным. Об этом свидетельствует формальный признак: наличие у него постфикса *-ся.* Следовательно, выбираем пункт 2Б.

**Шаг 2.** Глагол *строится* употребляется в предложении *Дом* ***строится*** *рабочими,* в котором субъектом действия является слово *рабочие* (они совершают действие, то есть строят). Но это слово в предложении не является подлежащим. Следовательно, субъект действия не совпадает с подлежащим. Значит, глагол употреблен в страдательном залоге. Целесообразным в данном случае прибегнуть к сопоставлению с родным языком. Как известно, в польском языке значение страдательного залога передается путем использования краткого страдательного причастия в сочетании с вспомогательным глаголом *być* и предлогом *przez,* который предполагает форму существительного в творительном падеже. Например: *Dom* ***jest pobudowany przez*** *pracowników.* Определение значения средне-возвратного залога проиллюстрируем на примере глагола *одеваться.*

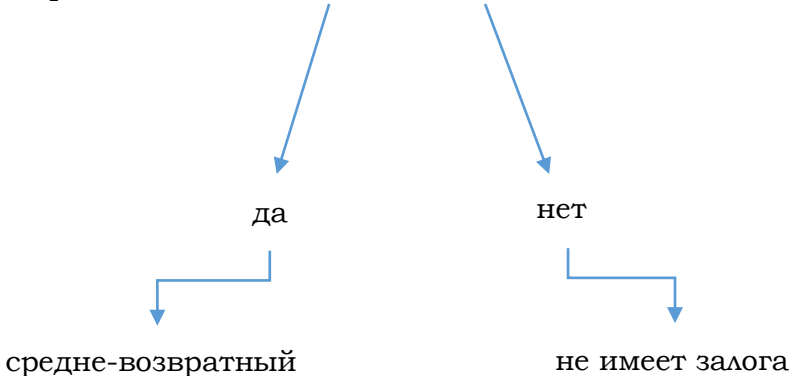
1. Определить, является ли данный глагол возвратным



2Б. Определить, совпадает ли субъект действия и подлежащее




3. Определить, возможно ли употребление глагола без постфикса *-ся*




**Образец рассуждения**

**Шаг 1.** Глагол *одеваться* является возвратным. Об этом свидетельствует формальный признак: наличие у него постфикса *–ся.* Следовательно, выбираем пункт 2Б.

**Шаг 2.** Глагол *одеваться* употребляется в предложении, в котором субъект действия совпадает с подлежащим. Значит, переходим к пункту 3.

**Шаг 3.** Глагол *одеваться* может употребляться без постфикса *–ся: одеваться – одевать.* Следовательно, глагол имеет значение средне-возвратного залога.
С целью иллюстрации возвратных глаголов, не имеющих категории залога, приведем образец рассуждения глагола *трудиться* (алгоритм смотрите выше).
**Шаг 1.** Глагол *трудиться* является возвратным. Об этом свидетельствует формальный признак: наличие у него постфикса *-ся.* Следовательно, выбираем пункт 2Б.
**Шаг 2.** Глагол *трудиться* употребляется в предложении, в котором субъект субъект действия совпадает с подлежащим. Значит, переходим к пункту 3.
**Шаг 3.** Глагол *трудиться* не может употребляться без постфикса *-ся: трудиться* – но невозможно *трудить.* Следовательно, глагол лишен категории залога.

## Педагогический эксперимент в контексте методики алгоритмизации

Метод педагогического эксперимента был задействован в исследовании с целью обосновать эффективность методики алгоритмизирования, способствующей более осознанному освоению русской грамматики иностранными студентами. Особо следует подчеркнуть, что эксперимент проводился в естественных условиях, без нарушения хода образовательного процесса и без проведения специальной психологической подготовки студентов. Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на базе студентов первого и второго курсов русского отделения специальности «Филология» Лингвистическо-технического университета в Пшасныше. Участниками эксперимента явились 12 студентов русского

отделения, изучающие русский язык как иностранный.

В процессе эксперимента были выделены и реализованы три диагностических этапа:

1) этап исходно-констатирующей диагностики, заключающийся в изучении исходного состояния предмета, подлежащего дальнейшему преобразованию;

2) этап преобразующего эксперимента, предусматривающий изучение происходящих изменений, связанных с предметом экспериментальных преобразований;

3) этап итогово-констатирующей диагностики, на котором была объективно подтверждена выдвинутая в исследовании гипотеза.

Для оценки результатов формирующего этапа опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный эксперимент. Он показал, что если на уровне промежуточного контроля (в середине обучающей части) с заданием справилось 67% студентов, то на уровне итогового контроля подобное задание выполнило 92% студентов. Студенты способны определять значение залога глагола и выявлять глаголы, находящиеся за пределами формирования данной грамматической категории. На этапе итогового контроля способность студентов правильно интерпретировать грамматическую категорию залога приближалась к 100%. Данные проведенного анализа педагогического эксперимента обобщены в следующей таблице (Таблица 1).

| Виды контроля | Количество студентов | Процент осознанного овладения категорией залога |
|---|---|---|
| Начальный срез | 12 | 43 % |
| Промежуточный срез | 12 | 65-70 % |
| Итоговый срез | 12 | 98 % |

Таблица 1 – Итоги педагогического эксперимента, разработанного на основе применения методики алгоритмизации обучения.

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о том, что процент освоения и интерпретации грамматической категории залога глагола при использовании алгоритмов значительно возрастает. Это актуализирует используемую методику с экстраполяцией на другие грамматические явления с целью повышения функциональной грамотности иностранных студентов.

**Выводы и заключение**

Алгоритмизация обучения русской грамматике в ее теоретическом и практическом подходах способствует формированию коммуникативной компетенции и в целом функциональной грамотности студента. Это позволяет ему освоить изучаемый язык в такой степени, чтобы свободно общаться на нем, не прибегая к помощи сохраненных в голове грамматических конструкций и правил.

Совершенно очевидно, что разработка алгоритмов может осуществляться как самим преподавателем и предлагаться студентам в готовой

форме, так и посредством совместного их конструирования. В нашем случае представлен первый из обозначенных вариантов. Реализация алгоритмов невозможна, однако, без определенных знаний русской грамматики, поскольку неверно сделанный шаг ведет к дальнейшим ошибкам в выборе дихотомических составляющих алгоритма. Так, применительно к категории залога неверная интерпретация глагола по шкале «переходность - непереходность» приводит к заблуждению и дальнейшим ошибкам в определении алгоритмических данных.

Целесообразность применения методики алгоритмизации достаточно велика, о чем свидетельствует проведенный педагогический эксперимент. На его основе удалось доказать, что методика обучения грамматических категорий русского языка путем использования алгоритмов является эффективной и может быть рекомендована к применению при изучении русского языка в иноязычной аудитории.

**Библиография**

Арутюнова, Т.С. 2015. Современные образовательные технологии обучения английскому языку. *Международный научно-исследовательский журнал. Сер. Педагогические науки.* Вып. № 3(34). Ч. 4. Электронный ресурс. Режим доступа: https://research-journal.org.

Бессонова, В.В. 2000. *Алгоритмы на уроках русского языка.* Москва: Знание.

Виноградов, В.В. 1986. *Русский язык: Грамматическое учение о слове.* Москва: высшая школа. 491-528.

Ибрагимова, Р.М. 2021. Интеллект-карта как средство формирования семантического поля

при обучении языкам. *Инновационные научные исследования*. 5-1 (7): 169-174.

Килевая, Л. и Стэрналь, Э. 2018. Семантика грамматики в свете освоения темпоральной парадигмы английского глагола. *Идеи. Поиски. Решения: сб. статей.* Минск: БГУ, Т.2. Электронный ресурс. Режим доступа: handle/123456789/189447

Килевая, Л. 2021. Тезаурусно ориентированное обучение грамматике в свете формирования полиязычной личности. *Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты*. Сочи, 26 (1): 29-32.

Павловская, И.Ю. и Башмакова, Н.И. 2007. *Основы методологии обучения иностранным языкам*. Санкт-Петербург: СПбГУ.

Петров, С.В. 2021. Алгоритм денотативного анализа художественного текста при обучении русскому языку иностранных студентов нефилологического профиля. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. Том 6, вып.2: 252-257.

Романова, А.М. 2016. Коммуникативный подход к обучению грамматике английского языка студентов специальности «Туризм и природопользование». *Труды БГТУ*. 5: 221-223. *Русская грамматика*. 1982. Москва: Наука. Том 1: 615-619.

Челоне, Ч. 2017. Оценка эффективности алгоритмизации в обучении иностранным языкам на примере формирования грамматических навыков. *Вопросы лингводидактики*. 7: 119-125.

Чердынцева, Е.В. 2002. *Дидактические условия алгоритмизации учебной деятельности младших школьников в процессе обучения.* Омск.

Юсупова, Д.Д. 2018. Обучающие алгоритмы как

средство усвоения орфографических правил иностранными студентами. *Казанская наука.*9: 123-125.

Shevyakova, T. and Kilevaya L. 2021. *Moderling of communicative active: Tutorial for Master's Students*. Almaty: KazUIR&WL by Ablai Khan.

Łucja Zielińska-Aherrahrou
Uczelnia Lingwistyczno-Techniczna w Świeciu
Nr ORCID: 0000-0002-9653-3455
e-mail: lzielinska@ult.edu.pl

# Ein Hybrid-DaF-Unterrichtsmodell: Integration digitaler Methoden zur Verbesserung des Grammatiklernens in Deutsch als Fremdsprache

## A Hybrid-DaF Teaching Model: Integrating Digital Methods to Enhance Grammar Learning in German as a Foreign Language

**Abstrakt**

W poniższym artykule przedstawiono studium przypadku opisujące scenariusz nauczania hybrydowego DaF (języka niemieckiego jako obcego). Koncepcja ta opiera się na językoznawstwie kognitywnym, które zostało opracowane przez Roche'a, El-Bouza i Leuchte'a (2018). Daje ona możliwość innowacyjnego włączenia metod cyfrowych do konwencjonalnego nauczania. W tym celu przedstawiono pięć faz koncepcji ANIMA oraz obrazową wizualizację wyrażenia gramatycznego (Funktionsvergefüge in Gang bringen). Na podstawie tego przykładu można założyć, że metody cyfrowe mają silny pozytywny wpływ na naukę gramatyki w kontekście języka niemieckiego jako obcego, jeśli są używane prawidłowo i osadzone w solidnym kontekście metodycznym.

**Słowa kluczowe**: DaF, język niemiecki, językoznawstwo kognitywne, nauczanie zdalne

**Abstract**

The following article introduces a hybrid-DaF (Deutsch als Fremdsprache) teaching model based on the ANIMA concept,

developed by Roche and co-authors in 2018. The ANIMA concept draws from cognitive linguistics and combines digital technology with elements of cognitive grammar to enhance the effectiveness of teaching German as a foreign language (DaF). The underlying principle of ANIMA is that language acquisition is rooted in experiences, not solely in theoretical knowledge about the language itself. By innovatively integrating digital methods into conventional teaching, the model unfolds through five distinct phases: Docking "Andocken," Neu-Presentation, Integration, Metalinguistic, and Automation.
The integration of digital methods, when properly utilized and contextualized within a sound methodological framework, has shown a notably positive impact on grammar learning in the context of German as a foreign language.

**Key words**: DaF, German language, cognitive linguistics, digital, teaching

## 1. Einleitung

Bereits seit den 1990er Jahren beschäftigen sich Fachdiskurse mit digitalen Lernumgebungen und Lernmethoden. In jener Zeit entstanden "computer-based Trainings (CBTs)/Web-based Trainings (WBTs)" sowie "E-Learning/Blended Learning" in geschützten virtuellen Räumen (Helbig & Hofhues: 2018, 1). In den letzten dreißig Jahren entwickelten sich zahlreiche digitale Lernumgebungen, wie beispielweise Moodle oder andere Online- Plattformen. Eine beispielhafte Sprachplattform ist "ZUM Deutsch Lernen" (2023), die Informationen und Hilfestellungen für Deutsch als Fremdsprachenerwerb (DaF) bietet. Die Tools auf dieser Plattform erleichtern die Erweiterung des Wortschatzes, bieten spielerische Trainingsaufgaben und Übungen zur Grammatikerwerb.

Es ist auffällig, dass all diese Tools nicht unabhängig vom Lernkontext, sondern in Verbindung mit herkömmlichem Unterricht eingesetzt werden. Es gibt kein Tool, das DaF komplett eigenständig abdeckt (vgl. ZUM Deutsch Lernen 2023). Wie Helbig und Hofhues betonen

(2018, 1), werden bis heute hybride Lernmethoden, die Online- und Offline-Unterricht kombinieren, am erfolgreichsten in der Hochschul- und Erwachsenenbildung eingesetzt.

Durch die zunehmende Digitalisierung in den letzten drei Jahrzehnten haben sich auch die digitalen Lernmethoden stark weiterentwickelt. Insbesondere beeinflusste die Corona- Pandemie erheblich die Entwicklung von Online- und Hybrid-Unterrichtsmodellen. Die Notwendigkeit, den physischen Kontakt zu minimieren und soziale Distanz zu wahren, führte dazu, dass Bildungseinrichtungen auf der ganzen Welt gezwungen waren, ihre Unterrichtsmethoden deutlich zu überdenken und anzupassen.

Heute können digitale Lernmethoden je nach Lerntyp, Lerngegenstand und verfügbarer technischer Unterstützung individuell ausgewählt werden. Neben Texten können nun auch Audio, Video und virtuelle 3D-Welten sowohl im Präsenzunterricht als auch beim Lernen zu Hause zum Einsatz kommen. Die Darstellungsformate der Lerninhalte reichen von interaktiven Elementen bis hin zu passiven Inhalten, von Worteingaben bis hin zu Lesetexten sowie von synchroner Kommunikation wie Chats oder Video-Konferenzen bis hin zu asynchroner Kommunikation per E-Mail (vgl. Zobenica: 2020, 128). Besonders das spielerische Lernen und das digitale Storytelling rücken immer mehr in den Fokus (vgl. Otto: 2021, 238f.).

Allerdings führte die Digitalisierung nicht zu einer einheitlichen, dominanten digitalen Lern- und Lehrmethodik. Stattdessen gehen Fachdiskurse von einer Vielzahl distinkter und teilweise sich überlagernder Digitalisierungen aus (vgl. Scharfenberg et al.: 2022, 14). Die Digitalisierung der Erziehungswissenschaften stellt daher eine Querschnittsfunktion dar, die sich aus verschiedenen Schwerpunkten der informationstechnologischen, medienbezogenen und pädagogischen Disziplinen zusammensetzt (vgl. ebd.: 2022, 20). Es ist daher

anzunehmen, dass sowohl Bildungseinrichtungen als auch Lernende weiterhin eine hybride Lernform bevorzugen werden, die aus Präsenzarbeit und Eigenstudium besteht (vgl. Otto: 2021, 239f). Die hybride Lernform bietet sich besonders an, da sie das DaF-Lernen weitgehend unabhängig von der individuellen digitalen Kompetenz ermöglicht, während gleichzeitig die Vorteile der digitalen Lernmethoden genutzt werden können.

Im Folgenden wird ein Hybrid-DaF Unterrichtsmodell vorgestellt, das sowohl das E-Learning im DaF-Unterricht als auch den Präsenz-Unterricht betrachtet und diskutiert. Anschließend wird ein Fallbeispiel für kognitive Linguistik und Grammatikanimationen als digitale Lernmethode im herkömmlichen Unterricht vorgestellt.

## 2. E-Learning im DaF-Unterricht

Im Vergleich zum Präsenzstudium unterscheidet sich das E-Learning grundlegend dadurch, dass die Wissensvermittlung größtenteils auf nicht-personalen Medien beruht, insbesondere schriftlichem Studienmaterial (vgl. Erpenbeck, Sauter & Sauter: 2015, 7). Neben den schriftlichen Materialien wie Studienheften oder Online-Texten werden auch Präsenzphasen eingesetzt, die dazu dienen, Fragen zu klären, bestimmte Aspekte zu vertiefen und soziale Interaktionen zu ermöglichen, z.B. das Kennenlernen der Studierenden und Dozenten untereinander. Dennoch überwiegen beim E-Learning deutlich die Selbstlernphasen, für deren Organisation die Lernenden weitgehend selbst verantwortlich sind. Diese als isoliert empfundene Lernsituation erfordert von den Lernenden ein hohes Maß an selbstgesteuertem Lernen, Motivation und Durchhaltevermögen (vgl. Treumann, Ganguin & Arens: 2012, 122). Zur Unterstützung der Lernenden kommen neben den eingesetzten Medien und Methoden auch die Betreuung und Beratung per Post, Fax, Telefon oder E-Mail (allgemein und inhaltlich) sowie Lernerfolgskontrollen hinzu, um die

Selbstdiagnose des Lernfortschritts zu ermöglichen (vgl. Fischer: 2013, 46).

Für das E-Learning sind, neben Organisationskompetenz, auch digitale Kompetenzen unabdingbar. Sowohl Lehrende als auch Lernende müssen in der Lage sein, digitale Geräte wie PCs oder Tablets sowie Softwareanwendungen im physischen und digitalen Raum zu bedienen. Es existiert eine Vielzahl von E-Learning-Umgebungen und digitalen Tools, die sowohl Lernende als auch Lehrende unterstützen. Oftmals wird ein Webkonferenz-Tool zur Organisation von Live-Unterrichtseinheiten genutzt (vgl. Erpenbeck, Sauter & Sauter: 2015, 9). Zudem werden Systeme des Lernmanagements wie Microsoft Teams, Zoom, Google, Moodle und Edmodo verwendet, um ein virtuelles Klassenzimmer zu schaffen. Hier kann der Austausch über eine direkte Kommunikation, sowie von Materialien und Ressourcen stattfinden. Das E-Learning erfordert somit von den Lernenden eine digitale Kompetenz (vgl. Otto: 2021, 239f). Da jedoch nicht alle Lernenden über hohe digitale Kompetenzen verfügen, bietet es sich an, traditionelle Lernformen für DaF in das Unterrichtskonzept zu integrieren.

Die Vielfalt an digitalen Tools und Lernumgebungen eröffnet zahlreiche Möglichkeiten, einen vielseitigen DaF-Unterricht zu gestalten. Dadurch wird das DaF-Lernen für die Teilnehmenden abwechslungsreicher. Die Vielfalt an Tools ermöglicht es, die individuellen Lernbedürfnisse besser zu unterstützen, indem für die verschiedenen Lerntypen die passenden Tools eingesetzt werden (vgl. Porsch & Porsch: 2022, 146f).

E-Learning ermöglicht sowohl einen synchronen als auch asynchronen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden an unterschiedlichen Orten. Die flexible Kommunikation trägt zu einer effizienten und zeitsparenden Interaktion bei (vgl. Erpenbeck, Sauter & Sauter: 2015, 18). Ein weiterer Vorteil digitaler Medien liegt in der Bereitstellung von vielfältigen Lernmaterialien und

Ressourcen, wie interaktiven Übungen, Videos, Audios und Online- Sprachkursen. Die Schüler können in ihrem eigenen Tempo und an ihrem gewünschten Lernort lernen und sich gezielt auf ihre individuellen Schwächen konzentrieren. Echtzeitkorrekturen ermöglichen eine schnelle Überprüfung des Fortschritts und die Möglichkeit, Fehler sofort zu korrigieren. Dennoch ist es wichtig, dass Lernfortschrittsgespräche weiterhin das Lernen begleiten (vgl. Porsch & Porsch: 2022, 147ff).

Die Interaktionsmöglichkeiten durch digitale Medien sind vielseitig. Neben der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden erleichtern Diskussionsforen, Chat- Gruppen und Content Sharing-Tools auch die Zusammenarbeit innerhalb einer Lerngruppe (vgl. Zobenica: 2020, 130). Medien, die das Sprachenlernen akustisch und visuell unterstützen, stärken das Hörverständnis (vgl. ebd.: 131).

Bei der Gestaltung eines effizienten E-Learning-Unterrichts ist es entscheidend, die Lernaktivitäten sinnvoll zu integrieren und auf die Lern- und Leistungsziele zu fokussieren. Die Verwendung von Mikro-Lektionen und Aufnahmen kann dabei helfen, den Unterricht kurz und prägnant zu gestalten, während problemorientierte oder interaktive Lerneinheiten die aktive Beteiligung der Lernenden fördern. Reflexionsmomente tragen zur Vertiefung des Lernstoffes bei (vgl. Fischer: 2013, 47).

Die Lernschrittkontrolle kann durch ein Online-Quiz oder Teamspiele erfolgen, die zudem ein individuelles Feedback ermöglichen (vgl. Laghigna: 2020, 1). Allerdings stellen Online-Tests eine Herausforderung dar, da Plagiate und Betrugsversuche vermieden werden müssen, vor allem in formalen Bildungsstrukturen (vgl. Rehfeldt: 2012, 31).

Trotz der zahlreichen Vorteile bringt E-Learning auch einige Herausforderungen. Ein großer Nachteil ist, dass nicht alle Schüler über die gleichen digitalen Kom-

petenzen verfügen. Manche Schüler könnten Schwierigkeiten haben, die Technik zu verstehen oder sich damit auseinanderzusetzen, was zu Lernausfällen führen könnte. Zudem gibt es Bedenken hinsichtlich der Datensicherheit und des Schutzes der Privatsphäre. Wenn Schüler persönliche Daten online teilen, besteht die Gefahr, dass diese missbraucht werden. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, dass Schüler durch den ständigen Zugang zu digitalen Medien abgelenkt werden und sich weniger auf den Unterricht konzentrieren (vgl. Kerres: 2017, 91-94).

Insgesamt ist es wichtig, eine ausgewogene Mischung aus herkömmlichen und digitalen Lernmethoden zu nutzen, um den Lernenden die bestmögliche Lernumgebung zu bieten. Die Lehrpersonen müssen daher sorgfältig abwägen, welche Vor- und Nachteile die digitalen Medien in ihrem Unterricht haben (vgl. Hoffmann: 2018, 71).

## 3. Zur Rolle des Präsenzunterrichts

Der Präsenzunterricht spielt eine bedeutende Rolle als Ergänzung zum E-Learning. Während das E-Learning Flexibilität und Zugänglichkeit bietet, ermöglicht der Präsenzunterricht eine direkte Interaktion und persönliche Verbindungen zwischen Lehrern und Schülern. Diese persönliche Interaktion fördert ein tieferes Verständnis der Lerninhalte, da Fragen sofort gestellt und Diskussionen geführt werden können. Die Anwesenheit im Klassenzimmer schafft eine förderliche Lernumgebung für aktives Lernen, kollaborative Aktivitäten und praktische Experimente. Darüber hinaus ermöglicht der Präsenzunterricht die Entwicklung wesentlicher Soft Skills wie Kommunikation und zwischenmenschliche Fähigkeiten, die für die persönliche und berufliche Entwicklung unerlässlich sind. Die Verbindung und Gemeinschaft, die im Präsenzunterricht entstehen, stärken die Motivation und das Engagement der Schüler

und tragen zu einer bereichernden akademischen Erfahrung bei. Insgesamt ergänzt der Präsenzunterricht das E-Learning und trägt dazu bei, ganzheitliche und effektive Lernerfahrungen zu schaffen (vgl. Kerres & Thees: 2013, 85-89)

## 4. Fallbeispiel: die kognitive Linguistik und Grammatikanimationen

Im nachfolgenden Fallbeispiel wird ein Szenario für einen hybriden DaF-Unterricht beschrieben, das auf dem Konzept der kognitiven Linguistik basiert. Dieses innovative Konzept wurde von Roche, El-Bouz und Leuchte (2018) entwickelt und stellt einen wegweisenden Ansatz für den DaF-Unterricht dar, der die Grundlagen der kognitiven Linguistik auf das Erlernen einer Fremdsprache anwendet. Die kognitive Linguistik ist ein interdisziplinärer Ansatz, der sich mit dem Verständnis der Sprache als Ergebnis kognitiver Prozesse beschäftigt. Im Fall des DaF-Unterrichts bedeutet dies, dass der Spracherwerb nicht nur als mechanisches Erlernen von Regeln und Vokabeln betrachtet wird, sondern als ein aktiver und kreativer Prozess, bei dem kognitive Mechanismen eine zentrale Rolle spielen.

Ein Beispiel dafür ist die Vermittlung der Grammatik. Etablierte didaktische Zugänge zur Grammatik beschränken sich häufig auf die Vermittlung von regelhaften Strukturen und Muster oder Ausnahmen davon (vgl. Blomberg & Jessen: 2018, 25f). Oft werden formelhafte Merksätze wie "trenne nie st, denn es tut ihm weh" (Roche, El-Bouz, Leuchte: 2018, 31) oder "auf die Frage wohin nehmen Wechselpräpositionen den Akkusativ" (ebd.: 31) verwendet.

In herkömmlichen DaF-Unterrichtsmethoden werden lexikalische und grammatische Konzepte getrennt voneinander betrachtet und meist auch getrennt unterrichtet. Oftmals setzen Lehrkräfte voraus, dass die Ler-

nenden linguistische Konzepte nicht intuitiv oder bewusst verstehen und ermutigen sie daher dazu, Chunks oder vermeintlich intransparente Regeln auswendig zu lernen (Hoffmann: 2018, 74). Dabei gehen sie davon aus, dass Lernende möglicherweise Schwierigkeiten haben könnten, komplexe sprachliche Strukturen und Regeln zu durchsuchen. Demzufolge empfehlen sie den Schülern, sich auf feste sprachliche Einheiten zu konzentrieren, die aus mehreren Wörtern bestehen. Diese Vorgehensweise führt dazu, dass die zu erlernende Sprache als etwas Abstraktes und Schwieriges wahrgenommen wird, das nur durch Auswendiglernen beherrscht werden kann (Roche, El-Bouz & Leuchte: 2018, 31).

Dieser Ansatz ist für die Lernenden nicht nur frustrierend und hindert sie daran, die Sprache enthusiastisch zu nutzen, sondern führt auch oft zu unzureichendem Verständnis und unangemessener Anwendung grammatischer Strukturen. Sogar in zweisprachigen Regionen, in denen die Zielsprache im Alltag verwendet wird, können Lernende Schwierigkeiten haben, grammatikalische Strukturen vollständig zu erfassen. Es treten häufig Interferenzen auf, bei denen ungrammatische Übertragungen aus der Erstsprache in die Zweitsprache stattfinden (Kamber: 2008, 1).

Die kognitive Linguistik hingegen behauptet, diese Mängel beheben zu können und grammatikalische Strukturen gründlicher, nachhaltiger und effektiver zu lehren. Didaktische Modelle der kognitiven Linguistik stellen grammatikalische Konstruktionen in Bezug zu realen Alltagserfahrungen, um eine lebensweltliche Nachvollziehbarkeit grammatikalischer Regeln hervorzurufen. Dies wird durch den Einsatz von grafischen Visualisierungen mit Alltagsbezug im Unterricht realisiert. In digitalen Lernumgebungen können diese grafischen Visualisierungen oft als digitale Übungen eingesetzt werden (vgl. Roche & Suñer: 2014, 125).

Ein wesentlicher Bestandteil dieses Ansatzes ist die mediale Realisierung der Lerninhalte. Die kognitionslinguistische Sprachdidaktik nutzt den Ansatz des multimedialen Lernens und implementiert digitale Darstellungen mit direktem Bezug zum jeweiligen Inhalt der Unterrichtseinheit. So können zum Beispiel bei der Vermittlung von Bewegungsverben grafische Animationen verwendet werden, die die Bewegung veranschaulichen und ihre grammatikalische Realisierung in der Zielsprache darstellen (vgl. ebd.: 2014, 137).

Ein wichtiges Modell der kognitiv-linguistischen Sprachdidaktik ist die Arbeit mit visuellen Grammatikanimationen. Diese sind in ein strukturiertes Konzept eingebettet, das herkömmliche Lernmethoden mit dem Einsatz neuer Medien vereint. Ein solcher Ansatz ist das ANIMA-Modell von Roche, El-Bouz und Leuchte (2018), das aus fünf aufeinanderfolgenden Phasen besteht:

1. **A**ndockung an bereits vorhandenes Wissen/ Problem
2. **N**eu-Präsentation (Animation des jeweiligen Grammatikphänomens)
3. **I**ntegration
    a. Wiederholung von Phase 2, unterstützt durch Hervorhebungen
    b. Wiederholung von Phase 2, in Zeitlupe und mit metasprachlichem Kommentar
4. **M**etasprache (verständliche Erklärung)
5. **A**utomatisierung (Übungen)

In Phase 1 der Andockung wird zunächst die jeweils verwendete grammatikalische Metapher eingeführt und erklärt. Dabei geht die kognitive Linguistik davon aus, dass Sprache nicht nur ein Mittel zur Kommunikation ist, sondern auch ein Spiegelbild unseres Denkens und unserer Wahrnehmung der Welt. Einige der bekanntesten Vertreter dieser Theorie sind George Lakoff, Mark Johnson und Ronald Langacker. Lakoff und Johnson haben die Theorie der kognitiven Metaphern entwickelt,

die besagt, dass alltägliche metaphorische Redewendungen auf kognitive Muster schließen lassen. Außerdem werden komplexe Konzepte und abstrakte Ideen oft durch Metaphern verstanden, die auf unseren Erfahrungen mit der physischen Welt basieren. Im Gegensatz dazu hat Langacker die Theorie der kognitiven Grammatik entwickelt, die besagt, dass die Bedeutung von Sprache auf der Basis von Konzepten und kognitiven Strukturen aufgebaut wird (vgl. Roche, El-Bouz & Leuchte: 2018, 31).

Im zweiten Schritt wird, auf der Ebene der Präsentation, ein neues Medium eingeführt, also eine Animation gezeigt, die die jeweilige grammatikalische Metapher visualisiert und mit einer (hier noch recht oberflächlich ausfallenden) Erklärung des grammatikalischen Kontexts ergänzt. Die Animation wird in den nachfolgenden Schritten wiederholt, wobei bei Schritt 3a die Aufmerksamkeit auf Strukturzusammenhänge gelenkt wird. Erst bei Schritt 3b werden metasprachliche Erklärungen ergänzt. Bei Bedarf kann diese Phase 3 unterbrochen und Erklärungen sowie Bestandteile des zweiten Schritts können einzeln wiederholt werden. Durch die verschiedenen Phasen des Modells wird die Konstruiertheit der Metapher, die mit ihrem grammatikalischen Gegenstück nicht identisch ist, jedoch Parallelen aufweist, schrittweise verdeutlicht (vgl. ebd.: 2018, 36).

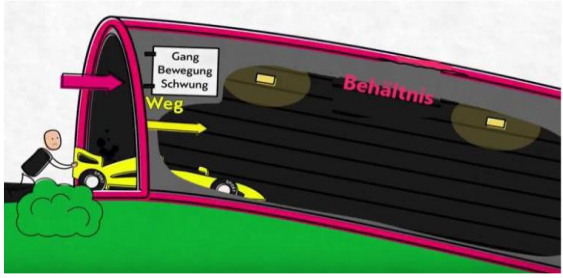


ABB. I: BILDLICHE VISUALISIERUNG DER RAUMVERHÄLTNISSE VON IN GANG BRINGEN (vgl. Roche, El-Bouz & Leuchte: 2018, 78)

Die Wirksamkeit dieses Zugangs wurde auch empirisch bestätigt. Hoffmann (2018, 80) konnte einen langfristig positiven Lerneffekt der Grammatikanimationen nachweisen. Dieser Effekt verstärkte sich zusätzlich, wenn entsprechende digitale Übungen einbezogen wurden, die ebenfalls mit den Animationen und beweglichen Satzbausteinen arbeiten. Allerdings ist anzumerken, dass das von ihm verwendete Sample eher klein war und nur eine einzige Schulklasse umfasste.

Trotz dieser Einschränkung deutet die Untersuchung von Hoffmann darauf hin, dass der Einsatz der kognitiven Linguistik in Verbindung mit digitalen Medien im DaF-Unterricht vielversprechend ist. Die Kombination aus visuellen Grammatikanimationen und interaktiven Übungen kann das Lernen der grammatischen Strukturen nachhaltig verbessern und das Verständnis der Lernenden für die Sprache vertiefen.

Es wäre jedoch wünschenswert, zukünftige Studien mit größeren und vielfältigeren Versuchen durchzuführen, um die Generalisierbarkeit und Übertragbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Dies würde dazu beitragen, die Effektivität dieses Zugangs weiter zu validieren und möglicherweise auch spezifische Faktoren zu identifizieren, die den Lernerfolg beeinflussen können.

## 5. Fazit

Die kognitiv-linguistische Herangehensweise verdeutlicht beeindruckend die Stärke hybrider didaktischer Ansätze, die digitale Methoden mit herkömmlichen Unterrichtstechniken verbinden. Durch diese Integration aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse, insbesondere aus der Linguistik, kann nicht nur der Unterrichtsalltag bereichert werden, sondern es eröffnet sich auch die Möglichkeit, einen nachweislich positiven

Lerneffekt im Vergleich zu traditionellen Methoden zu erzielen. Besonders beachtenswert ist dabei die Tatsache, dass sich dieser positive Effekt durch den vermehrten Einsatz digitaler Methoden in der finalen Phase des ANIMA- Konzepts (der Automatisierung durch Übung) weiter verstärkt (vgl. Roche, El-Bouz & Leuchte 2018, 36). Dies deutet darauf hin, dass der gezielte Einsatz digitaler Medien beim Erlernen der Grammatik im DaF-Kontext äußerst wirksam sein kann, sofern sie in einem fundierten methodischen Kontext angewendet werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass digitale Medien im DaF-Unterricht mehr Vorteile als Nachteile bieten insbesondere wenn sie korrekt und methodisch fundiert eingesetzt werden. Jedoch liegt hier auch eine zentrale Herausforderung. Die digitale Methodenkompetenz sowohl der Lernenden als auch der Lehrpersonen ist oft unzureichend. Wenn digitale Methoden nicht als Teil eines umfassenden Gesamtkonzepts, wie im skizzierten Beispiel, sondern als bloße Ergänzung verwendet werden, können sich die Nachteile verstärken, während die Vorteile verschwinden.

Es ist daher von großer Bedeutung, dass Lehrpersonen angemessen in den Einsatz digitaler Methoden geschult und unterstützt werden, um das volle Potenzial dieser Werkzeuge auszuschöpfen und einen effektiven und nachhaltigen Lernprozess zu gewährleisten. Nur wenn digitale Medien sinnvoll in den Lehrplan integriert und als gezieltes Hilfsmittel genutzt werden, können sie zu einer bereichernden und motivierenden Lernerfahrung beitragen und den DaF- Unterricht auf ein neues Niveau heben.

**Bibliographie**

Blomberg, J. & Jessen, M. 2018. Kognitive Linguistik: Eine Einführung. In: Jessen, M.; Blomberg, J. & Roche, J.: *Kognitive Linguistik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 17-53.

Erpenbeck, J., Sauter, S. & Sauter, W. 2015. *E-Learning und Blended Learning: Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung*. Heidelberg: Springer Verlag.

Fischer, H. 2013. *E-Learning im Lehralltag Analyse der Adoption von E-Learning-Innovationen in der Hochschullehre.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Helbig, C. & Hofhues, S. 2018. Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick. In: Medienpädagogik 30, (26. Februar), 1–17. https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.02.2.X

Hoffmann, I. 2018. Räumlich konzeptualisierte Funktionsverbgefüge – eine Erwerbsstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23 (2), 74-85.

Kamber, A. 2008. *Funktionsverbgefüge - empirisch.* Berlin, Boston: De Gruyter.

Kerres, M. 2017. *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Springer-Verlag.

Kerres, M. & Thees, M. (Hrsg.). 2013. *E-Learning in der Hochschulpraxis: Strategien und Erfahrungen*. Waxmann Verlag.

Laghigna, A. 2020. *Fernunterricht: Herausforderungen und Chancen*. Abgerufen am 07.11.2020 von https://www.schooleducationgateway.eu/de/pub/latest/news/distance-learning-challenges.htm.

Otto, D. 2021. Digital Storytelling as OER-enabled Pedagogy: Sustainable Teaching in a Digital

World. In: Filho; W. L., Lange Salvia, S. & Frankenberger, F. (eds.). *Handbook on Teaching and Learning for Sustainable Development*. Edward Elgar Publishing, 238-252, https://doi.org/10.4337/9781839104657.00024

Porsch, Raphaela & Porsch, Torsten. 2022. Erweiterte hybride Lernkonzepte: Ein Rahmenmodell zur Individualisierung des schulischen Lernens. In: Hugo, J., Fehrmann, R., Ud-Din, S. & Scharfenberg, J. (Hrsg.). *Digitalisierungen in Schule und Bildung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung*. Band 4, Münster: Waxmann Verlag, 141-154.

Rehfeldt, J. 2012. *Der gestaltete Lernkontext*. Wiesba den: Verlag für Sozialwissenschaften.

Roche, J., El-Bouz, K. & Leuchte, O. 2018. Deutsche Grammatik sportlich und animiert. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 23 (1),* 30-42.

Roche, J. & Suñer Muñoz, F. 2014. Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 19* (2), 119-145.

Scharfenberg, J., Hugo, J., Ud-Din, S. & Fehrmann, R. 2022. Von Digitalisierung zu Digitalisierungen. In: Hugo, J., Fehrmann, R., Ud-Din, S. & Scharfenberg, J. (Hrsg.). *Digitalisierungen in Schule und Bildung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung.* Band 4, Münster: Waxmann Verlag, 141-154.

Treumann, K.-P., Ganguin, S. & Arens, M. 2012. *E-Learning in der beruflichen Bildung. Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zobenica, N. 2020. *Digitale Medien und Lernszenarien im DaF-Unterricht*. Republik-Projekts Nr. 01600, Universität Novi Sad, Serbien. Abgerufen von:

https://doi.org/10.19090/mv.2020.11.127-150 am 24.02.2023.

ZUM Deutsch Lernen 2023. *ZUM Deutsch Lernen*. Abgerufen von: https://deutsch- lernen.zum.de/wiki/Digitale_Tools_im_Fremdsprachenunterricht am 24.02.2023.

Tomasz Fojt
Uczelnia Lingwistyczno-Techniczna w Przasnyszu
ORCID ID: 0000-0001-9681-0830
e-mail: tfojt@ult.edu.pl

# The use of language corpora in foreign language teaching

## Zastosowanie korpusów językowych w nauczaniu języka obcego

**Abstract**
The paper discusses the ways in which large collections of text in the form of language corpora available online can be used in language learning and teaching. A number of examples are presented which show both the direct and indirect uses of corpora in teaching practice. The examples demonstrate how corpora can be used by learners to identify and learn about the semantic prosody of words and expressions, the degree of synonymy between lexical items, nuances of meaning, collocations, grammar patterns. The study demonstrates that the use of language corpora makes it possible to learn a language with the use of data-driven and discovery learning approaches based on inquiry and interactive elicitation of knowledge.

**Key words**: corpus, foreign language teaching, collocation, semantic prosody, grammar

**Abstrakt**
W artykule omówiono sposoby wykorzystania dużych zbiorów tekstów w postaci korpusów językowych dostępnych w trybie on-line w uczeniu się i nauczaniu języka obcego. Przedstawiono szereg przykładów, które pokazują zarówno bezpośrednie, jak i pośrednie zastosowania korpusów w praktyce dydaktycznej. Przykłady pokazują w jaki sposób korpusy mogą być wykorzystywane przez uczniów do identyfikowania se-

mantycznej prozodii słów, określania stopnia synonimii między elementami leksykalnymi, odkrywania niuansów znaczeniowych, kolokacji i konstrukcji gramatycznych. Wykorzystanie korpusów językowych umożliwia naukę języka z wykorzystaniem metod uczenia się opartych na analizie danych i uczenia się przez odkrywanie.

**Słowa kluczowe**: korpus, nauczanie języka obcego, kolokacje, prozodia semantyczna, gramatyka

## 1. Introduction

In education, the pandemic situation of 2020 has paved the way to a widespread use of IT in teaching. This study discusses the ways in which large collections of text stored electronically in the form of language corpora can be used in teaching a foreign language. The structure of the paper is twofold: the first part provides the theoretical underpinnings that ground and guide the varied applications of corpora in the educational context. The author presents the reasons for using corpus-derived material in learning and teaching a foreign language. This is followed by a discussion of direct and indirect uses of corpora. The first part ends with a review of the typology of language corpora. The second part presents the reader with a series of practical applications of corpora in language learning and teaching. It starts with a demonstration of how corpus-derived material can be used in teaching aspects of lexico-grammar. Subsequent sections are meant to provide examples of how to use corpora to identify collocations, to determine the formality level of expressions, to distinguish synonyms or to find out about evaluative aspects of language use.

## 2. A rationale for the use of language corpora in language teaching

Teaching English as a foreign language (TEFL) typically aims at meeting native speaker norms. At the same time, given that English has become the primary means of global communication, teachers of English are often non-native speakers. As such, they do not have the linguistic intuition that makes it possible for native language users to make quick and unfailing judgements concerning grammatical and semantic well-formedness of utterances. One aspect of language that relies heavily on tacit knowledge of language use is collocation, i.e., frequent co-occurrence of lexical items. A native speaker of English does not need to consciously consider whether to pre-modify the noun *shower* with the adjective *quick* or *fast*. A non-native speaker's decision as to which combination to choose will depend on the prior exposition to the combination in question. Naturally, a non-native teacher may resort to a collocation dictionary, however, the number of entries in reference sources is always necessarily limited, while corpus data can be easily manipulated to provide collocational information on any lexical item.

Another aspect of language use which escapes non-native speakers' intuition and is, generally, not registered in dictionaries is the axiological value of lexical items. Numerous studies[1] have demonstrated amply that lexical items are often characterised by semantic prosody, which, in its attitudinal and evaluative aspect can be defined as "the general tendency of certain words to co-occur with either negative or positive expressions" (Ellis et al. 2009: 90). As a feature of the word's co-text

[1] Now classic studies include, for instance, an analysis of the collocation patterns associated with the verb *cause*, revealing its uniformly negative semantic prosody (Stubbs 1995: 23-55), Sinclair's analysis (2004: 142-148) of the negative collocational preferences of the verb *budge*, Louw's (1993:160-161) identification of the unfavourable semantic prosody of the adverb *utterly*.

that extends over more than one element in a syntagmatic string, semantic prosody is particularly amenable to identification in corpus concordances.

Not only can language corpora be efficiently used to find out about collocational patterns or semantic prosody of lexical items, but they also provide the means of illustrating language phenomena explicitly in a variety of concordance displays that can be sorted in different ways to fit the needs of exposition, while the samples extracted from corpora provide the material for creating a variety of exercises, tasks or activities for learners.

## 3. Direct and indirect uses of corpora

There are, essentially, two ways in which corpora can be used in language teaching: direct and indirect. Indirect applications involve using products that were created with the use of corpora, such as dictionaries. Since the 1980s, the lexicographers compiling dictionaries have been gradually departing from introspection and intuitive judgement when creating dictionary entries; they have begun, instead, to make extensive use of corpus data to elicit information concerning lexical meaning and use through close observation of genuine language samples. Ground-breaking work in the area was carried out by the research facility COBUILD founded by Collins publishers. The result of their work was the Collins Corpus and its representative sub-corpus: the Bank of English, which was used to compile the monolingual learner's dictionary *Collins COBUILD English Language Dictionary*. A paragon example of a dictionary based on corpus data is the *Oxford English Dictionary* (and other dictionaries published by the Oxford University Press) based on the Oxford English Corpus (OEC). Thanks to the use of corpus data, dictionary entries in modern dictionaries may include not only definitions of words but also reliable information concerning the grammatical patterns in which they are used,

preferred uses, collocations, and even frequencies of use (Hunston 2002: 96). Other publishers[2] followed suit and using corpus data in dictionary-making has become standard procedure.

Using corpus data to create reference sources is by no means limited to dictionaries. Present-day descriptive grammar books and reference grammar books are created with the use of information elicited from corpora. Because such data-oriented grammars are based on the analysis of large numbers of samples of attested language use, they can present a wide range of variation in grammatical structure of a language. A milestone in the creation of corpus-based reference sources was the publication of *A Comprehensive Grammar of the English Language* by Quirk, Greenbaum, Leech, and Svartvik in 1985. The creation of such a detailed descriptive grammar of English was possible thanks to a number of empirical sources, most notably a corpus from the *Survey of English Usage*. A more recent, data-oriented publication on the grammar of English is the *Longman Grammar of Spoken and Written English* (1999) by Biber *et al.*, based on the 40 million-word Longman Spoken and Written English corpus (LSWE). Taking into account the trends in reference publishing, Hunston observes that "even people who have never heard of a corpus are using the product of corpus-based investigation" (2002: 96).

Direct use of corpora requires that the teacher has access[3] to a corpus and the skills that make it possible to search for and extract samples, although the range and degree of advancement of the skills may vary. If the learners are to be directly involved in using corpora,

---

[2] Recognised and widely-used examples of dictionaries based on corpus data include *Cambridge International Dictionary of English (1st edition), Longman Dictionary of Contemporary English (3rd edition), Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD, 5th edition).*

[3] At present, corpora are typically accessed online, for instance, the British National Corpus which was used to collect samples for the purpose of this study is available at https://www.english-corpora.org/bnc/.

they too need to have access to a corpus and some search and retrieval skills (Leech 1997: 10). In the former case, the teacher uses samples extracted from a corpus and creates exercises. The teacher may sort, select, and edit the samples to devise a variety of lexical or grammatical tasks with the use of corpus-derived and corpus-based materials[4] (Bernardini 2004: 15-36).

In the latter case, learners are invited to explore corpus data (often, guided by teachers' instructions), using dedicated search engines. This approach is referred to as data-driven learning and in its canonical form involves "the use in the classroom of computer-generated concordances to get students to explore regularities of patterning in the target language" (Johns and King 1991: iii). Confronted with the language samples, the learner assumes the role of the investigator, encouraged to use his or her observational and generalising skills to discover facts about language (Leech 1992: 114). Honeyfield (1989: 47-50) offers a typology of DDL activities, ranging from teacher-controlled filling blanks in concordance material[5] to making inferences concerning the use of selected expressions across text types to using concordancing software to assist writing. Carrying out the least teacher-controlled activities, such as exploring the corpus in search for regularities associated with some lexeme or structure, learners engage in a discovery procedure consistent with Widdowson's conception of "pedagogy of discovery whereby language is learned as a contingent consequence of carrying out activities which engage the language with the learners' knowledge and experience of things" (Widdowson 1990: 120).

[4] See section 5 for examples of such tasks.
[5] See section 5 for an illustration.

## 4. Types of corpora

The choice of the corpus depends on the teaching goals. In most cases, the natural choice is a general corpus, also referred to as a reference corpus, which aims to provide comprehensive information about a language. Reference corpora[6] tend to be large because they need to represent all the relevant varieties of a language in adequate proportions. Representativity and balanced composition make them suitable sources of language data for the production of dictionaries and other reference materials (Brown 2005: 209). In the context of language teaching and learning, reference corpora find application in courses teaching English for general purposes.

The reference corpus can be contrasted with specialised corpora which contain texts produced by a specific group of people in specific situations (Brown 2005: 210-211). Because specialised corpora include samples of specialised language, they need to be chosen with regard to the teaching needs. Specialised corpora find applications in courses that teach English for Special Purposes (ESP); for instance, the Business Letters Corpus (BLC2000) can be used in a course that teaches business English in classes that aim at developing business correspondence skills. The corpus can be explored not only in order to identify and learn the lexis or phraseology typical of business correspondence, but also to become familiar with the functional aspects of this kind of communication. The corpus of British Academic Written English (BAWE), on the other hand, may find application in courses developing skills in the use of English for Academic Purposes (EAP). Through investigating such a corpus or carrying corpus-based tasks prepared by the teacher, learners can find out about the features of written texts characteristic of formal academic writing.

---

[6] The British National Corpus, the Bank of English or the Polish National Corpus (NKJP) are general reference corpora.

Diachronic corpora, also known as dynamic or monitoring corpora, contain texts from a longer period of time. By comparing linguistic features of a language in texts from different periods, the investigator can trace the evolution of language over time (Brown 2005: 211). Activities like these increase the learners' awareness of language as an evolving system. The primary application of diachronic corpora in teaching will be, naturally, advanced courses in the history of English. An example of a diachronic corpus is the Helsinki corpus, which includes texts in Old English, Middle English and Early Modern English, covering the period from ca. 850 to 1710. The user can either search the content of the corpus to find particular words, phrases or texts or they can browse the texts they select. A basic classroom activity may involve simply juxtaposing two texts from different periods and inviting learners to identify differences in spelling, in the characters used to write down words, or in grammar and lexis. Shown below are two English translations of the *Genesis* from the *Old Testament* extracted from the Helsinki corpus: the earlier made by the Benedictine monk Ælfric ca.1010 and the more recent credited to John Wycliffe (ca. 1382).

> ON angynne gesceop God heofonan & eorðan. Se eorðe soðlice wæs idel & æmti, & þeostra wæron ofer ðære nywelnysse bradnysse; & Godes gast wæs geferod ofer wæteru. (Gen. ca. 1010)
> In the bigynnyng God made of nouȝt heuene and erthe. Forsothe the erthe was idel and voide, and derknessis weren on the face of depthe; and the Spiryt of the Lord was borun on the watris. (Gen. ca. 1382)

Corpora can also be divided into monolingual, i.e. containing texts only in one language, and multilingual (Brown 2005: 211-212). The latter type comes in two varieties: multilingual parallel corpora and multilingual comparable corpora. While parallel corpora contain texts in two or more languages that are aligned so that

the counterpart sentences in different languages are matched, comparable corpora include related texts (not translations) that are selected on the basis of some criterion, for instance, genre, publication period or communication channel. Multilingual corpora, especially the former type, find natural application both in translation practice and in translation training programmes. Learner corpora deserve special attention in the context of teaching. A learner corpus consists of language samples created by foreign or second language learners (Bennet 2010: 14), for instance, it may consist of essays written by non-native learners of English[7]. A learner corpus can be used to carry out an error analysis that leads to the identification of the most frequent language mistakes made by a certain population of learners. This information is useful in determining the problem areas characteristic of these learners (e.g. learners of a given nationality). The results of such an error analysis can then be used as guidelines for designing course books or foreign language courses.

Teachers themselves can create *ad hoc* learner corpora by compiling works written by learners. Typically, such corpora will be small, untagged and will not be equipped with sophisticated search and retrieval architecture, but they can be used in classroom activities, also by learners themselves, to analyse their texts and identify problematic areas.

## 5. Application of language corpora in teaching lexico-grammatical features

One of the most powerful tools of corpus analysis is concordancer (Johns 1988: 15 and throughout; Tribble and Jones 1997). Implemented in most modern corpora, it makes it possible to extract and display lists of

[7] An example is the *International Corpus of Learner English* (ICLE) which contains essays written by upper intermediate and advanced learners of English.

words or phrases in context, referred to as concordances. Such lists include genuine samples of a word or phrase that the user wishes to investigate. The most frequent format of concordance is KWIC, i.e., key-word-in-context, in which the node word is presented in the middle (often in a different colour), with its immediate context on the left and right; however, the concordance can be conveniently (re)sorted in a number of ways to suit the needs of the user. The table below includes a selection of samples with the verb *mean* in various forms, extracted from the British National Corpus.

| | | | |
|---|---|---|---|
| W_non_ac_polit_law | Giving support | means | taking an active and genuine interest in whatever concerns the young reader. (This |
| W_non_ac_soc_scier | conquer the North face of the Eiger! But it does | mean | clarifying what we truly want out of life -- defining the Dreams |
| W_religion | . For instance I (Dave ) am dyslexic, which | means | I am an atrocious speller. Also , I am not a |
| W_religion | you read the word 'love' in the Bible it | means | something completely different; you do n't have to hug anyone , |
| W_fict_prose | 'Put him down. I | mean | it.' 'She means it,' said Rex. 'Don't be silly.'' |
| W_misc | with electrostatic headphones, the design is openbacked which | means | that both sides of the diaphragm are free to radiate sound waves |
| W_newsp_other_rep | This would make a tempting combination, but that does not | mean | Paddy Ashdown should be in any great hurry to accept it . |
| W_newsp_tabloid | It's just play-fighting for me,' said Ray, as he landed with a bone-crur | means | it. He thinks he's a judo star in the making |
| S_brdcast_discussn | with that at all. I mean, there could I | mean | I think the House of Commons is now some way past in |
| S_conv | in. Yeah. Could do. Otherwise it | means | Chris got to hang about till we 're ready to come out |
| W_ac_polit_law_edu | the disposal of company assets. The term 'disposal' | means | a change in ownership. The term 'assets' refers to |
| W_ac_tech_engin | . The result is then checked in the dictionary. This | means | that fewer words need to be checked in the dictionary. If |
| W_biography | We would pray for fine weather as a prolonged wet spell | meant | ruin for our efforts. Although some skulduggery did go on, |
| W_fict_drama | intentions. MR . WILLIAMS : But, sir, I | meant | no harm. I had no interest I am sure to incur |
| W_religion | Having a child | means | taking an enormous risk in emotional terms, as well as in other ways. |
| W_fict_prose | speak of scrambled eggs. It was proof that what had | meant | so much to her meant little or nothing to him.' |
| W_fict_prose | offered to take me away from there. I thought he | meant | to adopt me, because that 's what it sounded like . |
| W_fict_prose | he makes himself at home.' 'He doesn't | mean | to be rude, 'explained Betty.' He wants to |
| W_fict_prose | little as he set off for home. They had | meant | to go out to lunch, or Nick had . He said |

Table 1. Samples with the verb *mean* selected from a BNC concordance.

One way of using a concordance in classroom activities would be to ask learners to study the samples in order to identify the patterns in which the verb *mean* is used[8]. Learners would most likely identify the combinations of the verb with the gerund (e.g. *means taking, does mean clarifying*), with nominal elements (e.g. *means something, meant ruin, means it*), with the infinitive (e.g. *meant to adopt*), and cases of complementation with a nominal clause (*…means I am …, …means that*

[8] If the learners have the requisite skills and the classroom is equipped with computers and access to the Internet, the learners can be asked to generate concordances themselves; otherwise, the teacher creates the concordances needed and displays or prints them out.

*both sides…, …means that fewer words need…*)[9]. Learners might also single out the formulaic use of the verb in combination with the first person singular pronoun (*I mean…*), used to correct what has just been said or to add more information.

The same set of samples can be used in an activity that focuses on meaning. Learners can be asked to read the sentences again to identify the senses in which the verb *mean* is used in the samples and associate them with particular grammatical patterns. Listed in a-h) below are the senses of the verb identified in the samples from Table 1, together with the constructions in which they are used. For each sense, samples that illustrate its use are also provided.

a) SIGNIFY, DENOTE, CONVEY [*mean* + NP, *mean* + clause]
*The term 'disposal' means a change in ownership.*
*For instance I (Dave ) am dyslexic, which means I am an atrocious speller.*

b) THAT SOMETHING IS IMPORTANT FOR SOMEONE [*mean* + expressions of quantity + to someone]
*It was proof that what had meant so much to her meant little or nothing to him.*

c) RESULT IN, CAUSE, PRODUCE AS CONSEQUENCES [*mean* often used in a clause referring to a previous portion of text or in a subordinate clause]
*… with electrostatic headphones, the design is open-backed which means that both sides of the diaphragm are free to radiate sound waves*
*We would pray for fine weather as a prolonged wet spell meant ruin for our efforts.*

d) (DOING) ONE THING IMPLIES DOING ANOTHER [*mean* + V-ing]
*… conquer the North face of the Eiger! But it does mean clarifying what we truly want out of life …*

[9] The learners may observe that in some cases the complementiser *that* is omitted.

*Having a child means taking an enormous risk in emotional terms, as well as in other ways.*

e) INTEND, PLAN [*mean* + V-inf]

*…offered to take me away from there. I thought he meant to adopt me, because…*

*They had meant to go out to lunch, or Nick had .*

f) SIGNALLING THAT SOMEONE DID NOT MEAN ANY HARM OR DID NOT INTEND TO UPSET ANYONE [*mean*$_{(neg)}$ + NP/V-inf]

*MR. WILLIAMS: But, sir, I meant no harm. I had no interest I am sure to incur…*

*'He doesn't mean to be rude,' explained Betty. 'He wants to…*

g) AN INTERJECTION USED TO CLARIFY SOMETHING THAT HAS JUST BEEN SAID [formulaic *I mean*]

*…with that at all. I mean, there could I mean I think the House of Commons is now some way past …*

h) SIGNALLING THAT SOMEONE IS SERIOUS ABOUT WHAT THEY ARE SAYING [partly schematic: NP *mean*$_{(present\ simple)}$ *it*]

*It's just play-fighting for me,' said Ray, as he landed with a bone-crunching thud. 'But Louis really means it. He thinks he's a judo star in the making.'*

*'Put him down. I mean it.' 'She means it,' said Rex. 'Don't be silly.'*

The benefit of such an activity is that learners not only learn a range of senses in which the studied verb is used, but also the typical constructions associated with particular senses. As the learners analyse genuine samples and elicit senses themselves, the activity has features of data-driven learning in which learners learn through induction. Because induction involves the process of discovering a general principle from data, the number of samples must be large enough to ensure that they include the relevant language features. If the data set is created by the teacher, he or she must select the samples so that they adequately represent the language feature to be learnt.

There are other ways in which concordances can be used to teach language. The teacher may remove the key

word from a concordance and invite learners to try and identify the missing word on the basis of its lexical and grammatical environment. An example of such an inductive task is given below.

| | | |
|---|---|---|
| 1. | 'Don't you go threatening her!' | ..... Benedict angrily . 'You 'll leave her be, man, |
| 2. | Council , the government 's conservation body. The report | ..... that 85 per cent of mudflats and surrounding salt marshes and |
| 3. | racial harmony and a lower federal budget deficit. He also | ..... Americans against expecting too much from their government |
| 4. | glory for Brits # I LAUGHED when I heard Jacques Delors | ..... Britain of the dire consequences of failing to sign the |
| 5. | from I T N. Olympic officials in the United States have | ..... athletes that a wonder drug they're using to boost performances |
| 6. | there is such a likeness.' Mrs Edwards has been | ..... by her husband that their son must stay in his buggy whenever |
| 7. | trading standards officers and the Consumers' Association are | ..... customers to scrutinise the small print. Labour 's consumer |
| 8. | when people look at my freckles and fair hair and | ..... me to keep out of the sun, I give a deep |
| 9. | the one I had been previously taking and I was not | ..... about any side effects or told not to get pregnant. |
| 10. | main door Louise tried not to be emotional. Ben had | ..... her not to baby the boy, especially not in front of |
| 11. | costs and benefits of forestry projects". The report | ..... against an international boycott of tropical timber, arguing |
| 12. | FORD's demands and activities . On Nov. 13 Moi had | ..... foreign diplomats to stay away from the rally, and a Foreign |
| 13. | come upon a solitary well-defended castle. Riding up they are | ..... away because the castle is under siege by a savage horde |
| 14. | it is, that the guys on the island are well | ..... before our boys get anywhere near.' 'We?' |
| 15. | on the windscreens of their cars. The water-proofed red notices | ..... drivers they have been reported and to get taxed at once or |
| 16. | a territory against all threat, marking the territory to | ..... off rivals. While they don't actually scent-mark their |

Table 2. Lexeme identification task based on samples selected from a BNC concordance.

The extent to which the teacher alters the samples to be included in the task may differ. The editing done by the teacher may be limited to selecting the samples and removing the key word or it may involve removing irrelevant content, simplifying grammar, changing lexical items. The learner is instructed to find a word that can be felicitously used in all the blank spaces (in various grammatical forms). Typically, the learner will quickly form a hypothesis concerning the missing word on the basis of the first few lines of the concordance. Reading the first two sentences, the learner may conclude that the reporting verb *say* is the missing word; however, the third sentence already calls for a revision of the initial decision because the verb in this sample combines with the preposition *against*. Reconsidering the choice, the learner observes that in sample 4, the verb is used transitively and with the complementation in the form of the prepositional phrase headed by *of*, forming the pattern verb + NP + of-phrase. Gathering contextual information from subsequent samples, the learner finds out that the verb can be complemented with a nominal clause introduced with *that*, that a transitive use admits also the preposition *about*, or that at

least two phrasal verbs can be formed with the missing verb (samples 13 and 16). Eventually, through the elimination process, the learner may conclude that the verb in question is *warn*.

In a follow-up activity, learners may be asked to elicit the structural information from the samples and create a list of constructions in which the verb *warn* is used. The inventory of such constructions might include the following: NP *warn* (in reporting clauses introducing direct speech), *warn* that-clause, *warn* NP that-clause, *warn* NP (not) to do NP, *warn* NP against doing NP, *warn* against doing NP, *warn* NP of NP, *warn* NP about NP, *be well warned* (formulaic), *warn off* and *warn away* (phrasal verbs). Learners may then be asked to use the grammatical information they elicited to form sentences of their own. Manipulating corpus-derived material in a number of ways contributes to raising learners' awareness of various language features.

## 6. Application of language corpora in teaching collocation patterns

Studying word association can be frustrating because of the lack of explicit rules that govern word combination. Another difficulty results from the fact that some lexical associations are non-contiguous, which is why they often go unnoticed. Finally, the sheer number of collocations imposes heavy demands on learners in terms of memorisation. At the same time, using adequate collocations contributes greatly to naturalness and idiomaticity of the language used by learners.

Searching for collocations and displaying them is easy, but the simplest queries may produce results that are not very informative. This is because certain co-occurrences of words follow from grammatical rules and not from lexical associations, for instance, countable nouns will be typically preceded by articles. Samples with unrevealing information can be, however, easily

eliminated from the results returned by the search engine if the query is made more specific. The search criteria may be narrowed down so that the collocations include, for instance, only adjectival collocates, occurring immediately to the left of the noun. Table 3 below shows the results of two searches for the collocates of the noun *face*: the results on the left are generated with the use of a simple query, those on the right are the results that follow from narrowing the query to a particular part of speech used in the attributive position.

| | | Frequency | | | Frquency |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | HIS | 5020 | 1 | WHITE | 141 |
| 2 | HER | 4075 | 2 | PALE | 107 |
| 3 | 'S | 2486 | 3 | HANDSOME | 75 |
| 4 | MY | 787 | 4 | RED | 71 |
| 5 | YOUR | 615 | 5 | BRAVE | 69 |
| 6 | WHITE | 149 | 6 | PRETTY | 68 |
| 7 | PALE | 107 | 7 | DARK | 66 |
| 8 | HANDSOME | 75 | 8 | FLUSHED | 57 |
| 9 | RED | 71 | 9 | BEAUTIFUL | 57 |
| 10 | WHOSE | 70 | 10 | SMILING | 50 |
| 11 | BRAVE | 69 | 11 | HUMAN | 50 |
| 12 | PRETTY | 68 | 12 | STRAIGHT | 48 |
| 13 | DARK | 66 | 13 | FAMILIAR | 45 |
| 14 | FLUSHED | 57 | 14 | THIN | 42 |
| 15 | BEAUTIFUL | 57 | 15 | LOVELY | 34 |

Table 3. Unrestricted collocations of the noun *face* (on the left) and adjectival collocations of the noun face in L1 (on the right).

Needles to say, apart from displaying numerical information concerning the frequency of occurrence[10] of particular collocations, learners may also see the actual

[10] Another way to remove words with grammatical functions from the top of the collocate list is to sort it not according to frequency, but according to the MI score (mutual information score). The calculation of the MI score takes into consideration not only the number of co-occurrences of the search terms, but also the number of times they appear separately. Given that grammatical words are characterised by a high frequency of occurrence, the MI score is often a better indicator of the strength of the relationship between words at the lexical level.

samples in which the collocations in question are used in the context.

A comparison of the collocation patterns associated with (near)synonyms can reveal nuances of meaning and make learners sensitive to subtle lexical choices. The dictionary of synonyms available online[11] lists the adjectives *utter* and *sheer* as (near)synonyms. The search and retrieval architecture used to access the BNC makes it possible to compare collocation patterns of selected words. The query can be narrowed down to collocates which are grammatically relevant, for instance, to the nouns that are premodified by the adjectives *utter* and *sheer*, with a view to determining whether the adjectives are used with the same nouns. The results of such a comparison are shown in Table 4 below.

| column 1 | column 2 | column 3 | column 4 | column 5 | column 6 | column 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | WORD 1: UTTER | | | WORD 2: SHEER | | |
| | WORD | W1 | W2 | WORD | W2 | W1 |
| 1 | CONFUSION | 16 | 0 | SIZE | 67 | 0 |
| 2 | SILENCE | 12 | 0 | WEIGHT | 59 | 0 |
| 3 | RUBBISH | 12 | 0 | VOLUME | 50 | 0 |
| 4 | STILLNESS | 7 | 0 | FORCE | 31 | 0 |
| 5 | CHAOS | 6 | 0 | SCALE | 31 | 0 |
| 6 | SIMPLICITY | 5 | 0 | NUMBERS | 26 | 0 |
| 7 | DESOLATION | 5 | 0 | LUCK | 25 | 0 |
| 8 | CONDEMNATION | 5 | 0 | NUMBER | 25 | 0 |
| 9 | HELPLESSNESS | 5 | 0 | BEAUTY | 23 | 0 |
| 10 | FAILURE | 5 | 0 | QUANTITY | 23 | 0 |
| 11 | DISREGARD | 5 | 0 | TERROR | 20 | 0 |
| 12 | DISGRACE | 5 | 0 | DROP | 16 | 0 |
| 13 | DEVASTATION | 5 | 0 | CHANCE | 15 | 0 |
| 14 | NONSENSE | 18 | 3 | ROCK | 15 | 0 |
| 15 | CONFIDENCE | 6 | 1 | QUALITY | 14 | 0 |
| 16 | CONTEMPT | 10 | 2 | PLEASURE | 24 | 1 |
| 17 | CONVICTION | 5 | 1 | CLIFFS | 12 | 0 |
| 18 | DISBELIEF | 7 | 2 | CLIFF | 12 | 0 |
| 19 | DESPAIR | 9 | 3 | HELL | 22 | 1 |
| 20 | AMAZEMENT | 7 | 3 | RELIEF | 11 | 0 |
| 21 | WASTE | 5 | 3 | COINCIDENCE | 11 | 0 |
| 22 | SURPRISE | 5 | 4 | VARIETY | 10 | 0 |

Table 4. Collocates of *utter* and *sheer*.

In the table above, *utter* is termed as word 1, *sheer* as word 2. Collocates of *utter* are listed in column 2 and the numerical values shown in columns 3 and 4 indicate

[11] Available at https://www.thesaurus.com.

how often *utter* (W1) and *sheer* (W2) co-occur with the nouns listed.

Even a cursory survey of the results reveals that in the case of the most frequent collocates, the adjectives in question premodify different nouns: the top five nominal collocates of *utter* include *confusion, silence, rubbish, stillness* and *chaos*, whereas the five most frequent collocates of *sheer* refer to measures (*size, weight, volume, force, scale*). What is more, the most frequent collocates of *utter* do not occur with *sheer* and vice-versa. The comparison demonstrates that despite their status as synonyms, the two adjectives are mostly used with different nouns and do not seem to be interchangeable in most contexts. However, the collocational preferences of the adjectives are not completely disjunctive when the less frequent collocates are taken into consideration. Even though the noun *nonsense* (line 14 in Table 4) manifests preference for *utter* (18 occurrences in the data set), it does combine with the *sheer*, too (in 3 samples). When we move down the list, we observe that in the case of the less frequent collocates, it is often possible to use either of the adjectives; for instance, in the case of the noun *surprise*, native users of English are almost equally likely to premodify it with *utter* as with *sheer*.

## 7. Application of language corpora in exploring formality levels

Foreign learners of English are often required to create texts (spoken or written) of varying degrees of formality. In so doing, they must be able to choose means of linguistic expression, lexical or grammatical, which are typical of either formal or informal communication. In the case of vocabulary, dictionaries offer some help, although most lexemes in dictionaries are not characterised with respect to formality level. Using a corpus in

order to ascertain the formality level has several advantages over dictionary sources. First, a corpus such as the BNC can provide information concerning the usage type of any lexical item. Second, words are not simply characterised as formal or informal; instead, corpus data reveal how often a given word is found in texts of a particular type. The user decides how many and which text types are to be included in the analysis. Third, corpus data reveal not only which words are used in particular text types, but also which grammatical constructions are typical of particular genres. Register-related information is conveniently presented either in a tabular form or graphically.

The retrieval of register-related information is demonstrated below with the examples of the synonymous verbs *ascertain* and *find out.* The two verbs are chosen because it is intuitively expected that *ascertain* is a more formal word and therefore more likely to appear in formal varieties of communication (e.g. academic texts) while the phrasal verb is an informal lexeme, characteristic of spoken language. Tables 5 and 6 below demonstrate the distribution of *ascertain* and *find out* respectively in five selected text types of varying degrees of formality. The tables provide both the raw frequency of occurrence of the verbs in each type of text and the normalised value which shows how many times a given word occurs per million words. Below each table, there are representative samples extracted from academic and spoken texts respectively.

| TEXT TYPE | SPO-KEN | FIC-TION | MAGA-ZINE | NEWSPA-PER | ACA-DEMIC |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| FRE-QUENCY | 31 | 44 | 20 | 17 | 321 |
| PER MIL-LION | 3,11 | 2,77 | 2,75 | 1,62 | 20,94 |

Table 5. The distribution of the verb *ascertain* across selected text types (based on BNC data).

Samples including *ascertain* from academic texts:
1) *Expert opinion of independent official valuers must be obtained for ascertaining the value of the asset in question.*
2) *Experience has to be used to ascertain which class of mechanism is most likely to solve the problem.*
3) *The geographical spread of the mining industry is hard to ascertain, for much of it is poorly recorded …*

| TEXT TYPE | SPO-KEN | FIC-TION | MAGA-ZINE | NEWSPA-PER | ACA-DEMIC |
|---|---|---|---|---|---|
| FRE-QUENCY | 1211 | 1914 | 496 | 532 | 437 |
| PER MIL-LION | 121,54 | 120,31 | 68,30 | 50,83 | 28,50 |

Table 6. The distribution of the verb *find out* across selected text types (based on BNC data).

Samples including *find out* from spoken texts:
4) *Yeah, he would be able to find out what type of union this is …*
5) *Because I mean I can find out what goes on.*
6) *Yes, could you, perhaps you could find out which school she's at.*

The data confirm the expectations concerning the usage type of the two verbs. *Ascertain* is very frequent in academic texts: 321 occurrences in the texts of this genre, 20,94 occurrences per million words. At the same time, it is uncommon in spoken language (31 occurrences, which amounts 3,11 per million words). The distribution of *find out* is markedly different, with the respective values 437/28,50 for academic texts and as many as 1211/121,54 for spoken texts, which reveals

the phrasal verb as typical of informal, spoken communication.

Lexical items are not the only means of linguistic expression that determine the register of a text. Corpus data can also be used to ascertain whether a given grammatical construction is preferred in formal or informal texts. To test this functionality, the distribution of two related constructions is examined: the *get-passive* and the *be-passive*. The frequency values in the selected types of texts are given in tables 7 and 8 and representative samples are provided below.

| TEXT TYPE | SPOKEN | FICTION | MAGAZINE | NEWSPAPER | ACADEMIC |
|---|---|---|---|---|---|
| FREQUENCY | 3044 | 2201 | 805 | 754 | 354 |
| PER MILLION | 305,51 | 138,35 | 110,85 | 72,04 | 23,09 |

Table 7. The distribution of *get-passive* across selected text types (based on BNC data).

Samples including *get-passive* from spoken texts:
7) *But h-- I mean (pause) are people in the habit of wanting to get rid of furniture?*
8) *It hasn't been mentioned, no, these things sometimes get delayed don't they?*
9) *I mean I, I got, I wanted to be free because I was getting tied up with that …*

| TEXT TYPE | SPOKEN | FICTION | MAGAZINE | NEWSPAPER | ACADEMIC |
|---|---|---|---|---|---|
| FREQUENCY | 51676 | 81943 | 57936 | 113960 | 224033 |
| PER MILLION | 5,186.45 | 5,150.63 | 7,977.98 | 10,888.15 | 14,612.43 |

Table 8. The distribution of *be-passive* across selected text types (based on BNC data).

Samples including *be-passive* from academic texts.

10) *It might be claimed that studying routine policing in Northern Ireland avoids the real issue of policing in the province …*
11) *Nor would such a study have been given permission by the RUC, …*
12) *Above all, however, this chapter is intended to begin a debate about the methodological …*

The frequency of occurrence of *get-passive* in spoken texts is about an order of magnitude greater than in academic texts, which makes it a colloquial style marker. On the other hand, the passive formed with the auxiliary *be* is more frequent in academic texts than in spoken communication.

## 8. Application of language corpora in determining semantic prosody

In section 2, semantic prosody is defined as a tendency of certain words to co-occur with axiologically charged expressions (Ellis et al. 2009: 90), as a result of which, the semantics of such words is augmented with an evaluative component. With regard to semantic prosody, a language corpus can be especially helpful for learners for two reasons. Firstly, the information on whether a given word is typically used in positive or negative contexts is usually lacking from dictionaries. The second reason is that semantic prosody is a collocational phenomenon, which makes it particularly amenable to analysis with corpus-based methods.

The basic method of determining the semantic prosody of a word is to invite learners to explore several concordance lines which include the key-word and its context, as shown for the verb *cause* in Table 9. Depending on the approach chosen and on the learners' skills, they can be either asked to generate the concordance with the use of a corpus on their own or they can be presented with a concordance created by the teacher.

The learners should be encouraged to examine the context of the verb in order to identify words that have a positive or negative meaning and write them down. Generally, it is advisable to instruct learners to focus on those words in the co-text that combine grammatically with the verb. This is because a grammatical relationship between words signals a semantic relationship. In the case of the verb *cause*, it seems profitable to focus on the axiological charge of the noun phrases that function as the direct objects of the verb. From the semantic perspective, these noun phrases name the entities or phenomena that are brought into being.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | closures and some traffic is being diverted, so that's | causing | a bit of extra congestion to Banbury town centre. Over in |
| 2 | one hand his challenge to Calvin's doctrine of predestination | caused | a controversy in which he was championed by the Bishop of |
| 3 | the mound to lay at a time when opening it might | cause | a dangerous fluctuation in its temperature, he will refuse to |
| 4 | It seems churlish to point out that most such carrots | cause | a diversion of savings from taxed to untaxed channels, not an |
| 5 | information that stretches potential consciousness and | causes | a group to transform -- and in the past. His analysis |
| 6 | officer 's forgiveness # A flying instructor has been blamed for | causing | a helicopter crash. A report says he made a series of |
| 7 | s coming home. 'The news caught Yanto unawares and | caused | a jolt in his stomach, but he showed no sign of |
| 8 | officials could be contacted last night. # THE recession has | caused | a large rise in the number of dogs being given to kennels |
| 9 | probably twice. You may not have noticed, but you | cause | a lot of conflict. Although many accountants are like you, |
| 10 | , which seemed to take an awful amount of energy and | caused | a lot of stress. Perhaps when she knew every last detail |
| 11 | technology Radical changes in cable technology have | caused | a major debate about the future development of European |
| 12 | simply reintroduce rates. He knows that that would not only | cause | a major upheaval in local government but would be followed |
| 13 | remain upon the Premises anything which may be or become or | cause | a nuisance annoyance disturbance inconvenience injury or |
| 14 | . In the present study distention of the oesophagus alone | caused | a significant increase of 12 mm Hg, and concurrent |
| 15 | Schweppes and Bovril (both in 1897). He also | caused | a stir with his purchase in 1896 and resale in segments of |
| 16 | and most result in one wing stalling before the other, | causing | a wing-drop. # Incipient spins # Any time that a wing begins |
| 17 | to close it down. he observed: 'It would | cause | administrative chaos if, before any decision, those adversely |
| 18 | the nurse will usually feel embarrassed by the inconvenience | caused | and wish to minimise it as much as possible. She should |
| 19 | military don't use the area often, they cannot | cause | as much distress to the natural environment as opening it |
| 20 | cells directly. In the case of synthetic chemicals apparently | causing | asthma, the effect may be due to irritation rather than an |

Table 9. Concordance of the verb *cause*.

The NPs in the position of the direct object include *congestion, controversy, dangerous fluctuations, crash, conflict, stress, chaos, asthma,* etc. On closer scrutiny, with a possible exception of samples 5, 11 and 14[12], the verb accrues a negative meaning by virtue of denoting an action that produces negative effects (see Stubbs 1995: 23-55 for the original study on the semantic prosody of the verb *cause*).

Another example of an expression characterised by a definite semantic prosody is the formulaic expression

[12] Sometimes, as in the case of samples 5, 11 and 14, more extended context might be helpful in deciding unequivocally whether the actions denoted by the verb lead to positive or negative effects.

*waiting to happen*. The expression is not a high frequency item: there are only 35 occurrences of *waiting to happen* in the BNC, so the concordance shown in Table 10 represents the exhaustive extraction of corpus data. It seems that the element that is of primary importance in determining the semantic prosody of the formula is the noun phrase that denotes the event or situation which is to happen. Typically, this noun phrase is found in the left-hand context of the expression, often immediately to the left. This is why the concordance below is sorted according to the left-hand context: to make it easier to spot and identify the NPs in question.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | you had a cartoon about an accident | waiting to happen | . You could have saved the cartoonist's fee by using |
| 2 | Because Stud's like an accident | waiting to happen | , that's why.' |
| 3 | the horse's knees. It was an accident | waiting to happen | . '# Blow for 'blot on landscape' golf range |
| 4 | the horse's knees. It was an accident | waiting to happen | . 'Recall stewards, dressed in day-glo bibs, should be |
| 5 | Unless, of course, it was an accident | waiting to happen | . That insurer has 1,500 appointed representatives |
| 6 | Mr Stewart said that there was an accident | waiting to happen | and he feared lives would be lost. # CUPAR # Boy |
| 7 | state of the building means it was an accident | waiting to happen | . Unfortunately last night an accident did happen. |
| 8 | living near the site say it was an accident | waiting to happen | . # JESSICA FOWLE/Warndon # Insp BILL MURRAY |
| 9 | demand the return of his body. An accident | waiting to happen | . Charity stunt team warned ... you're playing with |
| 10 | hell of it. Bands like that are accidents | waiting to happen | in a world where 99 per cent of groups are casualties |
| 11 | their actions which are little more than accidents | waiting to happen | . A little more patience and consideration on our |
| 12 | last Saturday was an accident that had been | waiting to happen | . I wrote to Sir Bob Reid, the chairman of British |
| 13 | yesterday: 'I think the recovery has been | waiting to happen | for the last couple of months. It was held up by |
| 14 | of the accident at the heart of the company | waiting to happen | : now IBM's signalling of the death of the mainframe |
| 15 | does not matter was the real constitutional crisis | waiting to happen | , vindication to all those Euro-sceptics who argue |
| 16 | Any one of these may be a disaster | waiting to happen | . In Lancashire towns like Oldham, Bolton and Bury, |
| 17 | I'm pulling.' This is a disaster | waiting to happen | , 'he added, in a prophecy that would come back |
| 18 | days ago is a graphic example of a disaster | waiting to happen | . Over the weekend all attempts to salvage the |
| 19 | Wyman's marriage to Mandy Smith was a disaster | waiting to happen | . Urging Jagger to rebuild his marriage with the |
| 20 | described in The Independent as 'a disaster | waiting to happen | . The management of the economy has caused |
| 21 | TV who said that it was 'a disaster | waiting to happen | . Our hospitals are so short of cash thanks to the |
| 22 | Well -- for a business disaster | waiting to happen | , you seem to have come off remarkably unscathed.' |
| 23 | there had just had to be one monumental disaster | waiting to happen | , Leith later realised. But to start with, four months |
| 24 | in which Coleman warned him of the 'disaster | waiting to happen | . The identity papers seized by the FBI at the |
| 25 | two develops this theme, identifying 'disasters | waiting to happen | associated with liquified natural gas, oil and gas, |
| 26 | German events of this week were an earthquake | waiting to happen | . Historians will argue over what was the causa |
| 27 | game and the first-half goal rush was an event | waiting to happen | . Young wingers are like young spin bowlers; it is that |
| 28 | worried residents are certain that 'an accident is | waiting to happen | . Their fears -- which focus on a stretch of the |
| 29 | The arguments that a new industrial revolution is | waiting to happen | in space are, for now, unconvincing. The useful |
| 30 | Tod and I can feel the dream just | waiting to happen | , gathering its energies from somewhere on the |
| 31 | Just Cause' was a carefully planned invasion just | waiting to happen | , poised at the starting gate for the kind of |
| 32 | self-sufficiency in food production. A disaster was | waiting to happen | . Like so many cash crops, sugar is not a genuinely |
| 33 | fear is that there may be many more Welkoms | waiting to happen | , and if racial conflict does spread in South Africa, it |
| 34 | is a graphic illustration of the disaster that's | waiting to happen | out there. 'Stuck fast: the Bettina Danica on |
| 35 | as if it's just over the horizon, | waiting to happen | to me, as weird and wonderful as all the things that |

Table 10. Concordance of the formulaic expression *waiting to happen*.

The review of the noun phrases post-modified with the formula *waiting to happen* reveals that as many as

26 of the 35 samples include the noun *accident* (14 occurrences) or *disaster* (12 occurrences); other noun heads in the relevant syntactic function include *crisis*, *earthquake*, *invasion* and a handful of nouns of indeterminate value (e.g. *event*), which makes the semantic prosody of the formula distinctly negative. The awareness of the evaluative aspect of meaning helps learners make informed lexical choices and avoid infelicitous expressions.

## 9. Conclusions

The fact that language samples in modern corpora are stored in an electronic form makes it possible for learners and teachers to access them remotely, from a classroom or home; this, in turn, makes corpora convenient tools in teaching language in distance education implemented in response to the outbreak of the pandemic in 2020. They are versatile tools, too, which follows from the fact that various types of corpora are available for learners and teachers: an adequate, specialised corpus can be chosen for a particular ESP class, depending on its focus, while a general reference corpus will be appropriate for an EFL class. Learners' involvement with the tools for search and retrieval may vary, too, from direct engagement in the hands-on experience of browsing corpus data to guided queries to carrying out corpus-based tasks prepared by the teacher. Corpora are powerful tools also because they can be applied to teaching a language at various levels of its organisation: they can be used to teach vocabulary or to critically examine grammar rules. In the area of lexis, corpora enable learners not only to explore the usage of individual words, but also to find out about word combinations. Learners can compare synonyms and identify subtle differences in their meanings and usage, including evaluative aspects of meaning. In the area of grammar, corpus data help reveal relationships between grammatical

patterning and the meanings of grammatical structures. From the perspective of linguistic competence, the use of language corpora contributes to raising learners' awareness of language features and increasing their sensitivity to language issues. Any use of language corpora in the educational context involves an analysis of genuine language samples; this makes the application of corpora a distinctly inductive approach to learning and teaching.

## References

Bennett, Gena R. 2010. *Using Corpora in the Language Learning Classroom*: *Corpus Linguistics for Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Bernardini, S. 2004. "Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments", in J. Sinclair (ed), *How to use corpora in language teaching,* 15-36. Amsterdam: Benjamins.

Biber, Douglas, Stig Johansson, Geoffrey Leech, Susan Conrad and Edward Finegan. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education.

British National Corpus, XML edition. 2007. BNC Con sortium. Available at https://www.english-corpora.org/bnc/.

Brown, Keith (ed). 2005. *Encyclopedia of Language and Linguistics, 2nd edition*. Elsevier.

Ellis, Nick C., Eric Frey, and Isaac Jalkanen. 2009. "The psycholinguistic reality of collocation and semantic prosody (1): Lexical access", in Ute Römer and Rainer Schulze (eds), *Exploring the lexis-grammar interface* [Studies in Corpus Linguistics, 35], 89-114. Amsterdam: John Benjamins.

Helsinki Corpus TEI XML Edition. 2011. At helsinkicorpus.arts.gla.ac.uk/diplay.py?what=index.

Honeyfield, John. 1989. "A typology of exercises based

on computer-generated concordance material". *Guidelines*, 11(1): 42-50.
Hunston, S. 2002. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
Johns, T. 1988. "Whence and whither classroom con cordancing?", in T. Bongaerts, P. de Haan, Lobbe S. and H. Wekker (eds), *Computer applications in language learning*, 9-27. Dordrecht: Foris.
Johns, T. and P. King (eds). 1991. *Classroom Concord ancing*. Birmingham: University of Birmingham.
Leech, G. 1992. "Corpora and theories of linguistic per formance", in J. Svartvik (ed.) *Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium 82*, 105-122. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
Leech, G. 1997. "Teaching and language corpora: A con vergence", in A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, G. Knowles (eds), *Teaching and language corpora*, 1-23. New York: Addison Wesley Longman.
Louw, B. 1993. "Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies", in M. Baker, G. Francis and E. Tognini-Bonelli (eds), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*, 157-175. Amsterdam: John Benjamins.
Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech and Jan Svartvik. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London and New York: Longman.
Sinclair, John. 2004. *Trust the text. Language, corpus and discourse*. London and New York: Routledge.
Stubbs, Michael. 1995. "Collocations and semantic pro files. On the cause of the trouble with quantitative studies". *Functions of Language*, 2 (1): 23-55.
Tribble, C. and Jones, G. 1997. *Concordances in the Classroom*. Houston: Athelstan.
Widdowson, H. G. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: OUP.