

UNIwersytet Łódzki
Wydział Filologiczny
Instytut Filologii Polskiej i Logopedii Zakład
Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej

mgr Dorota Hrycak-Krzyżanowska

**STORYTELLING I DIGITAL STORYTELLING W
NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO
ODZIEDZICZONEGO W WYBRANYCH SZKOŁACH
POLSKICH W WIELKIEJ BRYTANII.**

Praca doktorska napisana pod kierunkiem:
dr. hab. Edyty Pałuszyńskiej prof. nadzw. UŁ

Łódź 2024

SPIS TREŚCI

SPIS TREŚCI.....	2
WSTĘP	9
CZĘŚĆ PIERWSZA – TEORETYCZNA.....	14
1.1 Specyfika nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego	14
1.2 Metodyka nauczania języka obcego i odziedziczonego	18
1.3 Formy nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego	23
1.3.1. Szkoły polonijne w UK	24
1.3.1.1. Szkoły przy placówkach dyplomatycznych	28
1.3.1.2. Szkoły społeczne	32
1.3.2. Brytyjskie szkolnictwo	33
1.3.3. Kursy nauczania języka polskiego jako obcego	34
1.3.3.1. GCSE	35
1.3.3.2. A-Level	40
2.1 Aktywne metody nauczania stosowane w systemie brytyjskim	48
2.2 Pojęcia teoretyczne: między podejściem, metodą a techniką	56
2.3 <i>Storytelling</i>	60
2.3.1 <i>Storytelling</i> jako metoda nauczania	61
2.3.2 <i>Storytelling</i> a słownictwo	69

2.3.3 <i>Storytelling</i> a sprawność słuchania	71
2.3.4 <i>Storytelling</i> a sprawność mówienia	77
2.3.5 <i>Storytelling</i> a sprawność czytania	80
2.3.6 <i>Storytelling</i> a sprawność pisanie	81
2.3.7 <i>Storytelling</i> a kompetencje społeczne	82
2.3.8 Przykłady wykorzystania <i>storytelling</i> w nauczaniu języka polskiego jako obcego, odziedziczonego	83
2.3.9 Wnioski	114
2.4 <i>Digital storytelling</i>	116
2.4.1. <i>Digital storytelling</i> jako metoda.....	119
2.4.2. <i>Digital storytelling</i> a słownictwo	128
2.4.3. <i>Digital storytelling</i> a sprawność słuchania.....	130
2.4.4. <i>Digital storytelling</i> a sprawność mówienia	131
2.4.5 <i>Digital storytelling</i> a sprawność czytania	132
2.4.6 <i>Digital storytelling</i> a sprawność pisanie	133
2.4.7 <i>Digital storytelling</i> a kompetencje społeczne	135
2.4.8 Sposoby wykorzystania <i>digital storytelling</i> w nauczaniu języka polskiego jako obcego, odziedziczonego	136
2.4.9 Przykładowe scenariusze lekcji z wykorzystaniem <i>digital storytelling</i>	138
2.4.9.1 Rozbudowany scenariusz projektu z wykorzystaniem <i>digital storytelling</i>	146

2.4.10. Konkluzja	169
2.5. Prawa i mechanizmy rządzące ludzką pamięcią.....	172
2.5.1. Teoria Edgara Dale’a	172
2.5.2. Teoria Jeana Piageta.....	176
2.5.3. Model Engeströma	178
2.5.4 Cykl Kolba	179
2.5.5 Teoria wielorakiej inteligencji (MI).....	185
3.1. Podsumowanie	191
CZĘŚĆ DRUGA – METODOLOGICZNA	194
4.1. Cel badań.....	194
4.2. Model badań własnych.....	194
4.3. Problemy i pytania badawcze.....	195
4.4. Hipotezy badawcze	197
4.5. Zmienne badawcze i sposób ich pomiaru	199
4.6. Zastosowane narzędzia badań	201
4.7 Dobór do próby osób badanych	205
4.8. Organizacja badań.....	206
4.9 Przebieg badań	212
4.10. Badanie jakościowe	217
4.11. Szczegółowe omówienie etapów pracy podczas wybranego projektu.	226

4.12. Opis zastosowanych procedur statystycznych	232
CZĘŚĆ TRZECIA – EMPIRYCZNA.....	234
5.1. Wyniki badań własnych	234
5.2. Charakterystyka badanych zmiennych.....	234
5.2.1 Efekty kształcenia	240
5.2.2 Stosowanie <i>storytelling</i> . Analiza ilościowa.	241
5.2.2.1. Wyniki badania dotyczącego sprawności słuchania ze zrozumieniem.....	242
5.2.2.2. Wyniki badania dotyczącego sprawności mówienia	246
5.2.2.3 Wyniki badania dotyczącego sprawności czytania ze zrozumieniem.....	249
5.2.2.4. Wyniki badania dotyczącego sprawności pisania.....	251
5.2.2.5 Wyniki badania dotyczącego kompetencji społecznych.	253
5.2.3. Stosowanie <i>digital storytelling</i> . Analiza jakościowa	256
5.2.4. Kompetencje społeczne (sytuacje ekspozycji społecznej).....	276
5.2.5. Podsumowanie	278
5.3. Weryfikacja hipotez dotyczących związku między zmiennymi	279
5.3.1. Stosowanie aktywnych metod nauczania w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (<i>storytelling</i>) a rozumienie tekstu ze słuchu.	279

5.3.2. Stosowanie aktywnych metod nauczania w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (<i>storytelling</i>) a umiejętność wypowiedzi pisemnej.....	281
5.3.3 Stosowanie aktywnych metod w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (<i>storytelling</i>) a sprawność mówienia.....	282
5.3.4. Stosowanie aktywnych metod w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (<i>storytelling</i>) a umiejętność czytania ze zrozumieniem	284
5.3.5. Stosowanie aktywnych metod w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (<i>storytelling</i>) a kompetencje społeczne/sytuacje ekspozycji społecznej.....	285
5.4. Weryfikacja hipotez dotyczących różnic między badanymi grupami	287
5.4.1. Różnice między badanymi grupami w zakresie rozumienia tekstu ze słuchu.....	287
5.4.2. Różnice między badanymi grupami w zakresie formułowania wypowiedzi pisemnych.....	288
5.4.3. Różnice między badanymi grupami w zakresie sprawności mówienia	288
5.4.4. Różnice między badanymi grupami w sprawności czytania.....	289
5.4.5. Różnice między badanymi grupami w zakresie kompetencji społecznych (sytuacje ekspozycji społecznej)	290
6.1. Dyskusja wyników	291
6.1.1. Związek pomiędzy stosowaniem aktywnych metod nauczania języka polskiego jako odziedziczonego (<i>storytelling, digital storytelling</i>) a efektami kształcenia.....	291

6.1.2. Związek pomiędzy stosowaniem aktywnych metod nauczania w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (<i>storytelling, digital storytelling</i>) a rozumieniem tekstu ze słuchu	292
6.1.3. Związek pomiędzy stosowaniem aktywnych metod w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (<i>storytelling, digital storytelling</i>), a umiejętnością pisaną.	293
6.1.4. Związek pomiędzy stosowaniem aktywnych metod w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (<i>storytelling, digital storytelling</i>) a sprawnością mówienia	295
6.1.5. Związek pomiędzy stosowaniem aktywnych metod nauczania w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (<i>storytelling, digital storytelling</i>) a sprawnością czytania ze zrozumieniem.	296
6.1.6. Związek pomiędzy stosowaniem aktywnych metod w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (<i>storytelling, digital storytelling</i>) a kompetencjami społecznymi (sytuacje ekspozycji społecznych)	297
6.2. Różnice w efektach kształcenia między grupą uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego a grupą, w której nauczyciel takich metod nie stosuje.	298
6.2.1. Różnice między grupami w zakresie rozumienia tekstu ze słuchu	299
6.2.2. Różnice między grupami w zakresie umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej	300
6.2.3. Różnice między grupami w zakresie sprawności mówienia.	302
6.2.4. Różnice między grupami w zakresie sprawności czytania.....	302
6.2.5. Różnice między grupami w zakresie kompetencji społecznych (sytuacje ekspozycji społecznych).....	303

6.3. Ograniczenia badań	305
6.4. Implikacje praktyczne	306
6.5. Zakończenie	308
BIBLIOGRAFIA	310
INNE ŹRÓDŁA - NETOGRAFIA.....	328
SPIS TABEL	331
SPIS RYSUNKÓW.....	331
TYTUŁ, STRESZCZENIE I SŁOWA KLUCZOWE W JĘZYKU POLSKIM	334
TYTUŁ, STRESZCZENIE I SŁOWA KLUCZOWE W JĘZYKU ANGIELSKIM.....	336
ZAŁĄCZNIKI.....	338

WSTĘP

Celem pracy „*Storytelling i digital storytelling w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego w wybranych szkołach polskich w Wielkiej Brytanii*” jest zbadanie, czy tytułowe metody nauczania, zaczerpnięte z systemu anglosaskiego, takie jak *storytelling* i *digital storytelling*, wpływają na zwiększenie motywacji do nauki, atrakcyjności oraz efektywności nauczania języka polskiego jako drugiego, odziedziczonego, obcego. W przeglądzie literatury anglosaskiej poświęconej nauczaniu języka angielskiego jako obcego podkreślana jest bowiem rola motywacji, która jest kluczową determinantą do odniesienia sukcesu w nauce języka obcego, drugiego.

Według Encyklopedii PWN, motywacja jest to „proces regulacji psychicznych, nadający energię zachowaniu człowieka i ukierunkowujący je; może mieć charakter świadomy lub nieświadomy”¹. Kluczowa jest motywacja do uczenia się języka, badacze powiązali ją z innym rodzajem motywacji, a mianowicie motywacją integracyjną.

Omawiając związek motywacji z uczeniem się języków obcych, Eugene A. Nida (1956, s. 11-16) twierdził, że motywacja powinna być ujmowana w kategoriach zainteresowania uczeniem się konkretnych umiejętności językowych dla konkretnych celów. Opierając się na historii przypadków, dowodził, że istnieją dwa rodzaje motywacji, które gwarantują wysoki stopień sukcesu w nauce języka:

- chęć komunikacji, która wiąże się z zainteresowaniem wymianą pomysłów, myśli, czyli szeroko pojętą komunikacją;
- wrażliwość na grupę zewnętrzną, definiowana jako zainteresowanie grupą i troska o jej członków.

Do podobnych wniosków doszli Robert Gardner i Wallace Lambert (1959, s. 266-272), którzy stwierdzili, że dwa nakładające się czynniki były w równym stopniu związane z osiągnięciami w nauce drugiego języka, czyli czynnik intelektualny oraz czynnik motywacyjny, który charakteryzował się silnym dążeniem do nauki języka, przychylnym nastawieniem do grupy językowej oraz chęcią dowiedzenia się czegoś więcej o grupie i poznaniem większej liczby jej członków (określili to jako motywację

¹ Encyklopedia PWN <https://encyklopedia.pwn.pl/>

integracyjną) . Elementami, które wpływają na budowanie motywacji do nauki są jakość interakcji między nauczycielem a uczniami, edukacja międzykulturowa, interakcje społeczne w klasie językowej. Gardner i Lambert uzasadniali, że czynnik identyfikacji z grupą leży u podstaw osiągnięć w nauce języka obcego. Czynnik motywacji integracyjnej w nauczaniu języka drugiego bierze swój początek w przyswajaniu pierwszego języka. Według Gardniera i Lamberta, tak jak dziecko chce poprzez naukę języka upodobnić się do członków rodziny, tak osoba ucząca się języka otoczenia pragnie coraz lepiej komunikować się z większością.

Dla dziecka to rodzina staje się grupą odniesienia, a przyswajanie języka jest w konsekwencji jednym z aspektów społecznego uczenia się języka. Według w/w badaczy, korzystne jest zarezerwowanie terminu *identyfikacja* dla pierwszego języka, a gotowość do stania się członkiem innej grupy językowej należy określić jako wyżej wspomnianą motywację integracyjną. Pragnienie integracji z inną grupą być może powoduje, że jednostka szuka członkostwa w innej grupie, ponieważ postrzega ją jako korzystną, naśladuje jej zachowanie oraz język. Zgodnie z hipotezą Gardniera i Lamberta, motywacja do nauki języka drugiego jest zależna od orientacji (motywacji) integracyjnej. Wynika z tego, że osoby dążące do nauki języka z innych powodów, np. takich jak zdobycie oceny, zdanie egzaminu, nie będą przez dłuższy czas przejawiać i utrzymywać wysokiego poziomu motywacji podczas nauki języka. Dążenia te zostały określone jako motywacja instrumentalna, ponieważ głównym celem ucznia w trakcie nauki języka jest zdobycie wystarczającej wiedzy. Rozróżnienie między motywacją integracyjną a instrumentalną oznacza różnicę zarówno pod względem postawy do nauki, jak i motywacji. Uczniowie zorientowani instrumentalnie mogą szybciej ulec zniechęceniu w wyniku pojawiających się trudności.

Praca Roberta Gardniera nad motywacją integracyjną miała szczególny wpływ na wczesne zrozumienie motywacji do nauki języka. Według badacza motywacja integracyjna obejmuje trzy zmienne: integralność, nastawienie do sytuacji edukacyjnej i afekt. Twierdził on, że zmotywowany uczeń będzie wykazywał „wysiłek, pragnienie i afekt” (Gardner, 1985, 2001, s. 13, 2006, s. 266-272); „afekt” jest tutaj używany w odniesieniu do pozytywnego stosunku emocjonalnego, na przykład zainteresowania, przyjemności. Motywacja wewnętrzna jest uważana za bardziej istotną dla podtrzymywania wysiłku niż motywacja zewnętrzna, która jest tworzona przez

zewewnętrzne, instrumentalne nagrody, takie jak potrzeba zdania egzaminu. Gardner zaproponował, że – aby nauczyć się drugiego języka – uczącego się należy przyciągnąć do kultury i grup ludzi, którzy mówią tym językiem (Gardner, 2001, 2006; Gardner i Lambert, 1959, 1972).

Do Coyle (2011, s. 17) wskazała, że motywacja zależy od środowiska uczenia się, zaangażowania ucznia oraz jego świadomości. Czynniki motywacyjny odgrywa znaczącą rolę w procesie przyswajania języka drugiego, ponieważ: „(...) zmotywowani uczniowie są gotowi poświęcić więcej czasu i włożyć więcej wysiłku w naukę języka, niż uczniowie odznaczający się mniejszą motywacją. Chętniej poszukują też okazji użycia drugiego języka i odważniej podejmują kontakty z mówcami drugiego języka, kontakty te zaś zwykle układają się lepiej”.

Według Thomasa Armstronga (2009) założenia teorii wielorakich inteligencji mają również istotny wpływ na motywację i naukę. Wdrożenie jej do zajęć powoduje większe zainteresowanie uczniów nauką języka, zaangażowanie oraz świadome uczestnictwo w lekcji. Rolą nauczyciela, według Howarda Gardniera (2006), jest znalezienie najlepszej metody nauczania dla danego ucznia mającego nauczyć się konkretnego zagadnienia. Gardner uważa, że nauczyciele, którzy wdrażają teorię wielorakich inteligencji, zachęcają uczniów nie tylko do budowania i rozwijania posiadanej już wiedzy językowej, ale także do uczenia się nowych treści i umiejętności. Teoria Gardniera nie wskazuje jedyne go słusznego podejścia do nauczania. Zgodnie z tą teorią nauczyciel powinien odwołać się do różnych umiejętności uczniów.

Anna Bruetsch w swoim podręczniku *Multiple Intelligences Lesson Plan Book* twierdzi, że nauczyciele mogą włączać teorię wielorakich inteligencji do swojego codziennego nauczania: „Jeśli dziecko nie uczy się w sposób, w jaki nauczasz, wtedy musisz nauczyć je w ten sposób, w jaki się uczy (...)” (Bruetsch, 1998, s. 6). Według Herberta Puchty i Mario Rinvoluceri (2005) wykorzystanie teorii wielorakich inteligencji w klasie językowej stwarza szeroką perspektywę nauki, rozwija szereg międzyprzedmiotowych umiejętności myślenia przekazanych w klasie językowej, które wpływają na zwiększenie motywacji do nauki języka. H. Gardner (1996) stwierdził, że storytelling korzysta z zasobów lingwistycznych i nielingwistycznych, jest najlepszym sposobem na przekazanie wiedzy, informacji, punktu widzenia: „Chciałbym podkreślić kontrastujące twierdzenie. Wykorzystując zarówno językowe,

jak i pozajęzykowe zasoby, które mają do dyspozycji, liderzy(storytellerzy) starają się komunikować i przekonywać innych do określonego poglądu, jasnej wizji życia. Termin "opowieść" jest najlepszym sposobem na przekazanie tego punktu. Argumentuję, że opowieść to podstawowa ludzka forma poznawcza; zręczne tworzenie i artykułowanie opowieści stanowi fundamentalną część zawodu storytellera (opowiadacza). Opowieść przemawia do obydwu części ludzkiego umysłu, racjonalnej i emocjonalnej. Sugeruję dalej, że to właśnie opowieści o tożsamości - narracje, które pomagają jednostkom myśleć o tym kim są, skąd pochodzą i dokąd zmierzają - stanowią najpotężniejszą broń w literackim arsenale storytellera.”² (Gardner, 1996, s. 43).

Istotne jest, aby wzbudzić i utrzymać motywację oraz zainteresowanie nauką języka i kulturą polską wśród dzieci i młodzieży w diasporze polskiej na terenie Wielkiej Brytanii. Dominującą rolę w procesie ich promowania odgrywa edukacja, zwłaszcza polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii. W większości szkół, z wyjątkiem tych w systemie brytyjskim, zajęcia odbywają się w sobotę, w czasie wolnym – są one zatem prowadzone kosztem zajęć własnych, sportowych, wypoczynku oraz kontaktu z niepolskimi rówieśnikami. Uczęszczanie do szkół sobotnich jest więc dla dzieci i młodzieży dodatkowym obowiązkiem. W szkole w systemie brytyjskim uczniowie spędzają od poniedziałku do piątku 32,5 godziny zegarowe, w szkole sobotniej – 3,5–4,0 godziny zegarowe. W trakcie 15-letniego doświadczenia zawodowego zauważyłam dynamicznie zmieniający się status i rolę języka polskiego wśród dzieci i młodzieży. W chwili obecnej, kiedy w klasach języka polskiego przeważają dzieci urodzone i wychowane w Wielkiej Brytanii, nastąpił spadek zainteresowania nauką języka polskiego. Drugie pokolenie dzieci urodzonych poza Polską, często z małżeństw mieszanych, traktuje język polski jako język obcy. Uczeń podejmujący naukę języka

² “I wish to underscore a contrasting claim. Using the linguistic as well as the non-linguistic resources at their disposal, leaders attempt to communicate, and to convince others, of a particular view, a clear vision of life. The term story is the best way to convey this point. I argue that the story is a basic human cognitive form; the artful creation and articulation of stories constitutes a fundamental part of the leader’s vocation. Stories speak to both parts of the human mind-its reason and emotion. And I suggest, further, that it is stories of identity- narratives that help individuals think about and feel who they are, where they come from, and where they are headed- that constitute the single most powerful weapon in the leader’s literary arsenal”. (Gardner, 1996, s. 43). *Leading Minds. An Anatomy of Leadership*, (tłumaczenie autorskie)

polskiego w szkole w szóstym dniu tygodnia potrzebuje zatem aktywizujących metod nauczania, które będą w stanie wzbudzić i utrzymać jego motywację do nauki języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego i obcego. Należy pamiętać, iż język polski w Wielkiej Brytanii jest językiem mniejszościowym i raczej nie jest uważany za język prestiżowy.

CZĘŚĆ PIERWSZA – TEORETYCZNA

1.1 Specyfika nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego.

Przeobrażenia społeczno-ekonomiczne ostatnich dekad przyczyniły się do zwiększonej migracji polskich rodzin, w wyniku czego dzieci polskie rozpoczęły swoją edukację w państwach zamieszkania. Zanurzenie w angielskim systemie kształcenia spowodowało, iż językiem pierwszym staje się język angielski. Według Ewy Lipińskiej i Anny Seretny, polszczyzna za granicą – ze względu na zbyt małą ilość danych językowych, ich niewielkie zróżnicowanie oraz ograniczony kontakt z językiem polskim – nie może rozwijać się jak język ojczysty. Badaczki twierdzą, że ograniczony kontakt (*limited exposure*) z kodem macierzystym prowadzi do tego, że traci on swoją prymarną, dominującą funkcję, stając się językiem ojczystym jako drugim, czyli odziedziczonym (*heritage language*), (Lipińska, Seretny, 2013, s. 11-16). Języki odziedziczone (w skrócie JOD) to języki, którymi mówimy w rodzinie, ale nie są dominujące w społeczeństwie, są trudne do utrzymania, nie mówiąc już o ich rozwoju i o przejściu na język dominujący w danym kraju (Krashen, 1998, s. 41-49)³. Termin „język odziedziczony” najlepiej opisuje sytuację językową dzieci polskiego pochodzenia wychowanych w Wielkiej Brytanii. Polszczyzna tych dzieci jest językiem ojczystym tylko dla ich rodziców i dziadków. Najmłodsi dziedziczą język, używając go w domu, przyswajają w sposób naturalny, drogą słuchowo-ustną poprzez kontakt z członkami rodziny. Do pewnego momentu rozwoju może to być język jedyny w polskich rodzinach lub dominujący w sytuacji małżeństw mieszanych. Momentem przełomowym jest ten, gdy dziecko rozpoczyna swoją edukację w szkole kraju zamieszkania. Wielogodzinny kontakt z językiem angielskim w szkole, wśród koleżanek i kolegów w ich naturalnym otoczeniu, powoduje jakościową i ilościową zmianę w językowym funkcjonowaniu: to język otoczenia staje się stopniowo dominujący.

³ „Heritage languages (HL) are languages spoken in the family, but not in the dominant society. HL's are difficult to maintain, let alone develop; shift to the dominant language of the country is very rapid, “Stephen Krashen (1998) Languages Shyness and Heritage Language Development (tłumaczenie autorki).

Mechanizmy te wydają się uniwersalne w odniesieniu do różnych mniejszości, a potwierdzają to kolejni badacze. Gualalupe Valdes uznała, że językiem odziedziczonym posługują się osoby wychowane w domach, w których mówi się innym językiem niż angielski i które są do pewnego stopnia dwujęzyczne w języku angielskim i języku ojczystym (Valdes, 2000, s. 437-465).

Chociaż większość definicji języka dominującego koncentruje się na języku angielskim, to można go również zastąpić innym dowolnym dominującym językiem. Kluczowym kryterium jest to, że język dziedzictwa był pierwszy w kolejności nabywania, ale nie został całkowicie przyswojony z powodu przestawienia się osoby na inny język – język otoczenia, zwany też językiem większości. Maria Polinsky i Olga Kagan (2007, s. 368-395) uważają, że język kraju zamieszkania staje się dla dzieci emigrantów funkcjonalnie pierwszym językiem, a więc językiem dominującym, w którym będą częściej się komunikować i którego poziom znajomości może przewyższyć poziom znajomości polszczyzny. Język odziedziczony będzie wówczas pełnił rolę języka domowego i/lub języka komunikacji z rodziną – nie będzie więc obejmował wszystkich sfer życia, pozostanie natomiast w roli języka, z którym dziecko się utożsamia i w którym dostrzega swoje pochodzenie. Zdaniem Joshua Fishmana (2001, s. 81-98) termin *język odziedziczony* (JOD) można używać w stosunku do:

- języka imigrantów, którzy osiedlili się w danym kraju (np. języka polskiego w Wielkiej Brytanii, tureckiego w Niemczech);
- języków natywnych na danym terytorium, które są zagrożone wymarciem na skutek relokacji czy kolonizacji terenów (np. język navaho w USA);
- język osadników/kolonizatorów, którzy podbili terytorium i osiedlili się na nim, stanowiąc mniejszość (np. język francuski w Maroku).

Fishman oraz Joy Kreeft Peyton, Donald A. Ranarad oraz Scott McGinnis (2001, s. 81-98) twierdzą, że chociaż osoby mówiące w języku odziedziczonym często otrzymują obszerną ekspozycję na język dziedzictwa podczas dzieciństwa, zazwyczaj nie osiągają poziomu płynności językowej swoich rodziców lub dziadków. W tym przypadku język jest „językiem dziedzictwa” raczej kulturowego niż językowego (Fishman i in., 2001, s. 81-98). Również Nelleke Van Deusen-Scholl (2009, s. 211-230) podkreślił, że uczący się języka odziedziczonego są osobami, które w środowisku domowym mają kontakt z innym językiem, niż w miejscu ich głównej edukacji.

Dodatkowo podkreślił, że nauka języka odziedziczonego nie może ograniczać się do środowiska domowego i diaspory, ale musi odbywać się też w środowisku szkolnym, np. w szkołach sobotnich. Jedynie takie wsparcie prowadzi do sukcesu w nauce języka odziedziczonego.

Język odziedziczony służy głównie do komunikacji w domu. Jest pod dużym wpływem języka kraju osiedlania: „(...) który, zwłaszcza dla zerowego i pierwszego pokolenia⁴, często staje się kodem funkcjonalnie pierwszym (...), spychając J1 na drugi (lub dalszy) plan” (Lipińska i Seretny, 2019, s. 289). Zdaniem Lipińskiej, Seretny i Valdes (2000, s. 437-465), oraz Silvina Montrul (2015, s. 41-89) język odziedziczony jest językiem specyficznym, umiejscowionym między językiem ojczystym a obcym. Służy do komunikacji z najbliższym otoczeniem, jest przyswajany poprzez słuchanie i mówienie, podobnie jak język ojczysty. Jednak kontekst i zakres, w którym się go używa, według Lipińskiej i Seretny, zbliża go do języka obcego. Polinsky (2014, s. 1-30) uważa, że umiejętność czytania i pisania u użytkowników języka odziedziczonego zależy od tego, czy zostaną oni objęci formalną edukacją. Nabywane sprawności czytania i pisania w swoim języku dominującym nie zawsze są przenoszone do języka dziedzictwa, zwłaszcza jeśli język wymaga innej ortografii i znajomości formalnego pisemnego zapisu. Dzieci, które wyemigrowały, po pewnym czasie uczestnictwa w formalnej edukacji w kraju ojczystym będą miały przewagę w zakresie tych umiejętności, lecz ich poziom nie osiągnie dojrzałości, jeśli nie będą uczestniczyć w dalszej nauce. Nie można oczekiwać od użytkownika mówiącego na poziomie podstawowym umiejętności rozumienia tekstu literackiego swojej rodzimej kultury. Z powodu niewystarczającej kompetencji może on uważać, że język odziedziczony nie daje możliwości pełnej komunikacji⁵. Zasób słownictwa w komunikacji ustnej bardzo

⁴ Pokolenie zerowe – dzieci, które opuszczają ojczyznę wraz z rodzicami, urodzone w kraju. Pierwsze pokolenie emigracyjne – dzieci urodzone na obczyźnie (zob. m.in. E. Lipińska 2007, 2013).

⁵ Kompetencje użytkownika języka, które decydują o jego sprawności komunikacyjnej, obejmują kompetencje ogólne i językowe, tj. lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne. Kompetencje lingwistyczne to znajomość i umiejętność stosowania formalnych środków językowych w celu sformułowania poprawnych i sensownych wypowiedzi. Kompetencje socjolingwistyczne umożliwiają użytkownikom dostosowywania wypowiedzi do konsytuacji, dzięki nim zachowany jest społeczny wymiar komunikacji. Kompetencje pragmatyczne – to znajomość zasad organizacji przekazu językowego, umiejętność ich zastosowania w celu wypełnienia określonej funkcji komunikacyjnej (zob. ESOKJ-Europejski system opisu kształcenia językowego, 2003, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf)

często ogranicza się do słów potocznych, brakuje słownictwa abstrakcyjnego, erudycyjnego, specjalistycznego. Według dotychczasowych badań empirycznych oraz obserwacji glottodydaktycznych (por. Valdes, 2000; Polinsky i Kagan, 2007. S. 368-395; Laskowski, 2009; Lipińska i Seretny, 2016. s. 177-201) uważa się, że użytkownicy języka odziedziczonego, podobne jak przy nauce języka obcego, wykazują się:

- ubóstwem leksykalnym, zasób słownictwa jest ograniczony, brakuje słownictwa o szerokim zakresie tematycznym;
- brakiem pewności w budowaniu zdań wielokrotnie złożonych;
- nadużywaniem zaimków osobowych;
- zniekształceniem wymowy i intonacji;
- brakiem konsekwencji gramatycznej, w jednej wypowiedzi sąsiadują poprawne i błędne końcówki tego samego przypadku;
- wpływem języka kraju zamieszkania na fleksję języka odziedziczonego;
- problemami z wypowiedzią pisemną.

Po tak wielu latach pracy zgadzam się z Lipińską i Seretny (2019, s. 287-300), że na poziom znajomości polszczyzny (języka odziedziczonego) wpływa wiele czynników, między innymi takie, jak:

- do którego pokolenia emigracyjnego przynależą uczniowie, czy są to dzieci urodzone w Polsce czy urodzone poza Polską;
- liczba lat spędzonych poza Polską;
- język komunikacji w środowisku rodzinnym i przyjaciół;
- korzystanie z edukacji w Polsce, polonijnej oraz lokalnej, gdzie nauczany jest język polski;
- zaangażowanie rodziców w krzewienie polskiej kultury;
- zainteresowanie uczniów kulturą kraju pochodzenia;
- wsparcie szkoły kraju zamieszkania, która zachęca rodziców do pielęgnowania języka ojczystego.

Podsumowując, stwierdzam, że użytkownicy języka odziedziczonego, jeśli nie uczęszczają do szkół polonijnych, posługują się tym językiem w wersji mówionej. Umiejętność pisania zdobywają i rozwijają w wyniku nauki w szkole polonijnej. Według Władysława Miodunki i Joanny Tambor (2018, s. 26-28) tylko 12–15% uczniów pobiera naukę w polskich/polonijnych placówkach oświatowych za granicami

Polski. Na tak słabe uczestnictwo w edukacji wpływ ma wiele rzeczy, jednak najważniejszym czynnikiem jest stopień zaangażowania rodziców. To oni muszą mieć świadomość i wiedzę o konieczności kształcenia oraz dbania o rozwój językowy i kulturowy ich pociech. Inną przyczyną jest to, że nauka w polonijnej szkole jest dodatkowym obowiązkiem i odbywa się przeważnie w dzień wolny od nauki, czyli sobotę. Następnym powodem jest mało atrakcyjna organizacja procesu kształcenia oraz przestarzałe metody nauczania, które często odbiegają od metod stosowanych w szkołach kraju zamieszkania. Jeszcze do niedawna język polski za granicą był traktowany tak jak w kraju. W szkołach pracowano i często dalej pracuje się z wykorzystaniem podręczników przeznaczonych dla polskich uczniów w Polsce. Nie są one dostosowane ani do możliwości, ani do wymagań uczących się języka odziedziczonego (UJOD – odpowiednik HLL, czyli *heritage language learner*). Innym istotnym problemem szkolnictwa polonijnego jest kadra nauczycielska, która często nie jest przygotowana do pracy na obczyźnie. Nauczyciele często nie mają świadomości, że języka ojczystego odziedziczonego (w skrócie JOD) nie należy nauczać tak samo, jak języka ojczystego i że nie można pracować z tymi samymi materiałami, co dla języka pierwszego (w skrócie J1). Należy też mieć inne oczekiwania względem uczniów, nie można porównywać ich sprawności językowych z rówieśnikami uczącymi się w Polsce. Bardzo często w skład kadry nauczycielskiej wchodzi chętni rodzice, którzy nie są przygotowani do pracy polonistami, lecz są nauczycielami innych przedmiotów. Nauczanie JOD, ze względu na jego swoistość, powinno łączyć elementy kształcenia charakterystycznego dla J1 i dla JOD.

W ostatnich latach podkreśla się istotną rolę nauczycieli w procesie kształcenia językowego w JOD. Marta A. Fairculough i Sara M. Beaudire (2016) wskazują na potrzebę kształcenia odpowiednich kadr oraz konieczność przygotowania dostosowanych programów w nauczaniu języka odziedziczonego.

1.2 Metodyka nauczania języka obcego i odziedziczonego.

W glottodydaktyce zwrócenie uwagi na metodykę nauczania języka obcego jako odziedziczonego stało się koniecznością. Badacze Fishman (2001), Polisky i Kagan (2007), Van Deusen-Scholl (2009), Silvina Montrul (2015) oraz Seretny i Lipińska (2016), podkreślają, że nauczanie wymaga odpowiednio dopasowanego programu,

materiałów dydaktycznych oraz bardzo szczegółowo dobranych metod nauczania. Należy zwrócić uwagę, że gdy uczniowie rozpoczynają swoją naukę języka w formalnym środowisku edukacyjnym, przydzielani są do klas nie ze względu na swój poziom zaawansowania językowego, lecz na swój wiek. W wyniku tego w jednej grupie mamy uczniów o istotnym zróżnicowaniu językowym. Przyczyn tego stanu rzeczy jest kilka:

- miejsce urodzenia oraz wiek, w którym opuścili Polskę, dotyczy to grupy zerowej;
- przynależność do pierwszego lub drugiego pokolenia imigrantów;
- rodzice, którzy stanowią związek mieszany (tylko jedno z rodziców jest Polką lub Polakiem) lub związek niejednorodny językowo i kulturowo;
- język, jakim posługuje się najbliższe otoczenie, oraz jego jakość;
- ilość oraz jakość⁶ kontaktów z Polską;
- fakt, iż mimo polskiego pochodzenia, dziecko przebywa w rodzinie zastępczej posługującej się językiem kraju zamieszkania.

Wpływ czynników na różnice w zakresie umiejętności językowych uczniów w obrębie języka polskiego został przedstawiony w tabeli poniżej z zaznaczeniem, czy dany czynnik wywiera wpływ dodatni czy ujemny.

Tabela 1. Czynniki wpływające na różnice w zakresie umiejętności językowych uczniów.

CZYNNIKI		WPŁYW
Przynależność do określonego pokolenia	pokolenie zerowe*	+
	pokolenie polonijne	-
Typ rodzin	rodziny monolingwalne	+
	rodziny dwujęzyczne / wielojęzyczne	-

⁶ Przez pojęcie ‘jakość’ autorka rozumie, z jakim środowiskiem z kraju pochodzenia dziecko ma do czynienia. Czy rodzina ma wykształcenie, czy rodzice dbają o poprawność języka polskiego w domu, czy umożliwiają kontakty z rodziną w Polsce, wyjeżdżają z dziećmi do Polski i wysyłają np. do szkoły, na zajęcia, obozy czy kolonie. W Wielkiej Brytanii przerwa szkolna jest co sześć tygodni. Często rodzice, w trakcie przerwy w szkole angielskiej, wyjeżdżają do Polski, aby dzieci uczestniczyły w zajęciach szkolnych w Polsce. Odwołuje się tu do Van Deusen-School (2003, s. 211-230).

Język domu	język literacki	+
	język potoczny, używane gwary	-
Kontakty z Polską	Częste, intensywne kontakty z Polską	+
	Sporadyczne kontakty z Polską	-
Miejsce przebywania	dom rodzinny	+
	dom zastępczy, gdzie opiekunami prawnymi są osoby z kraju zamieszkania	-

*pokolenie zerowe stanowią osoby, które wyjechały z Polski przed rozpoczęciem szkoły lub na początku nauki w niej.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Fishman (2001), Van Deusen-School (2003), Maria Polinsky i Olga Kagan (2007), Silvina Montrul (2015) oraz Seretny i Lipińska (2016).

Ważny jest też stosunek nauczyciela do uczących się. Osoby uczące się języka w formalnym środowisku edukacyjnym, jakim jest klasa, mogą posługiwać się językiem mówionym, gdzie występuje duża rozbieżność między ich językiem mówionym a wykształconą normą nauczania w klasie. Oczekiwania nauczyciela wobec uczniów uczących się języka odziedziczonego są dużo większe niż podczas nauki języka obcego. Montrul (2015), Polinsky i Kagan (2007) uważają, że za te same błędy językowe uczniowie z pierwszej grupy są krytykowani, zaś w drugiej grupie często są traktowani pobłażliwie. Uczący się języka dziedzictwa często znajduje się w sytuacji pośredniej między nabywaniem języka pierwszego a drugiego. Polinsky i Kagan (2007) twierdzą, że większość istniejących programów nauczania z dziedzictwa kulturowego została dostosowana do większości programów przeznaczonych do nauczania języków obcych w taki sposób, że zwiększono tempo realizacji oraz ilość materiału. Nauczanie języka polskiego jako odziedziczonego na terenie Wielkiej Brytanii, w przeciwieństwie do przedstawionego powyżej twierdzenia, opiera się głównie na bazie programowej z języka ojczystego. Świadczy o tym dobór przez nauczycieli podręczników, z którymi pracują nauczyciele szkół polonijnych. Są to podręczniki pochodzące przede wszystkim z Polski, przeznaczone do nauczania języka ojczystego. Stanowi to wielkie wyzwanie dla nauczycieli, którzy pracują z tak zróżnicowanymi pod względem poziomów grupami. Wymaga to odpowiedniego wykorzystania metod podczas nauczania i rozwijania sprawności językowych, takich

jak słuchanie, mówienie, czytanie i – przede wszystkim – pisanie, aby uczący się osiągnęli pełne kompetencje językowe w porównaniu z rodzimymi użytkownikami języka. Polinsky i Kagan (2007) uważają, że większość metod nauczania języków obcych można dostosować do potrzeb osób uczących się języka dziedzictwa. W poniższej tabeli zostały przedstawione podobieństwa i różnice w nauczaniu języka obcego i odziedziczonego.

Tabela 2. Nauczanie języka obcego a języka odziedziczonego, z uwzględnieniem poszczególnych kompetencji językowych.

JĘZYK OBCY	JĘZYK ODZIEDZICZONY
Zadania językowe symulują rzeczywistą komunikację poprzez wymianę i przetwarzanie informacji oraz zintegrowanie umiejętności językowych	Umiejętność słuchania i mówienia służy jako punkt wyjścia do rozwoju umiejętności czytania i pisania w języku odziedziczonym. Materiały do nauki języka zawierają teksty stymulujące intelektualnie i kulturowo. Duży nacisk kładzie się na ćwiczenia komunikacyjne, odgrywanie ról, debaty wymagające negocjowania i rozwiązywania problemów. Korekta błędów przez nauczyciela odbywa się po zakończeniu wypowiedzi. W celu poprawienia poziomu języka mówionego jest dużo ćwiczeń na powtarzanie rymowanych wierszy, uczniowie ćwiczą głośne czytanie.
Wyniki nauczania języka obcego w zakresie słuchania, mówienia, czytania i pisania różnią się w zależności od poziomu biegłości językowej ucznia: początkujący, średnio zaawansowany, zaawansowany lub wyższy. Zadania i oceny	Zadania w czterech obszarach umiejętności językowych ewoluują od prostych do złożonych, zgodnie z poziomem biegłości językowej uczniów. Zadania pisemne są podobne w zakresie celów, do zadań w języku polskim ojczystym: opowiadania, opisy, raporty, listy, notatki, ogłoszenia, wywiady, rozprawki itp. Uczniowie języka odziedziczonego mają kontakt z autentycznymi materiałami w języku ojczystym, takimi jak teksty literackie, poezja, filmy oraz informacje kulturowe.

z języka obcego obejmują funkcje i tematy językowe, poprawność językową i socjolingwistyczną, złożoność dyskursu oraz świadomość kulturową.	Nauczanie języka polskiego jako odziedziczonego skupia się zarówno na poprawności językowej, jak i na socjolingwistycznej poprawności w różnych sytuacjach. Uczniowie mają możliwość twórczego wyrażania własnych myśli i uczuć w przyjaznym środowisku, klasy, szkoły. Nauczyciel zachęca do używania języka na wysokim poziomie, dbając o jego poprawność
Nauczanie języka jest zintegrowane z nabywaniem wiedzy na temat dziedzin nauki interesujących ucznia (historia, biznes, medycyna itp.) lub na tematy z innych zagadnień specjalistycznych	Nauczanie oparte na treściach (np. znajomość literatury). Uczniowie uczą się zarówno treści, jak i języka przedmiotu, którym się interesują. W nauczaniu tematycznym, będącym częścią nauczania opartego na treściach, zadania edukacyjne koncentrują się wokół kilku tematów lub zagadnień. Opanowując słownictwo związane z tematem, zwykle formalne, uczniowie poszerzają swoją wiedzę o życiu i kulturze kraju
U podstaw procesu uczenia się leży bezpośrednie doświadczenie osobiste uczącego się. Poprzez refleksyjną obserwację uczeń przekształca to konkretne doświadczenie w pojęcia abstrakcyjne. Pojęcia abstrakcyjne są następnie wykorzystywane do aktywnego eksperymentowania.	Uczący się biorą odpowiedzialność za swoją naukę, inicjując skomplikowane projekty i pracując w grupach np. <i>digital storytelling</i> , Uczniowie są zaangażowani w znaczące przedsięwzięcia, wykorzystują język odziedziczony do rzeczywistej komunikacji, wchodzi w interakcje z rzeczywistymi członkami społeczności dziedzictwa językowego, rozwijają umiejętności krytycznego myślenia i strategie negocjacji/rozwiązywania problemów. Członkowie grupy negocjują i współpracują na każdym etapie projektu: osiągania konsensusu w sprawie wspólnego celu, organizowania zadań niezbędnych do osiągnięcia celu, zbierania i opracowywania informacji,

	analizowania, prezentowania i oceniania produktu końcowego. Nauczyciel występuje jako współuczestnik projektu, używając języka odpowiedniego dla każdego etapu procesu, udzielając porad logistycznych i pomagając w rozwiązywaniu konfliktów/problemów, jeśli zajdzie taka potrzeba.
--	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom*. (Polinsky i Kagan, 2007).

Tak, jak zostało to powyżej przedstawione w tabeli, jest różnica pomiędzy nauczaniem języka obcego a odziedziczonego w zakresie poszczególnych kompetencji językowych.

1.3 Formy nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego.

Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii ma bogatą historię. Już w 1947 roku w Pitsford koło Northampton utworzono szkołę dla dziewcząt. Była ona prowadzona przez siostry Nazaretanki. Na początku przygotowywała do tzw. małej matury. Jednak już w 1957 roku uzyskała status szkoły *grammar*⁷ i przygotowywano w niej do matury. Status ten przyznało Brytyjskie Ministerstwo Oświaty. Nauczanie odbywało się w języku angielskim, jedynie przedmiotów ojczystych uczono w języku polskim. W wyniku trudnej sytuacji finansowej, w 1984 roku zlikwidowano szkołę. Istniała również szkoła dla chłopców, została założona w Fawley Court w 1954 roku. Była to szkoła dla polskich emigrantów, językiem wykładowym był język angielski, jednak

⁷Szkoły średnie (*Grammar Schools*) zostały założone, aby umożliwić najzdolniejszym uczniom w systemie państwowym otrzymanie najwyższego standardu edukacji. Dzięki nim uczniowie z mniej zamożnych środowisk mieli takie same możliwości jak uczniowie szkół prywatnych - ale bez ponoszenia kosztów. Są to więc finansowane przez państwo, niepłatne selektywne szkoły średnie. Oznacza to, że podstawą przyjęcia są zdolności akademickie w wieku dziesięciu lat, które są oceniane na egzaminie zwanym 11-plus. Tylko ci, którzy uzyskają najwyższe oceny, mogą do nich uczęszczać. Od 1998 roku obowiązuje zakaz tworzenia nowych *grammar schools*, a zamiast tego skupiono się na poprawie standardów we wszystkich szkołach państwowych. Tylko stosunkowo niewielka liczba *grammar schools* nadal istnieje. Parentkind <https://www.parentkind.org.uk/for-parents/understanding-education/about-schools/school-types> (data dostępu 06.12.22)

uczono ich również historii Polski i języka polskiego, kształcono wychowanków w duchu polskości. Szkoła funkcjonowała do 1986 roku. Polskie szkoły w Wielkiej Brytanii są szkołami uzupełniającymi, powstały w wyniku przeobrażeń placówek szkolnictwa ogólnego, które organizowane były dla polskich uchodźców trakcie II wojny światowej oraz po jej zakończeniu.

Zgodnie z historycznym opisem Aleksandry Podhoredeckiej (2003), w latach 50 i 60 XX wieku opracowano model polskiej oświaty. Wsparciem były polonijne parafie. To przy nich organizowano placówki szkolne, którymi kierowała Polska Misja Katolicka. Pomocy udzieliły inne organizacje polonijne, między innymi Stowarzyszenie Polskich Kombatantów. Wspólnie powołano Polską Macierz Szkolną, Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego za Granicą oraz Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. Najważniejszą rolę pełni Polska Macierz Szkolna, która zrzesza największą liczbę placówek oświatowych. Obecnie polskojęzyczna nauka odbywa się w społecznych szkołach sobotnich oraz dwóch szkołach, które działają przy placówce dyplomatycznej - Ambasadzie RP w Londynie. Te dwie szkoły podlegają Zespołowi Szkół dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą w Warszawie i realizują program ustalony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Działalność tych szkół zostanie omówiona poniżej.

1.3.1. Szkoły polonijne w UK

Polacy mieszkający poza granicami kraju stanowią bardzo dużą społeczność: spis powszechny z 2021⁸ informuje, że najczęściej używanymi językami w Wielkiej Brytanii, innymi niż angielski (angielski lub walijski w Walii), były: polski (1,1%, 612 000), rumuński (0,8%, 472 000), punjabi (0,5%, 291 000) i urdu (0,5%, 270 000). Zgodnie z wynikami oszacowano, że w końcu 2017 roku poza granicami Polski przebywało czasowo około 2 540 tys. mieszkańców naszego kraju, tj. o 25 tys. (1%) więcej niż w 2016 roku. W krajach europejskich przebywało około 2 241 tys. osób (o 27 tys. więcej niż w 2016 r.), przy czym zdecydowana większość – około 2 121 tys. –

⁸ Language, England and Wales: Census 2021, <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/language/bulletins/languageenglandandwales/census2021> (dostęp 30.11.22)

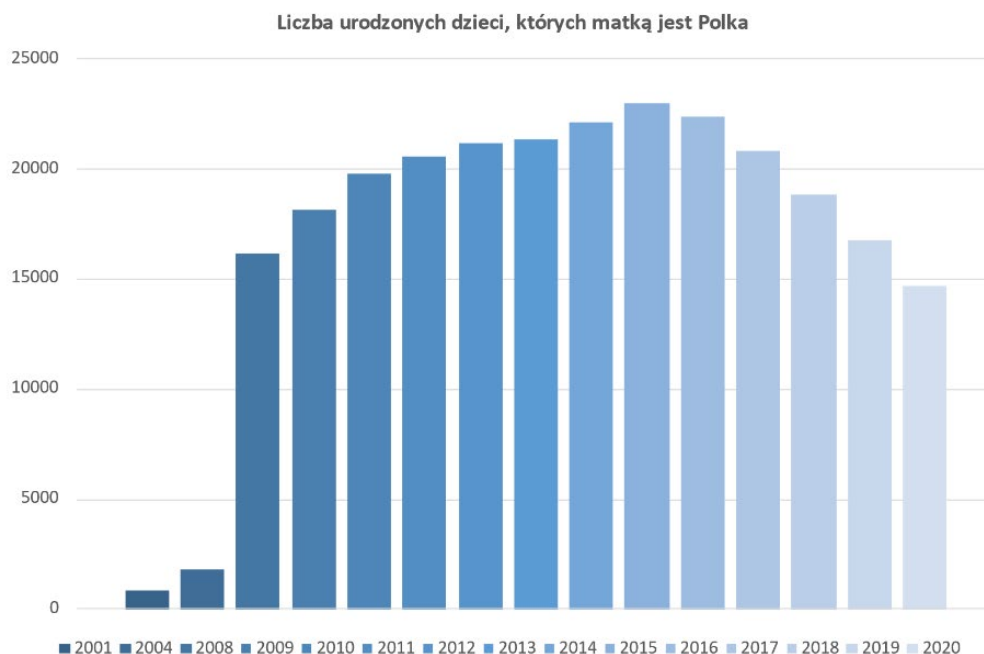
w państwach członkowskich UE. Spośród krajów UE najwięcej polskich emigrantów przebywało w Wielkiej Brytanii (793 tys.)⁹. Według GUS, w 2017 roku odnotowano wzrost liczby Polaków przebywających w Wielkiej Brytanii oraz w Niemczech, czyli w głównych krajach docelowych emigracji z Polski w ostatnich latach. W przypadku Wielkiej Brytanii, w porównaniu do 2016 roku, odnotowano wzrost o 5 tys. (0,6 %). Brytyjski urząd statystyczny ONS opublikował w 2018 roku szacunkowe dane na temat populacji Wielkiej Brytanii, z których wynika, że pod koniec 2017 roku w kraju mieszkała rekordowa liczba Polaków – 1,021 mln, czyli o 19 tys. więcej niż rok wcześniej¹⁰. Również liczba urodzonych dzieci, których matką jest Polka, jest bardzo duża, co przedstawia rysunek poniżej¹¹.

⁹ Forsal.pl Biznes, Gospodarka, Świat <https://forsal.pl/> (dostęp 20.02.20)

¹⁰ BBC WORLD NEWS 2018.05.24. <https://www.bbc.co.uk/programmes/n3ct3vpk> Według brytyjskiego urzędu statystycznego najnowsze dane podane w listopadzie 2019 roku zaprzeczają narracji o powrotach do Polski. W porównaniu z ubiegłym rokiem, szacowana populacja Polaków w okresie do czerwca 2019 roku spadła o ledwie trzy tysiące osób - mniej niż liczba osób, które w tym samym czasie przyjęły brytyjskie obywatelstwo i z tego powodu zniknęły ze statystyk.

¹¹ Office for National Statistics
<https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/livebirths/datasets/parentscountryofbirth> (dostęp 01.04.2022).

Rysunek 1. Liczba dzieci urodzonych na terenie Wielkiej Brytanii, których matką jest Polka.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Office for National Statistics.

Jedno z największych skupisk Polonii znajduje się zatem w Wielkiej Brytanii¹². Opisując Polaków mieszkających w Wielkiej Brytanii, umownie dzieli się ich na tzw. „fale emigracji”. Są one podzielone na cztery okresy:

- powojenny (po 1945 roku), wyjeżdżali głównie żołnierze i ich rodziny;
- lata 80, wyjeżdżali działacze „Solidarności” po stanie wojennym;
- początki lat 90, wyjazdy na skutek otwarcia granic;
- po 2004 roku, wyjazdy związane z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej (w tym okresie grupa emigrantów była najliczniejsza).

Środowisko polonijne przebywające w Wielkiej Brytanii jest bardzo prężne. Polacy są aktywni na wszystkich polach życia gospodarczego i kulturalnego w kraju zamieszkania, osiągają wiele sukcesów. Są zrzeszeni w kilkudziesięciu organizacjach polonijnych, mają do dyspozycji kilkadziesiąt portali, kilkanaście gazet oraz kilka rozgłośni radiowych i telewizję polonijną.

Pod patronatem Polskiej Misji Katolickiej działa kilkadziesiąt polskich parafii, a w wielu angielskich kościołach odprawiane są msze w języku polskim. Bardzo ważną

¹² Polonia.org <https://www.polonia.org/przydatne-informacje/glowne-osrodki-polonijne-na-swiecie>. (dostęp 12.03.2019)

rolę w życiu Polonii w Wielkiej Brytanii odgrywają polskie szkoły i ośrodki kulturalne, które są rozproszone po całym kraju. Działają zgodnie z powszechnym prawem do nauki. Powszechne prawo do nauki w zakresie podstawowym jest jedną z głównych zasad z ogólnie uznanych przez społeczność międzynarodową. Zgodnie z nią w niemal wszystkich państwach istnieje obowiązek szkolny, któremu podlegają wszystkie dzieci przedstawicieli mniejszości narodowych. Każde państwo określa kształt swojego systemu edukacji i zakres obowiązku szkolnego. Instytucje, które zajmują się nauczaniem w języku polskim za granicą, muszą zatem być dostosowane do systemu edukacji w danym kraju¹³.

Polskojęzyczna edukacja w Wielkiej Brytanii prowadzona jest w społecznych szkołach sobotnich, szkołach prywatnych oraz w dwóch szkołach działających przy placówce dyplomatycznej – Ambasadzie RP w Londynie, które podlegają Zespołowi Szkół dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą w Warszawie. Oprócz wyżej wymienionych szkół, uczniowie mogą uczyć się języka polskiego w szkołach w systemie edukacji brytyjskiej, gdzie język polski traktowany jest jak inne główne języki (francuski, niemiecki, hiszpański) i zajęcia prowadzone są na poziomie GSCE i A-Level. Pomimo długoletniej tradycji, szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii ma słabo usankcjonowaną sytuację prawną. Brakuje jednolitego aktu prawnego, który regulowałby funkcjonowanie polskich sobotnich szkół społecznych. Ogólne informacje można znaleźć w Uchwale Rady Ministrów z 5 listopada 1991 roku w sprawie współpracy z Polonią, emigracją i Polakami za granicą. Dokument ten określa główne cele rządu, czyli rozpowszechnienie języka polskiego, polskiej kultury i tradycji oraz pomoc w dokształcaniu kadry nauczycielskiej. W 2002 roku Rada Ministrów uchwaliła Rządowy program współpracy z Polonią i Polakami za granicą¹⁴. Jednym z głównych założeń tego dokumentu jest rozszerzenie dostępu i możliwości nauczania języka polskiego dla Polonii i Polaków.

Najnowszy rządowy program współpracy z Polonią i Polakami za granicą w latach 2015–2020 informuje o polityce edukacyjnej, która obejmuje m.in. „(...) dbałość o

¹³ Raport o polskim szkolnictwie <http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/> (dostęp 12.03.2019),

¹⁴ Rządowy program współpracy z Polonią i Polakami za granicą, przyjęty 10 grudnia 2002 r. <https://orka2.sejm.gov.pl/IZ5.nsf/main/74A93B50> (dostęp 01.08.2021),

zapewnienie infrastruktury prawnej umożliwiającej funkcjonowanie oświaty polskiej w krajach zamieszkania Polonii i Polaków żyjących za granicą, kierowanie nauczycieli do pracy za granicą i doskonalenie zawodowe nauczycieli polonijnych, prowadzenie szkolnych punktów konsultacyjnych, wspieranie szkół polonijnych oraz przyznawanie stypendiów dla osób polskiego pochodzenia studiujących w Polsce i w krajach zamieszkania, wsparcie finansowe i metodyczne szkół sobotnich prowadzących nauczanie języka polskiego”¹⁵.

1.3.1.1. Szkoły przy placówkach dyplomatycznych

W 1973 roku Polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej powołało Zespół Szkół dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą. Celem było zapewnienie dzieciom pracowników dyplomatycznych możliwości nauczania w języku polskim. Umożliwiono również naukę w tych szkołach dla rodzin migrujących. Obecnie w Wielkiej Brytanii są dwie tego typu placówki, znajdują się w Londynie. Jest to Zespół Szkół im. Lotników Polskich przy Ambasadzie RP w Londynie oraz Szkoła Polska przy Ambasadzie RP w Londynie (dawny Punkt Konsultacyjny). Funkcjonują one na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 2 września 2004. r. (Dz. U. z 2004 r. Nr 194, poz. 1986), a od września 2010 na podstawie nowego rozporządzenia z dnia 31.08.2010 r. (Dz. U. Nr 10, poz. 1443) w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą.

Określa ono zasady organizacji szkół, sposób powoływania dyrektora lub kierownika, zasady finansowania ze wskazaniem źródła, itp. Szkoły tego typu funkcjonują na zasadach eksterytorialności. Z założenia miały one służyć przede wszystkim dzieciom polskich dyplomatów oddelegowanych na placówki poza granicami kraju. Taki charakter miały one do 1991 roku, kiedy podjęto decyzję o przyjmowaniu „w miarę wolnych miejsc” dzieci obywateli polskich mieszkających za granicą, którzy nie są związani z placówkami dyplomatycznymi lub przedstawicielstwami wojskowymi. Organizacyjnie SP podlega Ośrodkowi Rozwoju

¹⁵ Rządowy program współpracy z Polonią i Polakami za granicą w latach 2015-2020
<https://www.gov.pl/web/dyplomacja/rzadowy-program-wspolprac-z-polonia-i-polakami-za-granica-w-latach-2015-2020> (dostęp 05.08.2021)

Polskiej Edukacji za Granicą z siedzibą w Warszawie (do grudnia 2010 Zespół Szkół dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą). Dokumentami prawnymi niższej rangi w szkole są także: statut szkoły, regulamin Rady Rodziców, regulamin Samorządu Uczniowskiego, regulamin ucznia, regulamin nauczyciela, a także zarządzenia kierownika.

Szkoła Polska przy Ambasadzie RP w Londynie (SP) powstała 1 kwietnia 2008 roku na mocy Zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z przekształcenia sobotniej szkoły przedmiotów ojczystych założonej w październiku 2006 roku, następnie została zmieniona w Szkolny Punkt Konsultacyjny i w 2022 roku na Szkołę Polską przy Ambasadzie RP w Londynie. Autorka pracy jest czynnym nauczycielem w tej placówce od roku 2017 do chwili obecnej. Uczy języka polskiego w klasach IV oraz na poziomie licealnym. Nauka w szkole najpierw odbywała się na trzech poziomach nauczania: szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, obecnie szkoły podstawowej oraz liceum. Celem nauczania jest uzupełnienie wiedzy, którą polskie dzieci zdobywają w szkołach angielskich o tzw. przedmioty ojczyste, czyli język polski oraz wiedzę o Polsce (historię Polski, geografię Polski, wiedzę o społeczeństwie). Nauczyciele prowadzą zajęcia zgodnie z programem dopuszczonym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Podręczniki wybierane są z listy dopuszczonych do użytku przez MEN, czyli takich, z jakich uczą się uczniowie w Polsce. Wymagania szczegółowe (np. mówienie, czytanie, świadomość językowa) rozwijane w zakresach wskazanych w kręgach tematycznych (jest ich 9). Rysunek nr. 2 przedstawia w sposób graficzny kręgi tematyczne ujęte w ramach programowych. Zasób słownictwa, które powinien uczeń znać, wynika z kręgów tematycznych.

Rysunek 2. Wymagania szczegółowe (np. mówienie, czytanie, świadomość językowa) są rozwijane w zakresach wskazanych w kręgach tematycznych.



Źródło: opracowanie własne na podstawie ORPEG Podstawa programowa dla szkół polonijnych¹⁶.

W jednostkach tych odbywają się standardowe lekcje, zgodne z zatwierdzonymi programami nauczania, prowadzone przez wykwalifikowanych nauczycieli, posiadających wykształcenie kierunkowe oraz przygotowanie pedagogiczne, którzy uczą i wychowują w zgodności z kulturą polską, uczestnicząc w tworzeniu właściwego wizerunku Polski i Polaków za granicą. Rok szkolny podzielony jest na dwa semestry. Organizacja szkoły wymaga prowadzenia zajęć lekcyjnych na dwie zmiany, w godzinach przedpołudniowych i popołudniowych, w blokach po pięć godzin lekcyjnych. Nauka w szkołach przy placówkach dyplomatycznych jest bezpłatna, opłacana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w Polsce. Szkoły wydają

¹⁶ Programowe kształcenia uzupełniającego dla szkół polskich, załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2019 r. w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz.U. z 2019 r., poz. 1652) <https://www.orpeg.pl/nowa-podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych/> (Data dostępu 20.09.21)

świadectwa, które są uznawane łącznie ze świadectwem szkoły angielskiej. Młodzież kończąca liceum może przystąpić do egzaminu dojrzałości. Do szkół uczęszczają uczniowie, którzy z założenia planują w przyszłości powrócić do Polski. W latach 2010–2016 większość stanowiły dzieci urodzone w Polsce, jednak ostatnie lata (2016–2021) wskazują, że większą grupę uczniów stanowią dzieci urodzone w Wielkiej Brytanii¹⁷. Liczba osób uczęszczających do szkoły zwiększała się z roku na rok.

Tabela 3. Liczba uczniów w szkole w poszczególnych latach.

ROK SZKOLNY	LICZBA UCZNIÓW
2007/2008	89
2008/2009	220
2009/2010	285
2010/2011	Brak danych
2011/2012	377
2012/2013	Brak danych
2013/2014	Brak danych
2014-2015	498
2015-2016	510
2016-2017	574
2017-2018	647
2018-2019	760
2019-2020	769
2020-2021	730
2021-2022	826

Źródło: opracowanie własne na podstawie Arkuszy Organizacyjnych roku szkolnego od 2007/2008 do 2021/2022 Szkoły Polskiej przy Ambasadzie RP w Londynie.

¹⁷ Źródło: Arkusze Organizacji na rok szkolny od 2007/2008 do 2021/2022 Szkoły Polskiej przy Ambasadzie RP w Londynie.

1.3.1.2. Szkoły społeczne

Główną działalnością szkół uzupełniających o nazwie: Polskie Szkoły Przedmiotów Ojczystych lub krócej Polskie Szkoły Sobotnie, jest nauczanie języka i kultury polskiej. Szkoły w większości zrzeszone są w Polskiej Macierzy Szkolnej, która jest stowarzyszeniem edukacyjnym działającym w Wielkiej Brytanii od 14 maja 1953 roku. Obecnie zrzesza ona ponad 130 polskich szkół sobotnich na terenie Wielkiej Brytanii: Anglii, Walii, oraz Irlandii Północnej i Szkocji¹⁸, do których uczęszcza kilka tysięcy dzieci i młodzieży. Polska Macierz Szkolna za granicą nadała kształt działalności obecnych polskich szkół sobotnich, umożliwiła zdawanie egzaminów z języka polskiego w brytyjskim systemie edukacji (GCSE i A-Level) oraz podniosła rangę egzaminu A-Level z języka polskiego do przedmiotu akceptowanego przez uniwersytety. System szkół sobotnich obejmuje swym nauczaniem dzieci i młodzież w wieku od 3 do 18 lat. Rok szkolny podzielony jest na trzy semestry, zgodnie z organizacją roku szkolnego w szkołach w Wielkiej Brytanii. Zajęcia edukacyjne odbywają się raz w tygodniu, przeważnie w soboty w wymiarze 4 godzin. Obejmują naukę języka polskiego, geografii i historii Polski, oraz wychowanie społeczne i kulturalne. W niektórych szkołach prowadzona jest również nauka religii (Podhorodecka, 2003). W 1951 roku z inicjatywy Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskiego za Granicą opracowano wzorcowy program szkoły sobotniej. W 1952 roku Komisja Nauczania Przedmiotów Ojczystych przy Radzie Kulturalno-Oświatowej Zjednoczenia Polskiego wydała „Tymczasowy Program Nauczania Przedmiotów Ojczystych” (Radzik, 1999). Zaplanowano w nim połączenie przedmiotów nauczanych w szkole. Ustalono trzy poziomy nauczania: początkowy, średni i wyższy. Program ulegał zmianom, aby w 1999 roku przyjąć ostateczną wersję. Nauczyciele w szkołach uzupełniających opierają się najczęściej na wytycznych programowych, szkicując swój roczny plan pracy. Wykorzystują elementy podstawy programowej obowiązującej w Polsce, którą dopasowują do zapotrzebowania swoich grup. Na realizację programu duży wpływ mają warunki, w jakich działa szkoła, czyli liczebność klas i zróżnicowanie uczniów pod względem językowym. Nauczyciel posiada dużą

¹⁸ Polska Macierz Szkolna <https://polskamacierz.org/pl/> (dostęp.09.01.2022)

dowolność w układaniu programu oraz ma wpływ na sposób jego realizacji, często sam wybiera podręcznik, z którym pracuje. Wiele szkół korzysta z materiałów wydawanych pod patronatem Polskiej Macierzy Szkolnej (PMS), jednak decyzja dyrektorów szkół o wyborze podręczników podejmowana jest niezależnie. Głównie korzystają z:

- podręczników wydawanych w kraju dla codziennych szkół polskich (podstawowych i średnich);
- oferty Polskiej Macierzy Szkolnej (PMS), która wskazuje ramy programowe, lecz nie oferuje pełnego zestawu podręczników;
- podstawy programowej opracowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej we współpracy z przedstawicielami diaspory;
- podręczników autorstwa Małgorzaty Pawlusiewicz wydawanych w USA (dla tamtejszych szkół polonijnych);
- połączenia materiałów PMS z podręcznikiem internetowym Włącz Polskę¹⁹;
- podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą²⁰, która stanowi kanwę do tworzenia lokalnych programów nauczania języka polskiego, historii, kultury, geografii Polski oraz wiedzy o współczesnej Polsce, a także samodzielnie opracowanych materiałów dydaktycznych do kształcenia w tym zakresie.

1.3.2. Brytyjskie szkolnictwo

Generalne przepisy w sprawie oświaty ustalane są na poziomie centralnym²¹, jednak odpowiedzialność za ich wdrażanie ponoszą lokalne władze oświatowe (Local Education Authorities – LEA). W wyniku tego istnieją pewne różnice w organizacji zajęć szkolnych pomiędzy hrabstwami²². Przykładem jest Szkocja, gdzie mimo bardzo

¹⁹ Irek, M., Małek, A., Napierała, P., Praszałowicz, D., Pustułka, P., Pyłat, J. (2012), *Polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii: tradycja i nowoczesność – raport*, <bit.ly/2YL6Npz>dostęp 10.12.21

²⁰ Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą, MEN-Warszawa, powstała 2010 i uaktualniona 2020, <https://polskamacierz.org/wp-content/uploads/2019/11/> (dostęp 11.02.2022).

²¹ Najważniejsze dokumenty to Ustawy Edukacyjne (1996, 2002, 2011).

²² Szczegółowa informacja o zasadach obowiązujących w poszczególnych hrabstwach dostępna jest w lokalnej siedzibie władz oświaty.

dużej polskiej społeczności, szkoły państwowe nie oferują zajęć z języka polskiego. Również roczny plan pracy szkół jest inny, w innym terminie niż w pozostałych hrabstwach wypadają przerwy od zajęć szkolnych, a szkoły w Szkocji nie przeprowadzają egzaminu z GCSE i A-Level z języka polskiego.

Jak już wspomniano, system edukacji w Wielkiej Brytanii jest zróżnicowany. Najwięcej zbieżności istnieje pomiędzy rozwiązaniami obowiązującymi w Anglii i Walii. Szkocja posiada największą autonomię w obrębie edukacji²³. Kraj ten ma swoje własne ramy kwalifikacji, które są odrębne od tych ustalonych dla Anglii, Walii i Irlandii Północnej. Niezależnie od lokalnych różnic każdy z lokalnych systemów jest uznawany w całej Wielkiej Brytanii. W Anglii i Walii obowiązuje National Curriculum (z wyjątkiem Foundation Phase w Walii). W Irlandii Północnej obowiązuje Northern Ireland Curriculum, a w Szkocji obowiązuje Curriculum for Excellence (znany również jako CfE)²⁴ dla przedszkoli, szkół podstawowych i średnich. Dzieci w Szkocji kończą siedem lat szkoły podstawowej, zaczynając od P1 (odpowiednik klas Reception w Anglii), przechodząc do P7 (odpowiednik Y7 w Anglii). Następnie uczęszczają do sześciolatniej szkoły średniej od S1 do S6 (odpowiednik Y8 do Y13 w Anglii). Szkoły średnie w Szkocji są również znane jako szkoły średnie lub akademie²⁵.

1.3.3. Kursy nauczania języka polskiego jako obcego

W angielskim systemie oświaty niektóre szkoły prowadzą naukę języka polskiego jako obcego, przygotowując dzieci i młodzież do egzaminów GCSE oraz A-Level. Szkoły, które nie prowadzą nauczania języka polskiego oferują tylko egzaminy, a uczeń musi przygotować się do nich poza szkołą. Przygotowanie odbywa się w szkołach polonijnych lub na innych kursach.

Poniżej zostaną dokładnie omówione egzaminy z języka polskiego, jakie można zdać w akredytowanych centrach egzaminacyjnych, czyli takich, które są

²³ Na podstawie ustawy z 1998 roku dającej Parlamentowi szkockiemu kontrolę nad systemem edukacji.

²⁴ Curriculum for Excellence <https://education.gov.scot/documents/All-experiencesoutcomes18.pdf> (data dostępu 02.12.22)

²⁵ TheSchoolRun <https://www.theschoolrun.com/overview-scottish-education-system#:~:text=Children%20in%20Scotland%20complete%20seven,Y8%20to%20Y13%20in%20England> (data dostępu 01.12.22)

zarejestrowane w odpowiedniej komisji (w przypadku Anglii jest to komisja AQA)²⁶. Takim centrum egzaminacyjnym jest każda szkoła działająca w brytyjskim systemie oświaty.

1.3.3.1. GCSE

W Wielkiej Brytanii obowiązkowy, bezpłatny system edukacji obejmuje dzieci w wieku od 5 do 16 lat. W szkole podstawowej naukę pobierają dzieci od 4 do 11 roku życia (Primary School: Infant, Junior Schools)²⁷. Od siódmej klasy do jedenastej, czyli między 11. a 15. rokiem życia, uczą się one w Secondary School – jest to odpowiednik polskiego gimnazjum. Po zakończeniu tej szkoły odbywa się egzamin GCSE (General Certificate of Secondary Education)²⁸. Egzamin ten kończy obowiązkową edukację w Wielkiej Brytanii, a jego wyniki dają uczniom kwalifikacje niezbędne do kontynuowania edukacji. Oceny zdobyte na egzaminach GCSE są bardzo ważne, ponieważ decydują o tym, gdzie uczeń będzie się dalej uczył i stanowią część jego wymagań wstępnych na uniwersytet. Oceny z GCSE stanowią część dowodu na to, że uczeń jest zdolny do wstąpienia na uniwersytet, są wskaźnikiem, jak uczeń sobie poradzi na poziomie A-level lub innych zaawansowanych studiach. W rzeczywistości jest to jedyny prawdziwy, wymierny dowód akademickich umiejętności, na których może oprzeć się *college*²⁹. W Wielkiej Brytanii college jest miejscem, do którego wielu uczniów w wieku 16 lat udaje się na dwa lata po ukończeniu szkoły średniej. Uczniowie mogą wybrać pomiędzy nauką w szkole *sixth form*, *sixth form college* lub *further education college*. Szkoły *sixth forms* są połączone ze szkołami średnimi, co oznacza,

²⁶ AQA <https://www.aqa.org.uk/about-us> (data dostępu 03.01.20)

²⁷Od 3 do 4 r.życia dzieci uczą się w przedszkolach (*nursery*). Edukacja w pełnym wymiarze godzin obejmuje dzieci w 5 roku życia i realizowana jest w szkole podstawowej (*primary school*).

²⁸ GCSE jest to kwalifikacja akademicka z danego przedmiotu, pobierana w Anglii, Walii i Irlandii Północnej. Szkoły państwowe w Szkocji używają zamiast tego Szkockiego Certyfikatu Kwalifikacji. Szkoły prywatne w Szkocji mogą zdecydować się na korzystanie z GCSE z Anglii. National curriculum in England https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf (data dostępu 01.12.22)

²⁹ *Colleges* oferują szerszy zakres kursów, jak również praktyki zawodowe, kursy wstępne, kursy szkolnictwa wyższego i często niektóre tytuły licencjackie. Understanding Education. <https://www.parentkind.org.uk/for-parents/understanding-education> (data dostępu 01.12.22)

że miejsce to jest często wspólne dla wszystkich uczniów w wieku od 11 do 18 lat. Oferują one różnorodne przedmioty i kwalifikacje A-Level i BTEC oraz dają uczniom szansę na kontynuowanie nauki w znajomym środowisku, w otoczeniu przyjaciół i nauczycieli, których znają już z egzaminów GCSE. Wiele szkół *sixth form*³⁰ używa systemu punktowego, opartego na ocenach GCSE, aby przewidzieć, jak dobrze uczeń sobie poradzi i na tej podstawie zdecyduje, czy go przyjąć. Chociaż oceny A-Level są ważniejsze, wiele renomowanych uniwersytetów sprawdza również oceny z GCSE, aby ocenić ciągłość procesu nauki. Wyniki GCSE decydują o tym, jakie kwalifikacje uczeń zdobędzie w przyszłości. Niektóre szkoły *sixth forms* mogą powiedzieć uczniowi, że nie może uczyć się danego przedmiotu, jeśli nie osiągnął co najmniej oceny 6 lub 7 z tego przedmiotu na GCSE. Jeśli oceny ucznia to głównie 4 lub 5, uczenie się na poziomie A-Level lub *Advanced Highers*³¹ może być całkowicie wykluczone. Szkoła „szósta” może zaproponować kurs zawodowy (tj. bardziej praktyczny, czyli praktyczne kwalifikacje BTEC Level 3). Dużo uniwersytetów akceptuje kwalifikacje BTEC. Uczniowie mają do wyboru od 6 do 10 przedmiotów, wśród nich są również języki obce. Do egzaminów na poziomie GCSE młodzież przystępuje przeważnie w klasie 11, tj. w wieku 14-16 lat³². Na egzaminy GCSE (pośród innych przedmiotów) uczniowie wybierają najczęściej języki nowożytny. Największym zainteresowaniem cieszą się język francuski, hiszpański i niemiecki³³. Nauka tych języków odbywa się w szkołach systemowych³⁴ w ramach programu nauczania. W przypadku języków mniejszościowych, odziedziczonych, do których należy między innymi język polski, rzadko nauczanie jest oferowane w szkole

³⁰ *Sixth forms* oferują różnorodne kwalifikacje A-Level i BTEC. Są związane ze szkołą średnią, dlatego często bywają określane jako *school sixth forms*. Understanding Education <https://www.parentkind.org.uk/for-parents/understanding-education> (data dostępu 01.12.22)

³¹ Co to jest advanced highers: <https://brightknowledge.org/education/highers-and-advanced-highers-explained> data dostępu (22.07.24)

³² Przegląd brytyjskiego systemu nauczania jest dostępny na stronie: www.gov.uk/national-curriculum (dostęp: 18.08.21).

³³ W kolejności od największej do najmniejszej liczby zdających.

³⁴ Szkoły systemowe to placówki podlegające brytyjskiemu systemowi oświaty. Szkoły systemowe są jednocześnie centrami egzaminującymi i oferują egzaminy na poziomie GCSE oraz A-Level.

angielskiej³⁵, najczęściej nauka odbywa w szkołach polonijnych i szkołach przy Ambasadzie RP w Londynie. Młodzież polskiego pochodzenia przystępuje do egzaminów z języka polskiego w swoich macierzystych szkołach lub w Polskiej Macierzy Szkolnej w Londynie, która posiada uprawnienia do przeprowadzenia egzaminów z języka polskiego na poziomie GCSE oraz A-level³⁶.

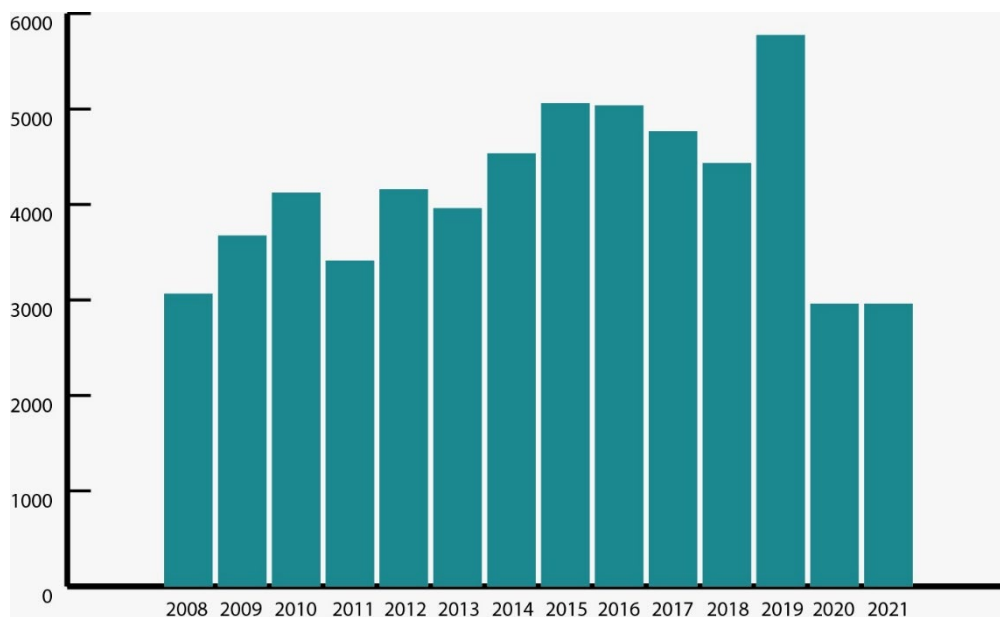
AQA opracowuje specyfikacje i za pomocą centrów egzaminacyjnych przeprowadza egzaminy z różnych przedmiotów na poziomie GCSE, A-level oraz oferuje kwalifikacje zawodowe. AQA (dawniej *Assessment and Qualifications Alliance*) jest niezależną instytucją edukacyjną przyznającą certyfikaty w Anglii, Walii i Irlandii Północnej. Na stronach AQA publikowane są statystyki liczby uczniów, którzy przystępują do egzaminów³⁷. Wynika z nich, że rekordowe zainteresowanie egzaminami GCSE z języka polskiego jako obcego w Wielkiej Brytanii było w 2019 roku. Liczba zdających to 5 775 uczniów. Następne dwa lata wykazały spadek zdających, aż o 49% w 2020 r. i o 49% w 2021 w okresie letnim. Poniżej wykres przedstawia liczbę uczniów, którzy podchodzą do egzaminu (rysunek 3.).

³⁵ Występują szkoły systemowe, które oferują pomoc w przygotowaniach do egzaminów z języków mniejszościowych (ang. *minority / lesser taught languages*), takich jak język polski. Nie jest to jednak regułą, gdyż bywa uzależnione od wielkości diaspory w rejonie szkoły.

³⁶ Zarejestrowana w odpowiedniej komisji egzaminacyjnej; w przypadku języka polskiego – AQA.

³⁷ Część zadań AQA jest podobna do zadań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Polsce. Jedynie AQA oferuje egzaminy z języka polskiego na poziomach GCSE oraz A-Level. <https://www.aqa.org.uk/about-us/terms-and-conditions>

Rysunek 3. Liczba uczniów przystępujących do całego egzaminu GCSE z języka polskiego, według danych od roku 2007 do połowy 2021 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie (AQA 2021a)³⁸.

Egzamin GCSE z języka polskiego według nowej podstawy programowej, która obowiązuje od września 2017 roku, obejmuje cztery arkusze egzaminacyjne: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. Egzamin można zdawać na dwóch poziomach: podstawowym (*foundation tier*) lub zaawansowanym (*higher tier*). Oceny występują w dziewięciostopniowej skali 1–9 (oceną najniższą jest 1, a 9 jest najwyższą). Poniżej przedstawiam skalę ocen z egzaminu GCSE.

Tabela 4. Skala ocen z egzaminu GCSE.

SKALA OCEN	THE GRADING SCALE
9 – celujący	9 – <i>outstanding performance</i>
8 – bardzo dobry plus	8
7 – bardzo dobry	7
6 – dobry plus	6

³⁸ Wcześniejsza forma egzaminu (sprzed 2019 roku) dawała możliwość zdającym podejścia tylko do części egzaminów: tylko do części ustnej (składającej się ze słuchania i mówienia) lub tylko do części pisemnej (składającej się z czytania i pisania) (AQA, 2012, s. 4). Ofqual.GOV.UK. Guidance. Modern Foreign Languages: Grade Descriptors for GCSEs graded 9 to 1 <https://www.gov.uk/government/publications/grade-descriptors-for-gcses-graded-9-to-1/grade-descriptors-for-gcses-graded-9-to-1-modern-foreign-languages>

5 – dobry	5 – <i>strong pass</i>
4 – dostateczny	4 – <i>standard pass</i>
3 – wymaga poprawy	3
1 – niedostateczny	1 – <i>unsatisfactory</i>
U – nieklasyfikowany	U – <i>no award</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ofqual Guidance. Modern Foreign Languages: Grade Descriptors for GCSEs graded 9 to 1³⁹.

W Wielkiej Brytanii wszystkie nowożytnie języki obce testowane są w ten sam sposób. Testowanie oparte jest czterech celach oceniania (*Assessment Objectives - AOs*). Chodzi o ustalenie, na ile skutecznie została opanowana każda z umiejętności przedstawionych w tabeli poniżej.

Tabela 5. Cele oceniania, umiejętności oraz i ich wartość.

CELE OCENIANIA	UMIEJĘTNOŚĆ	WARTOŚĆ (%)
AO1	Słuchanie ze zrozumieniem	25
AO2	Mówienie	25
AO3	Czytanie ze zrozumieniem	25
A04	Pisanie, wypowiedź pisemna	25

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Ofqual Guidance. Modern Foreign Languages: Grade Descriptors for GCSEs graded 9 to 1⁴⁰.

Komisja egzaminacyjna zastrzega, że egzamin GCSE nie pokrywa się ze skalą poziomu zaawansowania językowego Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ 2003). Największe różnice dotyczą zakresów tematycznych.

W ramach egzaminu GCSE treści nauczania pokrywają trzy duże zakresy tematyczne:

³⁹ Ofqual.GOV.UK. Guidance. Modern Foreign Languages: Grade Descriptors for GCSEs graded 9 to 1 <https://www.gov.uk/government/publications/grade-descriptors-for-gcses-graded-9-to-1/grade-descriptors-for-gcses-graded-9-to-1-modern-foreign-languages>

⁴⁰ Ibid.

- tożsamość i kultura;
- lokalne, krajowe, międzynarodowe, światowe obszary zainteresowań;
- edukacja i zatrudnienie, teraz i w przyszłości.

W skład każdego zakresu wchodzi węższe działy do analizy i dyskusji. Na podstawie trzech zakresów opracowano listę słownictwa oraz zagadnienia gramatyczne na każdy poziom egzaminu.⁴¹

Rysunek 4. Zakresy tematyczne i działy podstawy programowej na poziomie GCSE.



Źródło: opracowanie własne na podstawie AQA GCSE Polish⁴².

1.3.3.2. A-Level

Po ukończeniu obowiązkowej edukacji w szkole gimnazjalnej (*secondary school*) uczniowie mają możliwość kontynuowania swojej nauki przez następne dwa lata w szkołach średnich (*college / sixth form*), kończąc egzaminem GCE (*General Certificate of Education – Advanced*, jest to świadectwo ukończenia szkoły średniej). GCE, inaczej zwany A-Level, jest kwalifikacją ukończenia szkoły oferowaną przez szkoły średnie,

⁴¹ AQA GCSE Polish <https://www.aqa.org.uk/subjects/languages/gcse/polish-8688>

⁴² Ibid.

sixth form colleges i *further education colleges* w Zjednoczonym Królestwie, niektórych krajach Commonwealth oraz w wielu międzynarodowych szkołach na całym świecie. Program A-Level opiera się na wiedzy, zrozumieniu i umiejętnościach zdobytych na poziomie GCSE. Stanowi zintegrowaną naukę, koncentrującą się na języku, kulturze i społeczeństwie. Rozwija szereg cennych umiejętności, w tym umiejętności komunikacyjne, krytyczne myślenie, umiejętności badawcze i kreatywność. Materiał jest odpowiedni dla uczniów, którzy chcą podjąć pracę lub dalsze studia, w tym studia w zakresie języków nowożytnych lub ich odpowiedników. Zakres materiału został tak opracowany, by można go było studiować przez dwa lata. Poniższe sugestie dotyczące treści dla pierwszego i drugiego roku nauki opierają się na założeniu, że kurs będzie trwał dwa lata. Szkoły: *Sixth form* i *college*⁴³ mają swobodę wyboru sposobu i czasu realizacji materiału. W pierwszym roku nauki analizowane są aspekty kontekstu społecznego oraz aspekty życia artystycznego w Polsce. W drugim roku zajęć poruszane są kolejne aspekty kontekstu społecznego, tym razem nauczyciele koncentrują się na kwestiach życia osób znajdujących się na marginesie społeczeństwa polskojęzycznego, a także na pozytywnym wpływie różnorodności kulturowej. Studenci analizują także aspekty krajobrazu politycznego w Polsce, na przykład wpływ emigracji na polskie społeczeństwo oraz korzyści i wyzwania związane z przystąpieniem Polski do UE. Stopień zaangażowania politycznego młodych ludzi pozwala spojrzeć na życie polityczne w Polsce. Uczniowie rozwijają zarówno swoją wiedzę i zrozumienie tematów związanych z kulturą i społeczeństwem polskim, jak i umiejętności językowe. W tym celu korzystają z autentycznych źródeł mówionych i pisanych w języku polskim. Wybór utworów (tekstów literackich i filmów) daje możliwość nawiązania do omawianych tematów⁴⁴.

Uczniowie realizujący wymogi programowe zdobywają wiedzę z zakresu tematyki literacko-kulturowej, rozwijają umiejętności językowe poprzez wykorzystywanie języka do przedstawiania poglądów; rozwijania argumentacji; przekonywania;

⁴³ Uczniowie uczęszczają do college'u / sixth form po ukończeniu GCSE. Jest to miejsce, do którego wielu uczniów udaje się na dwa lata po zakończeniu obowiązku szkolnego w wieku 16 lat, aby przygotować się do egzaminów umożliwiających dostanie się na uniwersytet. Jeśli chcą się tam dostać, mogą zdecydować się na A levels, rodzaj kwalifikacji w ramach dalszej edukacji.

⁴⁴ AQA <https://www.aqa.org.uk/subjects/languages/as-and-a-level/polish-7687> (data dostępu 04.01.21)

analizowania i oceniania w formie pisemnej, stosowania wiedzy z zakresu morfologii i składni, słownictwa i idiomów w celu precyzyjnego i spójnego porozumiewania się w formie pisemnej z wykorzystaniem różnych środków wyrazu z uwzględnieniem zagadnień gramatycznych zawartych w specyfikacji AQA.

Są to:

- słuchanie i reagowanie na fragmenty wypowiedzi ustnych, w tym fragmenty dłuższe, pochodzące z różnych kontekstów i źródeł, dostosowane do potrzeb, obejmujące różne rejestry i typy wypowiedzi, w tym autentyczne wypowiedzi z udziałem jednego lub więcej mówców;
- czytanie i reagowanie na różnorodne teksty, w tym teksty dłuższe, napisane w różnych celach i dla różnych grup odbiorców, pochodzące z różnych autentycznych źródeł, w tym z tekstów współczesnych, historycznych i literackich, literatury pięknej i faktu;
- rozumienie głównych wątków, sedna i szczegółów tekstu mówionego i pisanego;
- wydobywanie znaczenia ze złożonego materiału mówionego i pisanego, w tym treści faktograficznych i abstrakcyjnych;
- przyswajanie i wykorzystywanie informacji ze źródeł mówionych i pisanych, w tym materiałów z mediów internetowych;
- streszczanie informacji ze źródeł mówionych i pisanych, przedstawianie kluczowych punktów i tematu w formie pisemnej;
- tłumaczenie fragmentu z języka polskiego na język angielski;
- tłumaczenie fragmentu tekstu z języka angielskiego na język polski;
- stosowanie różnych umiejętności językowych łącznie, określanie głównych idei i streszczanie argumentów i/lub różnych punktów widzenia zaczerpniętych ze źródeł mówionych i pisanych, odnoszących się do wspólnych tematów, ocenianie i wyciąganie wniosków w formie pisemnej.

Uczeń musi również zapoznać się z jedną książką i jednym filmem lub z dwiema książkami z listy podanej w niniejszej specyfikacji AQA⁴⁵. Musi docenić wartość,

⁴⁵ <https://www.aqa.org.uk/subjects/languages/as-and-a-level/polish-7687/specification-at-a-glance> (data dostępu 28.07.23)

przeanalizować i umieć pisemnie krytycznie odnieść się do poznanych utworów w języku polskim. Rozumienie utworu musi obejmować krytyczną ocenę koncepcji i zagadnień w nim przedstawionych oraz krytyczną i analityczną reakcję na takie cechy, jak forma i technika prezentacji, właściwe dla danego utworu.

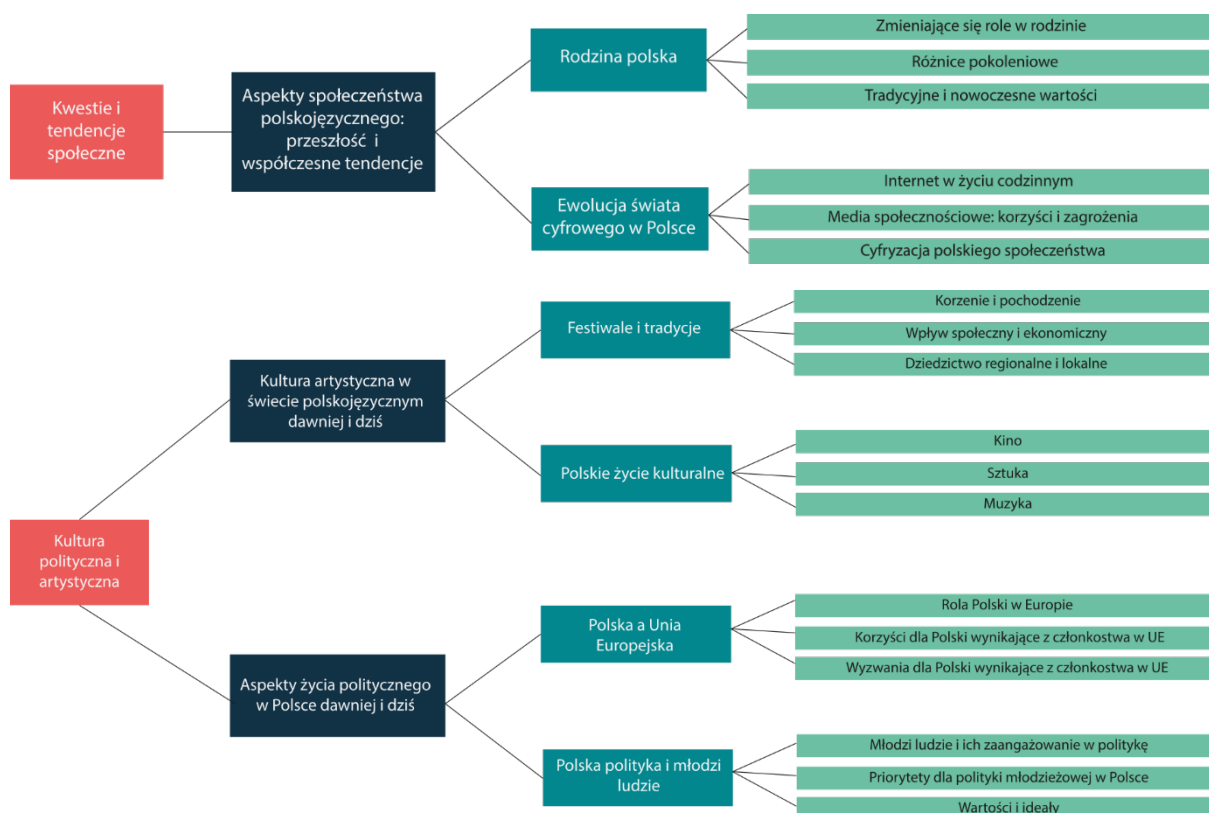
Ponadto, uczniowie realizujący tę specyfikację AQA muszą:

- rozwijać umiejętności badawcze w języku polskim, wykazując się umiejętnością samodzielnego poszukiwania i selekcjonowania istotnych informacji dotyczących Polski z różnych autentycznych źródeł, w tym z Internetu;
- wykorzystywać informacje w celu wykazania się wiedzą i zrozumieniem tematu badawczego;
- analizować i podsumowywać wyniki badań, rozwijając, w miarę potrzeb, kluczowe kwestie w rozbudowanej pracy pisemnej.

Zakresy tematyczne i działy podstawy programowej do egzaminu A-Level z języka polskiego jako obcego, obowiązujące od 2019 roku, według AQA uwzględniają:

- Kwestie społeczne i tendencje w tym obszarze oraz kulturę polityczną i artystyczną: uczniowie muszą przeanalizować poniższe tematy i podtematy w odniesieniu do Polski, powinni korzystać z różnych źródeł, w tym materiałów z mediów internetowych (rysunek 5.). Powinni znać słownictwo, które pozwoli im swobodnie dyskutować na poniższe tematy.

Rysunek 5. Zakresy tematyczne egzaminu A-Level.



Źródło: opracowanie własne na podstawie AQA A-Level Polish⁴⁶.

- Teksty literackie i dzieła filmowe: podczas egzaminu uczeń musi wybrać dwie lektury i dokonać ich analizy lub jedną lekturę i jeden film. Wykaz lektur oraz filmów poniższej. (rysunek 6.).

⁴⁶ AQA <https://www.aqa.org.uk/subjects/languages/as-and-a-level/polish-7687> (data dostępu 04.01.21)

Rysunek 6. Zakresy tematyczne egzaminu A-Level. Teksty literackie i dzieła filmowe.

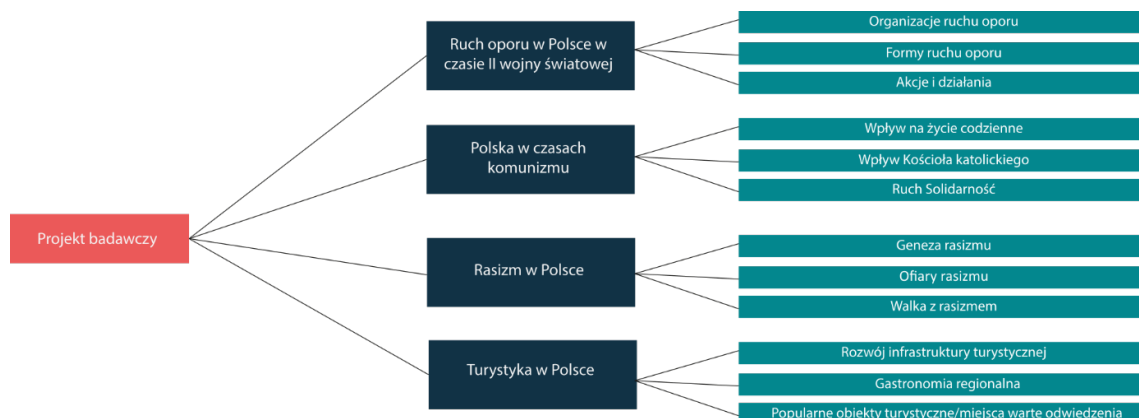


Źródło: opracowanie własne na podstawie AQA A-Level Polish⁴⁷.

- Projekt badawczy: uczniowie samodzielnie muszą zrealizować projekt badawczy poświęcony jednemu z poniższych tematów. Powinni wykazać się umiejętnością prowadzenia badań oraz zgłębienia wiedzy na dany temat. Podczas egzaminu będą musieli napisać rozprawkę dotyczącą wybranego projektu badawczego (rysunek 7.)

⁴⁷ AQA <https://www.aqa.org.uk/subjects/languages/as-and-a-level/polish-7687> (data dostępu 04.01.21)

Rysunek 7. Zakresy tematyczne egzaminu A-Level. Projekt badawczy.



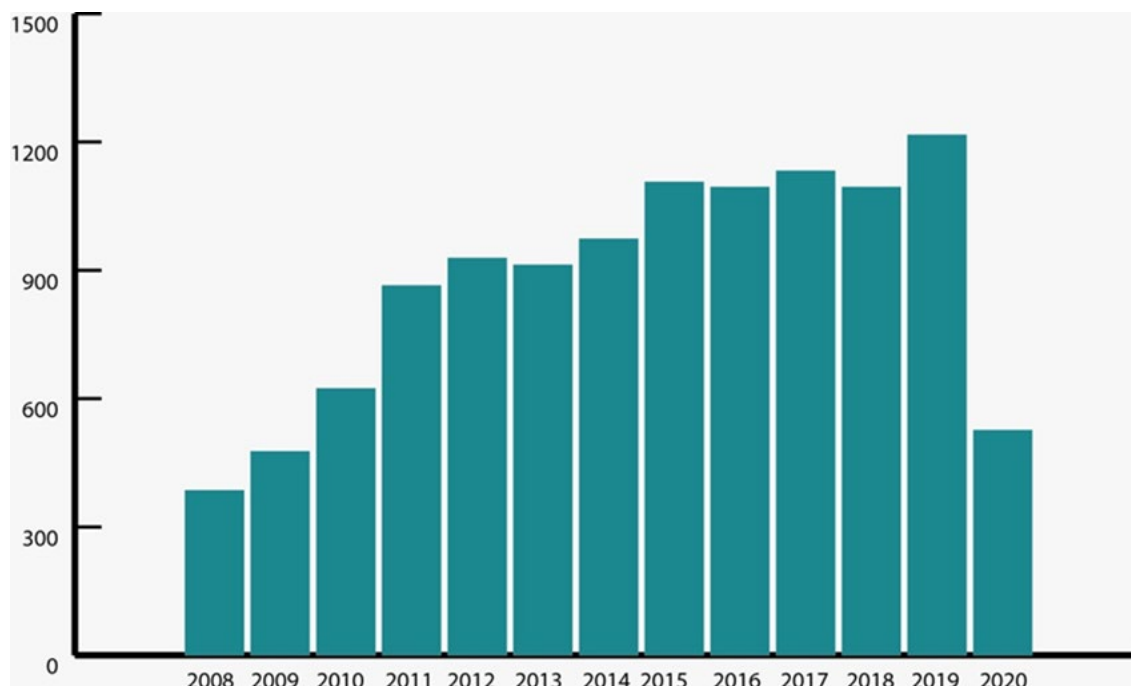
Źródło: opracowanie własne na podstawie AQA A-Level Polish⁴⁸.

- Zagadnienia gramatyczne: od uczniów A-Level oczekuje się, że w trakcie kursu zapoznają się z systemem gramatycznym i strukturami językowymi. Zakłada się pełną znajomość gramatyki i struktur wymaganych na poziomie GCSE. Podczas prac pisemnych maturzyści powinni świadomie używać wyszczególnionych, różnorodnych struktur gramatycznych, aby wykazać się ich znajomością. Wymogi są szczegółowo opisane w specyfikacji AQA⁴⁹.

⁴⁸ AQA <https://www.aqa.org.uk/subjects/languages/as-and-a-level/polish-7687> (data dostępu 04.01.21)

⁴⁹ <https://www.aqa.org.uk/subjects/languages/as-and-a-level/polish-7687/subject-content/grammar> (data dostępu 28.07.2023)

Rysunek 8. Liczba uczniów przystępujących do całego egzaminu A-Level z języka polskiego, według danych od roku 2007 do połowy 2020 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie AQA⁵⁰.

Podczas egzaminu oceniane są: umiejętność rozumienia tekstu ze słuchu i ustosunkowania się do niego pisemnie (AO1) oraz czytania tekstu ze zrozumieniem i udzielenie pisemnej odpowiedzi na pytania (AO2). Ocenia się także znajomość różnorodnych struktur gramatyczno-leksykalnych (AO3). Podczas egzaminu testuje się również wiedzę oraz umiejętności krytycznego analizowania różnych zagadnień kulturowych i społecznych (AO4). Tabela 6. przedstawia opis umiejętności podlegających ocenie na egzaminie A-Level.

⁵⁰ AQA. *Results Statistics Archive* https://store.aqa.org.uk/over/stat_pdf/AQA-GCE-A-LEVEL-LEGACY-STATS-JUN09.PDF (dostęp 26.10.2021).

Tabela 6. Umiejętności językowe ocenianie podczas egzaminu A-Level.

CELE OCENIANIA ang. <i>Assessment Objectives</i>	UMIEJĘTNOŚCI PODLEGAJĄCE OCENIE	WAGA [%]
AO1	Rozumienie wypowiedzi ustnych, które pochodzą z różnych źródeł i umiejętność odpowiedzi pisemnej.	20
AO2	Rozumienie wypowiedzi pisemnych, które pochodzą z różnych źródeł i stosowne odniesienie się do nich na piśmie.	30
AO3	Precyzyjne operowanie językiem w formie pisemnej z zastosowaniem odpowiedniego zakresu leksyki i struktur gramatycznych.	30
AO4	Wykazanie się znajomością i zrozumieniem różnych aspektów kultury i społeczeństwa krajów/wspólnot, w których mówi się danym językiem, oraz reagowanie na nie krytycznie i analitycznie.	20

Źródło: opracowanie własne na podstawie AQA. Assessment resources⁵¹.

2.1 Aktywne metody nauczania stosowane w systemie brytyjskim

W historii nauczania języków zawsze poszukiwano idealnej metody nauczania dla wszystkich uczących się. Według Jacka Richardsa (1987) w latach 90. XX wieku zdano sobie sprawę, iż nie będzie jednej idealnej metody dla wszystkich. David Nunan (1995) przyporządkował metody do trzech kategorii: jako podejście psychologiczne,

⁵¹ AQA. Assessment resources <https://www.aqa.org.uk/subjects/languages/as-and-a-level/polish-7687/assessment-resources> (data dostępu 24.04. 2021)

humanistyczne i podejście naturalnego nabywania drugiego języka. Zostało to przedstawione w tabeli poniżej.

Tabela 7. Podejścia i metody według Nunana (1995).

PODEJŚCIA	METODY
Podejście psychologiczne	Audio-lingualism, Cognitive code learning
Podejście humanistyczne	Community Language Learning, The Silent Way, Suggestopedia
Podejście naturalnego nabywania drugiego języka	The Natural Approach The Total Physical Response

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Language teaching methodology: A textbook for teachers* (Nunan, 1995).

Nunan (1995) opisał w następujący sposób poszczególne metody:

1. *Audio-lingualism*: audiolingwalna metoda nauczania języków obcych, w której nacisk kładzie się na naukę struktur gramatycznych i fonologicznych, zwłaszcza w zakresie mówienia i słuchania. Opiera się ona na behawioryzmie, a więc bazuje na formacji jako podstawie uczenia się, poprzez dużą ilość mechanicznych powtórzeń. Celem metody audiolingwalnej jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczniów za pomocą dialogów i ćwiczeń. Podstawowe zasady tej metody można ująć następująco: formy językowe występują najbardziej naturalnie w określonym kontekście, język ojczysty powinien być odizolowany od języka docelowego, aby zapobiec jego interferencji. Rolą nauczyciela jest ćwiczenie z uczniami struktur gramatycznych i fonologicznych przez wielokrotne powtarzanie (tzw. dryle). Metoda audiolingwalna rozwinęła się w kontekście programów nauczania języków obcych na dużą skalę w latach 50. i 60. XX wieku. Jest to metoda rzadko spotykana we współczesnej nauce języków obcych i w dużej mierze wyszła z użycia, ponieważ kognitywne podejście do nauki języków obcych i komunikacyjne ujęcie języka doprowadziły do powstania innych metodologii.
2. *Cognitive code learning*: metoda kognitywno-kodowa lat 70. Jej twórcy podkreślali, że uczenie się języka wiąże się z aktywnymi procesami umysłowymi, że nie jest to tylko proces kształtowania nawyków (założenie leżące u podstaw

metody audiolingwalnej, która była wcześniejsza). Lekcje koncentrowały się na uczeniu się struktur gramatycznych, ale podejście kognitywne podkreślało znaczenie sensownej praktyki, a struktury były przedstawiane indukcyjnie, tzn. reguły pojawiały się po zetknięciu z przykładami. W niewielkim stopniu wykorzystywano jednak przykłady z autentycznych materiałów. W porównaniu z poprzednią metodą wzrosła autonomia ucznia, który dzięki motywacji i zaangażowaniu emocji pragnie świadomie przyswoić język i zrozumieć kulturę jego kraju.

3. *Community Language Learning* (CLL): metoda nauczania języków obcych, która skupia się na społecznościowym wymiarze nauki. Opracowana przez Charlesa A. Currana, jest jedną z metod, która ma znaczący wpływ na *storytelling* w kontekście nauczania języków obcych. Ta metoda podkreśla znaczenie komunikacji i interakcji społecznej w procesie nauki, co jest kluczowe dla skutecznego *storytellingu*. CLL jest przede wszystkim stosowana w jednojęzycznych grupach, gdzie nauczyciel pełni rolę doradcy i często używa języka ojczystego uczniów (L1) w początkowych etapach nauczania. Jednym z głównych założeń metody CLL jest zmniejszenie lęku przed nauką języka poprzez integrację tłumaczenia i unikanie uczucia ryzyka związanego z możliwością porażki. CLL promuje naukę w przyjaznym, nierywalizacyjnym środowisku, co sprzyja większej otwartości uczniów na podejmowanie ryzyka i aktywnego uczestnictwa w lekcjach. W typowej lekcji CLL można wyróżnić pięć etapów, które obejmują różne formy interakcji i uczestnictwa uczniów, od słuchania po aktywne rozmowy. Kluczowe elementy CLL to:

- nacisk na płynność mówienia na wczesnych etapach nauki. Na początku kursu większy nacisk kładziony jest na to, aby uczniowie mogli swobodnie wyrażać myśli, nawet kosztem błędów gramatycznych;
- nacisk na poprawność gramatyczną w trakcie całego kursu, dopiero w miarę postępów kursu, poprawność językowa staje się coraz ważniejsza;
- wzmocnienie roli ucznia, ponieważ ci są traktowani jako aktywni uczestnicy procesu nauczania, a ich potrzeby i opinie mają kluczowe znaczenie dla kształtowania kursu.

CLL zachęca do tworzenia bezpiecznego, egalitarnego środowiska, które sprzyja zaangażowaniu wszystkich uczestników i buduje ich zaufanie. Poprzez nacisk na *storytelling*, metoda ta umożliwia uczniom wykorzystanie języka w kontekście realnych, znaczących sytuacji, co jest bliskie naturalnemu sposobowi nauki języka. W kontekście podobieństw między CLL a *storytelling* można zauważyć, że obie metody skupiają się na budowaniu narracji i umożliwiają uczniom eksplorację języka poprzez osobiste i wspólnotowe historie, co sprzyja głębszemu zaangażowaniu i lepszemu zrozumieniu. Metoda ta jest jedną z czterech, które mają znaczny wpływ na *storytelling*. W celu pokazania podobieństw między CLL i *storytelling* przedstawiony zostaje opis poszczególnych etapów. W typowej lekcji CLL wyróżnia się ich pięć:

- Etap 1. Refleksja. Lektor zaczyna od tego, że uczniowie siadają w kręgu wokół magnetofonu, aby stworzyć atmosferę wspólnoty. Uczniowie w ciszy zastanawiają się, o czym chcieliby porozmawiać, podczas gdy nauczyciel pozostaje poza kręgiem. Aby uniknąć braku pomysłów, przed nagraniem uczniowie mogą przeprowadzić burzę mózgów, a jej wnioski zapisać na tablicy.
- Etap 2. Nagrana rozmowa. Po wybraniu tematu uczniowie mówią lektorowi w swoim języku L1, co chcieliby powiedzieć, lektor tłumaczy fragmenty wypowiedzi na język nauczany L2. Na wyższych poziomach zaawansowania, jeśli uczniowie czują się wystarczająco swobodnie, lektor może powiedzieć niektóre z tych słów bezpośrednio w języku nauczonym L2. Kiedy uczniowie czują się gotowi do mówienia, biorą mikrofon i nagrywają swoje wypowiedzi. Na tym etapie uczniowie pracują nad tempem i płynnością wypowiedzi. Naprzemiennie nagrywają swoje wypowiedzi. Trwa to tak długo, aż nagrana zostanie cała rozmowa.
- Etap 3. Dyskusja. Następnie uczniowie omawiają, jak ich zdaniem przebiegała rozmowa. Mogą zastanowić się, jak czuli się, mówiąc do mikrofonu i czy czuli się bardziej komfortowo, mówiąc na głos, niż w normalnych warunkach. Ta część nie jest nagrywana.
- Etap 4: Transkrypcja. Uczestnicy odsłuchują taśmę i przepisują swoją rozmowę. Przy pierwszych kilku próbach z klasą uczniowie mogą być

wspierani przez lektora, ale z czasem powinien on zachęcać uczniów do samodzielnego działania.

- Etap 5. Analiza językowa. Zdarza się, że uczniowie analizują formę językową tworzonych wypowiedzi na tej samej lekcji, a czasem na następnej. Chodzi o to, by przyjrzeć się formom gramatycznym i użytemu słownictwu. W ten sposób uczniowie są zaangażowani w proces analizy. Przyrost kompetencji komunikacyjnej jest spersonalizowany. Na wyższych poziomach uczniowie mogą sami decydować, które części ich rozmowy chcieliby przeanalizować. Długość etapów może być elastycznie dopasowywana do tempa pracy i celów kształcenia.

4. *The Silent Way*: twórcą metody jest Caleb Gattegno (1963), a jej założenia opierają się na teorii Chomsky’ego, według której nauka polega na testowaniu hipotez i formułowaniu własnych kryteriów poprawności. To student, metodą prób i błędów, w ciszy i pełnym skupieniu sam dochodzi do odpowiednich wniosków, bazując na specjalnie opracowanych przez lektora materiałach. Następnie sprawdza funkcjonowanie odkrytych zasad poprzez trening językowy. Nauka jest bardziej skuteczna, kiedy kursant sam, z pełną świadomością odkrywa reguły i wypróbowuje je na własnych przykładach. W toku procesu nauczania kursanci powinni stać się samodzielnymi, autonomicznymi i odpowiedzialnymi użytkownikami języka. Chodzi tu przede wszystkim o rozwój świadomości ucznia i jego samozaparcia. Dlatego rola lektora sprowadza się do milczącej obecności i wkraczania tylko co jakiś czas, w odpowiednich, wymagających reakcji momentach. Nauczyciel nie stanowi siły sprawczej, jego funkcją jest kontrola i delikatne naprowadzanie ucznia na odpowiednie tory oraz weryfikacja końcowego efektu samodzielnego procesu. Milczenie jest dosyć niecodziennym sposobem nauczania i wielu lektorów zмага się z pokusą przemówienia i wyjaśnienia zagadnień w paru słowach. Metoda *The Silent Way* to metoda nauczania języka oparta na założeniu, że nauczyciele ograniczają wszelkie sytuacje dydaktyczne, powinni zachowywać się jak najciszej podczas zajęć, natomiast uczących się w jak największym stopniu należy zachęcać do mówienia. Działania nauczyciela sprzyjają ograniczeniu pola uwagi ucznia, zwiększając jego koncentrację.

Istnieją trzy podstawowe zasady:

- uczący się musi odkrywać lub tworzyć;
- uczenie się jest łatwiejsze dzięki wykorzystaniu fizycznych przedmiotów, takich jak tzw. różdżki Cuisenaire’a (drewniane pałeczki w różnych kolorach i o różnych długościach);
- uczenie się jest łatwiejsze dzięki rozwiązywaniu problemów z wykorzystaniem języka docelowego.

Przykład: nauczyciel pokazuje uczniom małą czerwoną „różdżkę Cuisenaire’a”⁵², następnie większą niebieską i mówi: „Niebieska jest większa od czerwonej”. Uczniowie powtarzają tę kwestię. Następnie nauczyciel zamienia ‘różdżki’ na inne modele, a na koniec zachęca uczniów do tworzenia własnych porównań.

5. *Sugestopedia*: metoda nauczania języków obcych zapoczątkowana w latach 70. przez bułgarskiego psychologa Georgija Lozanova. Nazwa łączy w sobie terminy „sugestia” i „pedagogika”, towarzyszy jej usuwanie barier psychologicznych i pozytywna sugestia. W tym celu lekcje odbywają się przy kojącej muzyce, w emocjonalnie uspokajającym otoczeniu, a nauczyciel musi zadbać o przygotowanie sali lekcyjnej, aby stworzyć wymienione warunki do nauki. Na podstawie *Oxford learner’s dictionaries* sugestopedia to metoda nauczania języka obcego, w której uczniowie szybko uczą się poprzez wywołanie w nich uczucia odprężenia, zainteresowania i pozytywnego nastawienia do zajęć. Nauczyciele nie powinni działać dyrektywnie, mimo że metoda ta jest kontrolowana przez nauczyciela, a nie przez uczniów. Powinien on działać jak prawdziwy partner uczniów, uczestnicząc w takich działaniach, jak gry i piosenki, w sposób „naturalny” i „autentyczny”. Chociaż istnieje wiele technik, które stosują nauczyciele, kluczowe znaczenie mają takie czynniki, jak komunikacja, szacunek dla człowieka jako istoty ludzkiej. Nauczyciele muszą nie tylko znać techniki i informacje teoretyczne, ale także dogłębnie zrozumieć teorię i przyswoić sobie metodologię praktyczną.

⁵² Jeremy Harmer *The Practice of, English Language Teaching*, 2001, s. 141 “Cuisenaire rods these are small blocks of wood of different lengths. Each length is a different colour” opisuje je jako: "małe drewniane klocki o różnych długościach. Każdy ma inną długość i kolor.

Typowe cechy lekcji z wykorzystaniem metody sugestopedii:

- jest stosowana w nauce języka obcego, uczniowie pracują z wykorzystaniem dialogów, które tłumaczą na język ojczysty
 - autorytetem jest nauczyciel, kontroluje całą klasę;
 - jasne, wesołe kolory sal lekcyjnych, przyjemny wystrój wnętrza, klasy z wygodnymi krzesłami i ławkami;
 - w tle kojąca barokowa muzyka, specyficzny rytm 60 uderzeń na minutę, który zwiększa fale alfa w mózgu oraz zmniejsza ciśnienie tętnicze i rytm pracy serca
 - pozytywna sugestia i negatywna „de-sugestia” ze strony nauczyciela; Lazzani swoją metodę skoncentrował wokół „de-sugestii”, czyli braku zdolności, które uczniowie zauważają u siebie. Te psychologiczne bariery uczniów, ich sposób postrzegania siebie podlega „de-sugestii”. Następnie uczniowie przybierają nowe role, imiona co powoduje, że łatwiej ulegają sugestii, wcielają się w nowe role komunikacyjne;
 - wykorzystanie dialogów TL (teaching language-nauczany język obcy) z tłumaczeniem na MT (mother’s tongue- język ojczysty) razem ze słownictwem i uwagami gramatycznymi;
 - czytanie dialogów przez nauczyciela, rytm i intonacja dopasowane do muzyki;
 - czytanie dialogów przez uczniów tuż przed snem i po wstaniu z łóżka (praca domowa);
 - ćwiczenia w klasie oparte na grach i piosenkach.
6. *The Natural Approach*: na przełomie lat 70. i 80. XX wieku Tracy Terrell, kalifornijski teoretyk edukacji, wraz ze Stephenem Krashen, językoznawcą z Uniwersytetu Południowej Kalifornii, opracowali nową metodę nauczania języków obcych, której celem jest wspieranie naturalnego przyswajania języka. Ich zadaniem było stworzenie nowej metody nauczania języka, poprzez położenie nacisku na rozumienie i komunikację. Według Krashena i Terrella głównym problemem innych metod jest to, że koncentrują się one na komponencie gramatycznym, a nie na naturze samego języka. W rzeczywistości, w podejściu naturalnym nauka języka polega na odtwarzaniu tego, jak ludzie w naturalny sposób przyswajają język. Metoda ta odrzuca wcześniejsze metody, takie jak metoda audiolingwalna i sytuacyjne podejście do nauczania języka, które zdaniem

Krashena i Terrella (1983) nie były oparte na rzeczywistych teoriach przyswajania języka, lecz na teoriach struktury języka. W klasie nie powinno się używać języka ojczystego: uczniowie powinni mieć kontakt z bogatym słownictwem i wykonywać wiele ćwiczeń. Podejście naturalne to metoda dla początkujących, oparta na obserwacji i interpretacji tego, w jaki sposób człowiek przyswaja swój pierwszy język. Ponadto jej celem jest natychmiastowa pomoc uczniom. Odrzuca ona formalną organizację języka: w rzeczywistości nie opiera się na gramatyce, lecz na komunikacji. Kładzie też nacisk na zrozumiałe i znaczące ćwiczenia praktyczne, a nie na tworzenie zdań gramatycznie doskonałych. Metoda ta opiera się na używaniu języka w sytuacjach komunikacyjnych, bez odwoływania się do języka ojczystego i bez odwoływania się do analizy gramatycznej. Podejście naturalne opiera się na zasadach naturalistycznego procesu uczenia się języka, zwłaszcza w pracy z dziećmi. Jak już wspomniano, centralnym elementem języka nie jest gramatyka, lecz komunikacja: w rzeczywistości język jest postrzegany jako narzędzie przekazywania znaczeń i komunikatów.

7. *The Total Physical Response* (TPR): twórcą jest James J. Asher (1966). Jedną z największych korzyści płynących z TPR jest redukcja stresu, dlatego twórca metody nazywa ją metodą bezstresową. Ponieważ od uczniów nie wymaga się, że będą mówić, nie ma żadnej presji, a okres ciszy jest nawet bardzo wskazany, gdyż wtedy uczeń buduje swoje własne rozumienie języka. Dzięki temu okres ten jest przyjemny. TPR może być stosowany na każdym poziomie zaawansowania. Jeśli uczeń nie jest w stanie zrozumieć za pierwszym razem, może obserwować i naśladować nauczyciela ponownie. W ten sposób kładzie się również nacisk na słuchanie. Uczeń musi stale słuchać nauczyciela, który będzie modelował wymowę słów lub elementów słownictwa. To poprawia zdolność słuchania ucznia, co po pewnym czasie powoduje wzrost tych umiejętności. Bez skupiania się na mówieniu, a głównie na naśladowaniu tego, co robi nauczyciel i powtarzaniu tego, co mówi, uczeń stopniowo nabiera pewności siebie w budowaniu własnych umiejętności językowych. Mimo że w tym czasie nie potrafi mówić, przyswaja sobie całą dźwiękową strukturę języka zwaną melodią języka. W końcu, kiedy już wystarczająco dużo rozszyfruje, podobnie jak dziecko odtwarza język całkiem spontanicznie. W trakcie pracy z metodą TPR zalecane jest, aby uczniowie stali w

kręgu wokół nauczyciela, można też zachęcić ich do chodzenia wokół siebie w trakcie wykonywania czynności. TPR można wykorzystać do nauczania i ćwiczenia wielu rzeczy:

- wprowadzania słownictwa związanego z czynnościami (uśmiechanie się, siekanie, ból głowy, wiercenie się);
- ćwiczenia czasów (przeszły/teraźniejszy/przyszły) i aspektów (codziennie rano myję zęby, ścielę łóżko, jem śniadanie);
- użycia języka w klasie (otwórzcie książki);
- uczenia imperatywów/instrukcji (wstań, zamknij oczy);
- TPR jest stosowana w trakcie storytelling, kiedy nauczyciel podczas storytellingu angażuje uczniów, np. w pokazywanie poszczególnych czynności.

TPR można zaadaptować do wszystkich rodzajów sytuacji dydaktycznych. Zawiera elementy ludyczne, podnosi tempo i nastrój, dzięki czemu uczniowie lubią zajęcia dydaktyczne. Bardzo dobrze zapada w pamięć. Pomaga uczniom zapamiętać zwroty lub słowa. Metoda ta jest zwłaszcza polecana dla osób uczących się kinestetycznie, które muszą być aktywne w klasie. Może być stosowana zarówno w dużych, jak i małych grupach. Dobrze sprawdza się w klasach zróżnicowanych pod względem zaawansowania językowego. Działania fizyczne skutecznie przekazują znaczenie, tak że wszyscy uczniowie są w stanie zrozumieć i używać języka docelowego. Nie wymaga wielu przygotowań ani materiałów. Jest bardzo skuteczny w przypadku nastolatków i młodych uczniów. Angażuje zarówno lewą, jak i prawą półkulę mózgową.

2.2 Pojęcia teoretyczne: między podejściem, metodą a techniką

W kontekście dydaktyki ogólnej metodę (w języku greckim *methodos*-droga) definiuje się jako „(...) celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, a także rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych (...)” (Czesław Kupisiewicz, 1988). Podobnie S. Dawidziuk podaje, że jest to „(...) systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnościami stosowania jej w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych” (Dawidziuk,

2008, s. 47). Metoda powinna dostarczyć odpowiedzi na pytanie, jak uczyć. Rozumiana jest metaforycznie jako droga nauczania. W opisie metod różnica między filozofią nauczania języka na poziomie teorii i zasad, a zbiorem wyprowadzonych procedur nauczania języka jest kluczowa. Edward Anthony w 1963 r. zaproponował schemat konceptualizacji i organizacji sfery pojęciowej dydaktyki, wprowadzając trzy terminy: podejście, metoda i technika. Układ jest hierarchiczny: „(...) Podejście to zbiór korelacyjnych założeń dotyczących zagadnień nauczania i uczenia się języków. Podejście jest aksjomatyczne, opisuje charakter przedmiotu nauczania. (...) Metoda to ogólny plan uporządkowanej prezentacji materiału językowego, której każda część jest zgodna z wybranym podejściem. Podejście jest aksjomatyczne, a metoda proceduralna. (...) Technika jest implementacyjna – realizuje to, co faktycznie ma miejsce na zajęciach w klasie. Jest to szczególne działanie, strategia prowadząca do osiągnięcia bezpośredniego celu. Techniki muszą być zgodne z metodą, a zatem w harmonii z podejściem” (Anthony, 1963, s. 63–67)⁵³. Zgodnie z modelem Anthony’ego podejście to poziom, na którym określone są założenia i przekonania dotyczące nauczania i uczenia się języka. Metoda to poziom, na którym teoria wprowadzana jest w życie i na którym dokonywane są wybory dotyczące poszczególnych umiejętności, których należy uczyć oraz kolejność ich nauczania. Technika to działania i procedury zastosowane w klasie. W ramach jednego podejścia może być wiele metod. Metody powinny dostarczyć informacji, jak uczyć, czyli jakie czynności i procedury pozwalają osiągnąć wyznaczone cele dydaktyczne. Metoda jest więc drogą nauczania, w trakcie której korzysta się z wybranych środków nauczania, czyli technik dydaktycznych. Opierając się na teorii Anthony’ego, w roku 1986 Jack Richards i Theodore Rodgers zaproponowali koncepcję podejścia, zamiast metody w glottodydaktyce. W poniższej tabeli została przedstawiona koncepcja podejścia.

⁵³ Tłumaczenie autorki: “An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic; it describes the nature of the subject matter to be taught. (...) A method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts the selected approach. An approach is axiomatic, whereas a method is procedural. (...) A technique is implementation – it is what actually takes place in the classroom. It is a particular trick, strategy, or contrivance used to accomplish an immediate objective. Techniques must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach”. Edward Anthony 1963, *Approach, Methods and Technique*. “ELT Journal”, 63-67

Tabela 8. Koncepcja podejścia według Richards i Rodgers (1986).

Podejście	• Teoria języka: – opis biegłości językowej, – opis podstawowych struktur językowych. • Teoria kształcenia języka (nauczania i uczenia): – opis procesów psycholingwistycznych i poznawczych związanych z nauką języków, – opis warunków, które pozwalają na skuteczne wykorzystanie tych procesów.
„Design” Projektowanie kształcenia i aktywności	• Cele główne i szczegółowe metody. • Program nauczania- sylabus. • Typy aktywności uczenia się i nauczania. • Rola nauczyciela. • Rola ucznia. • Funkcja pomocy dydaktycznych.
Procedury i techniki	• Działania praktyczne i językowe. • Czas, przestrzeń i narzędzia stosowane przez nauczyciela. • Wzorce interakcji stosowane pomiędzy uczniami. • Taktyki i strategie nauczycieli i uczniów w trakcie stosowania metod.

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Approaches and Methods in Language Teaching* (Richards i Rodgers, 1986)

W tym modelu nie zostało ujęte pojęcie metody, które jest tak popularne w glottodydaktyce. Richards i Rodgers użyli określenia „design”, które wydaje się szersze znaczeniowo. Jednak termin ten został skrytykowany przez Alistaira Pennycooka (1989, s. 589-618) jako zbyt zawężony. Model Anthony’ego znalazł swoje odbicie w założeniach Paolo Balboniego (2006). Zdefiniował on techniki dydaktyczne, które stosowane są na lekcji i wchodzą w zakres metodologii nauczania. Sama metoda według niego jest narzędziem organizacyjnym w edukacji językowej, która służy do planowania programów nauczania oraz ewaluacji. Wybór metody determinuje

wszystkie techniki nauczania oraz sposób ich realizacji w klasie. Nauczyciel, wybierając daną metodę na praktykę nauczania, dokonuje selekcji technik dydaktycznych. Tworzy to hierarchiczny model: najszersze jest podejście, następnie metoda i ostatnie są techniki i działania dydaktyczne. Balboni podkreśla, że to nauczyciel powinien dokonać selekcji metody i technik, korzystając z zasobów glottodydaktycznych.

Warto również przytoczyć definicję „metody”, dotyczącą kontekstu nauczania języków obcych z *Encyklopedii językoznawstwa stosowanego* według Davida Nunana (2003, s. 5): „Metoda nauczania języka to pojedynczy zestaw procedur, które nauczyciele powinni stosować w klasie. Metody zwykle oparte są na zestawie przekonań na temat natury języka i uczenia się”⁵⁴. Metodologia, czyli też metodyka nauczania, odnosi się do praktyki nauczania.

Wincenty Okoń (1998, s. 246) określa metodę jako celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniem umożliwiający opanowanie wiedzy i umiejętności. Technika nauczania to według Okonia metoda bardziej uszczegółowiona lub cząstkowa, dotycząca określonych fragmentów procesów nauczania. Weronika Wilczyńska, Anna Michońska-Stadnik (2010, s. 42-47) rozumieją metodę jako systematyczne i konsekwentne stosowanie określonego sposobu postępowania, która prowadzi do określonego celu.

Drugim ważnym pojęciem w niniejszej pracy jest *aktywizacja*. Według *Wielkiego słownika poprawnej polszczyzny PWN* (2004, s. 14) to „(...) uaktywnienie, pobudzanie do działania”, aktywny jest ten, kto jest skłonny do działania, biorący w czymś żywy udział, pełen inicjatywy, czynny i ma aktywny stosunek do życia. Aktywność to skłonność, zdolność do intensywnego działania, do podejmowania inicjatyw. W procesie edukacji aktywizacja to ogół poczynań nauczyciela i uczniów zapewniający im czynny udział w realizacji zadań. Podczas tej aktywności uczniowie uczą się najlepiej i najwięcej, w sposób trwały i przyjemny. Aktywizacja nauczania to metoda nauczania polegająca na wyrabianiu w uczniu aktywnego stosunku do nauki, wdrażaniu go do samodzielnej pracy.

⁵⁴ Tłumaczenie autorki: „A language teaching method is a single set of procedures which teachers are to follow in the class- room. Methods are usually based on a set of beliefs about the nature of language and learning” (Nunan, 2003, s. 5)

2.3 Storytelling

Na potrzeby poniższej pracy autorka posługuje się poniższymi terminami:

Storytelling – jest to forma sztuki, w której opowiadacz (*storyteller*) przekazuje zarówno obrazy mentalne, jak i emocjonalne odbiorcom. Mówca posługuje się głosem i gestem, mimiką oraz ekspresją głosową i ruchową; dodatkowo wskazane jest, aby posługiwał się rekwizytami oraz korzystał z podkładu muzycznego. *Storytelling* pojawia się we wszystkich kulturach, jest wykorzystywany do celów edukacyjnych, rekreacyjnych, folklorystycznych, rozrywkowych i terapeutycznych (Livo & Rietz, 1986, s. 6).

Storyteller – według Oxford English Dictionary i (Livo & Rietz, 1986, s. 6) jest to osoba, która opowiada historię, inaczej narrator, gawędziarz, opowiadający, opowiadacz, bajarz.

Restoryteller – według Oxford English Dictionary i (Livo & Rietz, 1986, s. 6) jest to osoba, która po wysłuchaniu opowiedzianej historii, powtarza ją i opowiada swoją wersję usłyszaną opowieści.

Storyline – narracja, według słownika PWN (z łac. *narratio*) to „(...) sposób wypowiedzi stosowany w utworze epickim, mający na celu przedstawienie zdarzeń w określonym porządku czasowym; opowiadanie, sposób opowiadania”⁵⁵.

Uczeń może mieć kontakt z tekstem na wiele sposobów, np. przez czytanie tekstu na głos, samodzielne ciche czytanie tekstu, słuchanie czytanego tekstu i *storytelling*. Według *National Storytelling Network*⁵⁶ *storytelling* jest starożytną formą sztuki i cenną formą ludzkiej ekspresji. Jest to interaktywna sztuka polegająca na użyciu słów i działań w celu przedstawienia treści oraz obrazów opowieści przy jednoczesnym pobudzeniu wyobraźni słuchacza, słuchaczy. Polega na dwukierunkowej interakcji pomiędzy *storytellerem* a publicznością. *Storytelling* głównie używa języka i gestu, to różni go od tańca i pantomimy. Podczas *storytellingu* rolą słuchacza jest aktywne tworzenie żywych, wielozmysłowych obrazów, działań, postaci i wydarzeń w swoim

⁵⁵ Słownik języka polskiego PWN, (dostęp 08.08.21). W taki sposób narrację rozumie również autorka niniejszego tekstu.

⁵⁶ *National Storytelling Network* <https://www.ala.org/aboutala/affiliates/affiliates/nsn> (dostęp 08.08.21)

umyśle. Według Jo Ann Dugan (1997, s. 86-96), nauka czytania i pisania jest najbardziej skuteczna, gdy rozwijana jest poprzez interakcje społeczne i współpracę z innymi. Zgodnie z założeniami zawartymi w programie nauczania *National Council of Teachers of English* (NCTE, 1992) nauczyciele i uczniowie powinni wykorzystać *storytelling*, aby wspomóc nabywanie umiejętności czytania i pisanie.

Wyniki badań przeprowadzonych w 2004 r. przez Rebecę Isbell, Josepha Sobol, Liane Lindauer i April Lowrance, wskazują, że uczniowie słuchający opowiadanych historii zrozumieli lepiej opowiadany tekst niż grupa słuchająca czytany tekst (Isbell, i inni, 2004). Według tych badaczy, *storytellerzy* zwykle używają więcej powtórzeń pewnych fraz, gestów, modulacji głosu niż osoba, która tylko czyta historię. Sugerują również, że słuchanie opowiadanych historii wymaga od słuchacza większego wykorzystania wyobraźni wizualnej niż podczas słuchania czytanego tekstu. Również uważają, że *storytelling* jest bardziej osobistym doświadczeniem, ponieważ słuchacz ma większy kontakt wzrokowy ze *storytellerem*, niż z osobą czytającą opowieść. Wyżej wymienieni autorzy badań twierdzą, że opowiadanie historii jest skuteczną metodą rozwijania umiejętności słuchania i podtrzymywania zaangażowania uczniów.

2.3.1 Storytelling jako metoda nauczania

Storytelling, znane też jako *storyline* zostało opracowane po raz pierwszy przez szkockich pedagogów Steve'a Bell'a i Sally Harkness z Uniwersytetu Strathclyde w Glasgow w latach sześćdziesiątych (Bell & Harkness, 2006, s. 1-20). Rozwój tej metody był również wynikiem współpracy zespołu doradców edukacyjnych *Jordanhill Staff Tutor Team*, który został powołany w odpowiedzi na raport Szkockiego Departamentu Edukacji z 1965 roku "*Primary Education in Scotland*". Raport ten zalecał podejście skoncentrowane na dziecku, zróżnicowaną pracę grupową, integrację obszarów przedmiotowych oraz międzyprzedmiotowe projekty tematyczne. Bell i Harkness zostali nazwani "mistrzami podejścia *storyline*" ze względu na ich długotrwałe zaangażowanie i aktywność w rozwijaniu tej metody. John MacBeath, profesor zarządzania edukacją na Uniwersytecie Cambridge, napisał w książce "*Storyline – Past, Present and Future*" (Enterprising Careers, University of Strathclyde, 2007), że Bell i Harkness byli głównymi ambasadorami metody *storyline* przez ostatnie trzy dekady, a ich oddanie i energia zapewniły, że *storyline* stało się

bardziej znane (MacBeath, 2007). Wiele idei i zasad, które są integralnymi częściami podejścia *storyline*, zostało opracowanych przez lata doświadczeń i refleksji nad pracą bezpośrednio z nauczycielami i uczniami. Podróże do nowych krajów, dostęp do innych programów nauczania oraz dyskusje z praktykami przyczyniły się do dalszego rozwoju metody. Bell i Harkness uważali, że metoda ta zwiększa zaangażowanie uczniów i ułatwia integrację programu nauczania. Jest obecnie stosowana w Wielkiej Brytanii, Islandii, Danii, Norwegii, Szwecji, Finlandii, Niemczech, Holandii i USA. Jest to metoda edukacyjna, wspierająca aktywność uczniów, którzy uczą się przez działanie. To oni są głównymi odbiorcami, twórcami i uczestnikami opowiadanych historii. Ta metoda wymaga również zaangażowania nauczyciela. Nauczyciel opowiada uczniom fabułę, angażuje ich do aktywnego odbioru, poprzez zadawanie im pytań oraz wydawanie poleceń związanych ze słuchaną narracją. Zadaniem uczniów jest powtarzanie, rozwijanie i wzbogacanie usłyszanych historii, rozwiązywanie problemów zawartych w wątkach opowiadanych historii oraz na podstawie usłyszanej historii tworzenie własnej. *Storytelling* służy do nauczania dzieci, łączenia wiedzy z różnych przedmiotów. Bell i Harknes (2006) uważają, że jeśli uczniowie są głównymi twórcami historii, zostają lepiej zmotywowani, bardziej emocjonalnie i intelektualnie zaangażowani w proces uczenia się. W 1986 r. przełomowe badanie Gordona Wellsa przedstawiło związek między *storytelling* a sukcesem szkolnym. Kluczowym ustaleniem badania jest fakt, że niezbędnym elementem rozwoju umiejętności czytania i pisanie jest konsekwentna ekspozycja ucznia na opowiadanie historii w domu i w szkole (Wells, 1986). *Storytelling* jako narzędzie pedagogiczne posiada wiele zalet:

- poprzez tworzenie obrazów wizualnych u słuchaczy rozwija ich wyobraźnię (Katherina Nelson, 1991; Karen Gallas, 1994; Malo i Bullard, 2000; Robin Mello, 2001);
- korzysta z zasobów lingwistycznych i nielingwistycznych, jest najlepszym sposobem na przekazanie wiedzy, informacji, punktu widzenia (H. Gardner, 1996);
- angażuje obydwie części ludzkiego umysłu: racjonalną i emocjonalną, dzięki czemu sprzyja lepszemu zapamiętywaniu (H. Gardner, 1996; Marian, 2009);
- wspiera kompetencję kulturową (Julia Davies, 2017; Wallace, 2006);

- rozwija sprawność rozumienia ze słuchu i utrzymuje zaangażowanie uczniów na lekcji (Zaro i Salaberri, 1995; Trostle i Hicks, 1998; Isbell i in., 2004; Gail Ellis i Jean Brewster, 2014);
- pomaga w nabywaniu nowego słownictwa oraz jego zapamiętywaniu (Zaro i Salaberri, 1995); Palmer, Harshbarger, Koch, 2001;
- wspiera sprawność wypowiedzi ustnej (Isbell, 2004); Patricia Cooper, 2009; Wright (2006); Kendall Haven(2007); Roger Schank (2000, s. 25-29); Teresa Cremin, Rosie Flewitt, Natalia Kucirkova, Joan Swann i Dorothy Faulkner (2018, s. 3-17);
- zachęca uczniów do czytania (Slatterly i Wills, 2001);
- rozwija sprawność czytania ze zrozumieniem (Susan Craig, Karla Hull, Ann Haggart, Elaine Crowder 2001, s. 46 -51; Kendall Haven i MaryGay Ducey, 2007, s. 9-13);
- jest skuteczną metodą kształtującą umiejętność budowania złożonych wypowiedzi ustnych i pisemnych (Haven i Ducey, 2007, s. 9-13; Jean Gloria Gebracht, 1994);
- jest efektywną metodą nauczania, motywuje uczniów do nauki, wzbudza zainteresowanie (Cliatt i Shaw, 1988; Zaro i Salaberri, 1995; Andrew Wright, 1995, 1997, 2006; Smagorzewska, 2014, s. 20-31);
- rozwija umiejętność przewidywania (Craig, Hull, Haggart, Crowder, 2001, s. 46 -51),
- uczy krytycznego myślenia (William A. Gamson, 2001); Malo i Bullard, 2000), sprzyja rozwojowi społecznemu i emocjonalnemu (Hester, 1983; Garvie, 1990; Ellis i Brewster 2014).

„Wszyscy potrzebujemy opowieści dla naszego umysłu tak samo, jak potrzebujemy pożywienia dla naszego ciała. (...) Historie są szczególnie ważne w życiu naszych dzieci, historie pomagają dzieciom zrozumieć świat, to nimi chcą się dzielić z innymi. Dzieci zawsze pragną słuchać opowiadanych historii. Z takim pragnieniem za każdym razem wchodzi do twojej klasy”⁵⁷ (Wright, 1995 s. 5).

⁵⁷ Tłumaczenie autorki “We all need stories for our mind as much, as we need food for our bodies....Stories are particular important in the lives of our children: stories help children to understand

Robin Mello (2001) przeprowadził metaanalizę ośmiu badań dotyczących wykorzystania *storytelling*, jako metody nauczania. Wykazały one, że umiejętność czytania i pisanie u uczestników badań uległy poprawie w zakresie biegłości akademickiej, nabywania słownictwa, pisanie i zapamiętywanie. Ponadto metaanaliza pokazała, że *storytelling* służy poprawie samoświadomości, tworzeniu obrazów wizualnych oraz nabywaniu wiedzy kulturowej. „Opowiadanie historii to złożone doświadczenie, które angażuje zarówno słuchacza, jak i opowiadającego. Jest to wysoce interaktywny i kreatywny proces. Historie opowiadane przez dzieci odzwierciedlają ich świat, pomagają dzieciom w budowaniu teorii i biegłości językowej oraz pełnią funkcje społeczne, emocjonalne i intelektualne, wspomagające dzieci w rozwoju poznawczym i psychospołecznym. Wpływają na poprawę umiejętności pisanie. Stały kontakt uczniów z opowiadaniem historii przyczynia się do nauki języków. *Storytelling* jest ważną metodą nauczania dla nauczycieli, szczególnie w programach opartych na umiejętności czytania i pisanie”⁵⁸ (Mello, 2001, s. 6).

Dodatkowo opowieści mogą zawierać uniwersalne zagadnienia, które często wykraczają poza podstawowe tematy lekcji, co pomaga uczniom zastanowić się nad ważnymi dla nich problemami. Równocześnie metodycy podkreślają, że starannie wybrane historie w *storytelling* wspomagają nauczanie innych przedmiotów poprzez wplatanie w ich fabułę wątków pożytecznych dla poszczególnych przedmiotów takich, jak np.:

- matematyka: czas, liczby, mierzenie, liczenie, dodawanie i odejmowanie,
- nauki przyrodnicze: zwierzęta i ich budowa, zjawiska atmosferyczne i ich przyczyny,
- geografia: różne środowiska geograficzne, korzystanie z mapy, atlasu i kompasu,

their world and to share it with others. Children’s hunger for stories is constant. Every time they enter your classroom they enter with a need for stories” (Wright, 1995, s. 5)

⁵⁸ Tłumaczenie autorki “1) Storytelling is a constructed experience that involves both listener and teller in a highly interactive and creative process. Stories told by children contain worldviews and storytelling assists children in theory building and language fluency. 2) Oral literacy has social, emotional and intellectual functions, ones that assist children in cognitive and psychosocial development. 3) Storytelling by children to adults enhances writing ability. 4) Sustained exposure to storytelling contributes to language learning. 5) Storytelling is an important teaching methodology for teachers, especially in reading and literacy-based programs” (Mello 2001, s. 6)

- historia: prehistoryczne zwierzęta, rozumienie chronologii, upływu czasu,
- wychowanie fizyczne: poruszanie się w rytm muzyki, naśladowanie ruchów zwierząt,
- muzyka: śpiewanie piosenek, granie na instrumentach, odgrywanie ról,
- zajęcia plastyczne: projektowanie i wykonywanie masek, strojów.

Istnieje wiele podręczników przeznaczonych dla nauczycieli, które w całości poświęcone są tej metodzie. Najważniejsze z nich to: Wright (1995), *Storytelling with Children*; Zaro i Salaberri (1995), *Storytelling Tell it Again!*; Ellis i Brewster (2014), *The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*; Pucht i Gergross (1996), *Do and Understand*; Mourao (2003), *Realbooks in the Primary Classroom*. Autorzy podkreślają, że opowiadanie historii zawsze było postrzegane jako pomoc w nauczaniu języków, prawie zawsze było wykorzystywane w nauczaniu na poziomie średniozaawansowanym. Wskazują na zalety stosowania metody *storytelling* w pracy z uczniami na niższym poziomie językowym.

Niektóre z nich to:

- wzrost zaangażowania słuchaczy, co jest istotne dla zrozumienia głównej idei lub fabuły bez konieczności rozumienia wszystkiego. Metoda wspomaga też umiejętność słuchania dla zrozumienia szczegółowej informacji,
- pomoc w nabyciu nowego słownictwa, ponieważ większość nowych słów jest w opowieści doskonale skontekstualizowana i zwykłe słowa powtarzają się kilka razy, co umożliwia łatwiejsze zrozumienie. Dodatkowo nowe słownictwo jest bardzo często wprowadzane za pomocą ilustracji lub rekwizytu,
- pomoc w stymulowaniu komunikacji, w trakcie interakcji pomiędzy *storytellerem* a uczniami, kiedy nauczyciel np. prosi o odgadnięcie zakończenia, tego co będzie dalej, lub gdy prosi o wyrażenie swojej opinii na temat zachowania np. wybranej postaci, co z kolei pomaga uczniom w internalizacji języka.

Howard Gardner (2006) podkreśla, że każdy uczeń jest wyjątkowy i należy wziąć pod uwagę teorię wielorakich inteligencji, która przejawia się na różne sposoby u każdego z uczniów. W konsekwencji nauczanie, praca nauczyciela i materiały muszą być dostosowane do indywidualnych preferencji uczniów. Tak np. uczniowie o inteligencji cielesno-kinestetycznej są dobrzy w wykonywaniu czynności i kontroli

fizycznej. Charakteryzują się zdolnością do umiejętnego posługiwania się ciałem w celu wyrażania siebie za pośrednictwem ruchu. Uczą się poprzez działanie, zamiast słuchając czy widząc. Uczniowie o inteligencji wizualno- przestrzennej potrafią wizualizować rzeczy, mają skłonność do myślenia obrazowego, w zapamiętywaniu pomagają im mentalne obrazy. Bogactwo opowieści w *storytelling* pod względem ich treści i ilustracji oraz różnorodnych działań, pozwala nauczycielowi dostosować techniki pracy do różnych typów inteligencji. Wiele różnych inteligencji zostaną omówione w rozdziale 3.5.

Storytelling jest istotnym doświadczeniem dla każdego ucznia. Zaro i Salaberri (1995) podkreślają powiązania *storytelling* z hipotezą dotyczącą nabywania języka przedstawioną przez Krashena (1981, 1985). Została ona sformułowana na podstawie obserwacji przyswajania języka przez małe dzieci w naturalnych sytuacjach rzeczywistej komunikacji. Zgodnie z tą hipotezą, nabywanie języka ma miejsce wówczas, gdy odbierane bodźce językowe są na poziomie nieco wyższym niż poziom opanowania języka przez uczącego się. Ponieważ takie bodźce umożliwiają zrozumienie treści, równocześnie przyczyniając się do rozwoju wiedzy językowej. „Ludzie nabywają język na jeden tylko sposób - przez rozumienie informacji, czyli poprzez odbiór zrozumiałych bodźców językowych (...)”⁵⁹ (Krashen, 1985, s. 2). Wolfgang Butzkamm (2009) dokonał rozszerzenia hipotezy, stwierdzając, że tak ważne dla nauki języka rozumienie informacji musi odbywać się na dwóch poziomach: sytuacyjnym/funkcyjnym i formalnym/strukturalnym. Uczniowie muszą nie tylko rozumieć sens wypowiedzi, ale także umieć rozpoznać poszczególne części struktury językowej. Marian (2009) podkreśla, że nowe treści są zapamiętywane tym lepiej, im więcej obszarów mózgowych jest równocześnie aktywowanych. Recepcja to odbiór bodźców werbalnych i wizualnych. Bodźce te wspierają się wzajemnie. Werbalnie odbierana forma językowa wyrazu sprzyja rozpoznaniu tego wyrazu w sposób wizualny. Bodźcom werbalnym powinny zawsze towarzyszyć bodźce niewerbalne, wizualne i takie, które aktywują pozostałe zmysły. Równocześnie powinno następować świadome przetwarzanie nowych treści, a zatem aktywacja funkcji kognitywnych

⁵⁹ Tłumaczenie autorki: “People acquire language in only one way – by understanding information, that is, by receiving comprehensible language input” (Krashen 1985, s. 2)

mózgu obecnych w korze czołowej. Marian uważa, że w sytuacji idealnej powinna nastąpić aktywacja części mózgu odpowiadającego za emocje (układu limbicznego). Aktywna recepcja odgrywa bowiem istotną rolę w procesie uczenia się. Wszystkie te bodźce właśnie występują podczas pracy metodą *storytelling*.

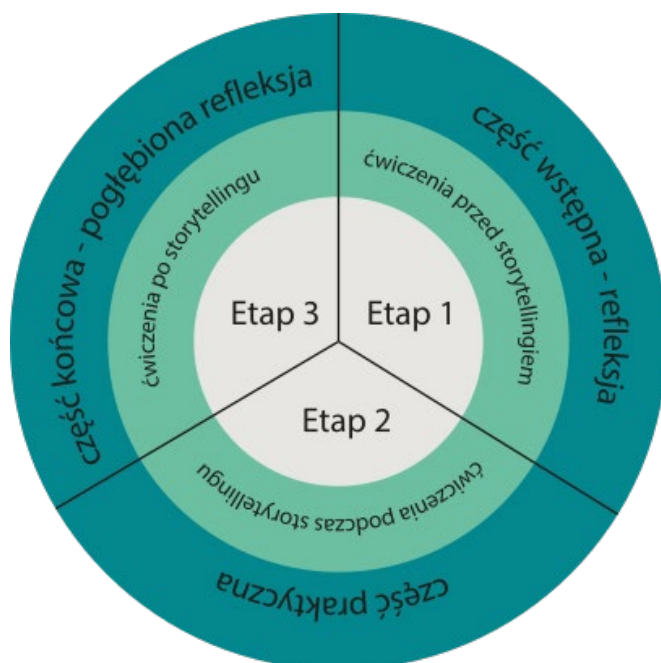
Ellis i Brewster (2014) podkreślają, że wprowadzenie metody *storytelling*, opartej na fabule, można zastosować do większości lekcji językowych dzięki wprowadzeniu trzystopniowego modelu. Jest on podobny do znanych etapów lekcji: części wstępnej, poznawczej i końcowej. Daje możliwość refleksji i doświadczenia. Model ten można planować na trzech różnych poziomach:

1. Miniprogram, składający się z 6 do 10 godzin lekcji, gdzie wynikiem końcowym może być napisana, ilustrowana i wykonana przez uczniów książeczka (kilka lekcji).
2. Lekcje pojedyncze (jedna pełna lekcja).
3. Cykl aktywności w ramach lekcji (część lekcji).

Niezależnie od czasu poświęconego na pracę z tą metodą, można wyróżnić w niej trzy (krótsze bądź dłuższe) etapy: refleksja - część wstępna, część praktyczna, część końcowa. Obrazuje to model „Planuj–Rób–Powtórz” (rys. 9). Ellis i Brewster, autorzy podręcznika: *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers* (2014) podkreślają, że bardzo ważne jest przygotowanie uczniów do słuchania historii, ponieważ od samego początku muszą znać kontekst i cel swojej pracy. Podczas słuchania ich działania są sterowane, ponieważ związane są z treścią fabuły. Po opowiadaniu uczniowie koncentrują się na utrwalaniu i rozszerzaniu poznanych struktur języka i przedstawionej w opowieści tematyce. Struktura modelu „Planuj–Rób–Powtórz”⁶⁰ pozwala uczniom dostrzec wyraźny postęp w swojej pracy, od momentu poprzedzającego *storytelling* do momentu ich pracy końcowej, czyli napisania książeczki czy opowiedzenia ich historii. Jest to moment, kiedy to uczniowie stają się *storytellerami*. Ellis i Brewster (2014) napisały plan lekcji związany z modelem *storytelling*, znajduje się poniżej:

⁶⁰ Model *Plan-Do-Review* według *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers* (Ellis i Brewster, 2014, s.22)

Rysunek 9. Cykl *storytelling* „Planuj–Rób–Powtórz” model według Ellis i Brewster (2014).



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers* (Ellis i Brewster, 2014, s. 22)

- Etap 1. „Refleksja”: część wstępna lekcji przed *storytellingiem*, która ma na celu zainteresowanie tematem lekcji i przygotowanie do części głównej. Występują tu ćwiczenia poprzedzające *storytelling*, np. nieformalne rozmowy z uczniami, których celem jest zbudowanie i utrzymanie kontaktu z uczniami. Często pojawia się śpiewanie piosenek, recytowanie wierszyków oraz rutynowe czynności, takie jak pisanie daty, rozmawianie o pogodzie. W części tej nauczyciel zachęca uczniów do refleksji nad tym, co poznali na poprzedniej lekcji. Dzieci mogą stać się *storytellerami* i przedstawiać ostatnio poznaną historię. Na tym etapie nauczyciel przedstawia ogólny cel lekcji, kontekst dla zaplanowanej aktywności i zapoznaje z tematem. Dzięki temu etapowi uczniowie są przygotowani do działania, wiedzą co i dlaczego muszą zrobić, w wyniku czego są zaangażowani i zmotywowani.
- Etap 2. Część praktyczna: część główna lekcji. Uczniowie słuchają narracji nauczyciela i wykonują aktywności wymagane i związane z opowieścią. Eksperymentują z nowo poznany słownictwem poprzez powtarzanie słów i fraz oraz odpowiadając na zadane pytania

- Etap 3. Część końcowa: po *storytellingu* ma na celu utrwalenie i podsumowanie zdobytej wiedzy, przypomnienie poznanych słów. Nauczyciel prowadzi z grupą rozmowę zmierzającą do oceny aktywności i wydajności pracy uczniów. Działania na tym etapie mają na celu rozszerzenie i utrwalenie wprowadzonych elementów językowych i samego tematu.

Głównym wynikiem pracy z metodą *storytelling* według Ellis i Brewster (2014) jest stworzenie pomostu między nauką języka, a jego wykorzystaniem. Daje to poczucie, że nauka języka jest kreatywna, przyjemna i atrakcyjna. Uczniowie tworzą produkt końcowy, pisząc opowiadanie, tworząc książkę, robiąc kolaż, kostiumy, maski. Przygotowują wystawę, przedstawienie, nagrywają swoją historię itd. Wychodząc do świata zewnętrznego, mogą zaprezentować siebie poza klasą. Następuje również zintegrowanie różnych umiejętności uczniów, takich jak słuchanie, pisanie, dyskusowanie, czytanie. Stwarza to możliwość połączenia praktyki oraz wszystkich umiejętności językowych. Bardzo często uczniowie mogą odnaleźć się w obszarze, który ich interesuje. Mogą zaprezentować swoją pracę w inny sposób, np. w postaci plakatu, kolażu lub książki. Technika może być oparta na pracy indywidualnej, pracy grupowej lub projekcie klasowym. Działania mogą być krótkoterminowe, jak np. odgrywanie ról ukończone na jednej lub dwóch lekcjach. Mogą też być długoterminowe, kiedy rozłożone są na kilka lekcji. Uczniowie przekształcają usłyszaną historię w prezentację lub książkę. Długoterminowe zaangażowanie bardziej absorbuje ucznia i daje szansę na wykonanie pracy wymagającej dłuższego czasu, np. przygotowanie spektaklu, prezentacji czy napisanie i wykonanie książeczki. Kiedy praca uczniów zostaje sfinalizowana, np. poprzez spektakl nagrodzony sukcesem, ci nabierają pewności siebie, co w efekcie buduje pozytywne nastawienie do nauki języka.

2.3.2 *Storytelling* a słownictwo

Catherina Farrell i Denise Nessel (1982) wykazały, że opowiadanie historii poprawiło płynność mówienia oraz przyswajanie nowego słownictwa w języku rodzimym. Według badań Jacka Maguire'a (1985) opowiadanie historii w nauce języka pierwszego i drugiego służy wielu celom, w tym zwiększeniu zasobu słownictwa i koncentracji. Juan Jesus Zaro i Sagrario Salaberri (1995) podkreślają rolę *storytellingu*

na zajęciach języka obcego, ponieważ wprowadza się nowe słowa razem z kontekstem oraz obrazem i powtarza się je kilka razy, dzięki czemu uczeń ma więcej okazji do ich zrozumienia. Wright (1995), Ellis i Brewster (2002) Barbara Bennett (1991) oraz Rebecca Isbell z zespołem (2004) twierdzą, że *storytelling* jest idealnym wprowadzeniem do nauki języków obcych, ponieważ opowiadane historie stanowią dla uczniów zrozumiały kontekst, wprowadzają nowe słownictwo i równocześnie utrwalają to, co znane. Badaczki uważają, że słuchanie historii to naturalny sposób na przyswajanie nowego słownictwa. Słownictwo w opowieściach przedstawione jest w atrakcyjny i przejrzysty sposób. Kontekst oraz ilustracje pomagają przekazać znaczenie. Zarówno kontekst, ilustracja, jak i często zabawna sytuacja sprawiają, że słownictwo jest łatwiejsze do zapamiętania. Według Wright (1995), *storytelling* sprzyja jego nabywaniu i utrwalaniu. „Historie, które tak bardzo opierają się na słowach, stanowią główne i stałe źródło doświadczeń językowych dla dzieci. Historie są motywującym, bogatym językowo i łatwo dostępnym doświadczeniem. Na pewno opowieści powinny być główną częścią pracy wszystkich nauczycieli szkół podstawowych podczas nauki języka ojczystego czy obcego”.

Podczas *storytelling* autorzy Wright (1995), Ellis i Brewster (2002) Bennett (1991) oraz Isbell z zespołem (2004) zalecają wprowadzanie nowych słów przez zastosowanie kilku technik:

- poprzez pokazywanie np. prawdziwych przedmiotów, rekwizytów, odgrywanie emocji. Wizualizacja ta pomaga uczniom zapamiętać nowe słowa;
- rysowanie nowo poznanych desygnatów odpowiadających rzeczownikom konkretnym i abstrakcyjnym, ożywionym i nieożywionym;
- odwoływanie się do ilustracji w książkach. Uczniowie wskazują zdjęcia i mogą o nich dyskutować;
- używanie przeciwieństw: poprzez pokazanie przeciwnych przymiotników, np. smutny- wesoły itp.;
- zgadywanie na podstawie kontekstu. Uczniowie odgadują znaczenie słów na podstawie słuchanego tekstu. Sprzyja to lepszemu zapamiętaniu poznanego słowa;
- tłumaczenie, jeśli żadna z powyższych technik nie zadziała.

Pracując z tymi technikami, uczniowie wypowiadają poznane słowa, powtarzają i sprawdzają wymowę, jeśli jest taka potrzeba, korygują wzajemne błędy. Tworzą własne słowniki obrazkowe, karty słownictwa, kolaże językowe.

Badania przeprowadzone przez Barbarę Palmer, Shelley Harshbarger i Cindy Koch (2001) potwierdziły wcześniejsze twierdzenia, a badacze ci podkreślili, że uczniowie podczas *storytellingu* sprawnie opanowali nowe słownictwo.

2.3.3 *Storytelling* a sprawność słuchania

Głośne czytanie i *storytelling* wymagają słuchania, jednak badaczki i badacze Margaret Genisio i Cathleen Soundy (1994, s. 24-31); Jasna Meyer (1995); Tom Erickson (1995, s. 37-58); Linda Labbo i Sherry Field (1999, s. 177-182); Brian Ellis (1997), Sook-Yi Kim (1999, s. 175-179); Olaiya Aina, (1999, s. 15-18); Rebecca Isbell, Joseph Sobol, Liane Lindauer i April Lowrance (2004, s. 157-163), podkreślają przewagę *storytelling* nad głośnym czytaniem. W *storytelling* uczniowie nie dysponują tekstem pisanym, do którego mogą spojrzeć, zrozumienie wymaga od nich większego skupienia w słuchaniu ekstensywnym i intensywnym. Podczas opowiadania, gdy *storyteller* wspomaga się gestykulacją, mową ciała, ilustracjami i rekwizytami, angażuje słuchaczy w chóralne powtarzanie rymów, fraz oraz twórczy ruch, jak np. naśladowanie szumu wiatru, kroków danej postaci, uczniowie całą swoją uwagę koncentrują na słuchaniu.

Zaro i Salaberii (1995) oraz Wright (1995) twierdzą, że *storytelling* wpływa na poprawę słuchania ze zrozumieniem, mówienia oraz płynność czytania. Sprawności te są rozwijane przez praktykę. Bardzo ważne, aby uczący się wyrobili w sobie podejście, że nie wszystko od razu muszą rozumieć. Muszą wykształcić w sobie stałą gotowość do poszukiwania znaczenia, przewidywania – antycypowania oraz zgadywania. Uczniowie posiadają te umiejętności w swoim pierwszym języku, jednak w języku drugim, obcym wymaga to czasu, odwagi oraz zachęty nauczyciela. Płynność mówienia jest konieczna nie tylko do konwersacji, ale też do przekazywania swojej wiedzy. Bazuje ona na pozytywnym nastawieniu uczących się do tej aktywności, polega na mówieniu bez obawy o popełnienie błędów. Opiera się również na umiejętności budowania wypowiedzi przy ograniczonym zasobie słownictwa. *Storytelling* pomaga dzieciom usłyszeć brzmienie języka.

Ellis (1997) potwierdza uprzednio przytoczone badania, że *storytelling* jest najskuteczniejszym sposobem na rozwijanie umiejętności słuchania. Lillian Colon-Vila (1997) zgadza się, że opowiadanie historii pomaga uczniom słuchać; pomaga rozwijać umiejętności w zakresie komunikacji ustnej i pisemnej, jednocześnie rozwijając zrozumienie schematu opowieści. Dzieci lubią słuchać opowiadań w języku ojczystym. Opowiadanie jest też idealnym wprowadzeniem do języków obcych, ponieważ opowieści stanowią dla dziecka znany kontekst. „Opowiadania, które w tak dużym stopniu opierają się na słowach, stanowią główne i stałe źródło doświadczeń językowych dla dzieci. Opowieści są motywującym, bogatym językowo i łatwo dostępnym doświadczeniem. Na pewno opowieści powinny być główną częścią pracy wszystkich nauczycieli szkół podstawowych, niezależnie od tego, czy uczą języka ojczystego, czy obcego.

Ellis i Brewster (2014) dowodzą, że słuchanie w metodzie *storytelling* nie jest czynnością pasywną. Uczniowie podczas słuchania obserwują gesty *storyteller*a, dostrzegają subtelne różnice w głosie, dopasowują pokazywane ilustracje do tekstu, który słyszą i budują własne obrazy w głowie. Próbuje przewidzieć, co będzie dalej, odgadują znaczenia nowych słów. Autorzy uważają, że podczas pracy ze *storytellingiem* uczniowie są uczeni strategii słuchania:

- prognozowania. Uczniowie przewidują, co według nich może nastąpić w dalszej części opowiadanej historii. Powtarzające się sekwencje ułatwiają przewidywanie wydarzeń,
- wnioskowania i budowania opinii. Uczniowie obserwując intonację i mowę ciała, taką jak mimika i gesty, wyciągają wnioski, czy postać jest zła, szczęśliwa, głodna,
- odnajdywania kontekstu. Gdy słowa kluczowe zostały wyjaśnione i przetłumaczone przed opowiadaniem historii, uczniowie korzystając z ilustracji i swojej wiedzy ogólnej odnajdują znaczenia nowych słów.

Wright (1995), Zaro i Salaberii (1995), Ellis i Brewster (2002), podkreślają, że *storytelling* jest cyklem, trzystopniowym modelem angażującym uczniów do aktywnego uczestnictwa poprzez powtarzanie kluczowego słownictwa, ważnych zwrotów, rymowanych fragmentów piosenek. W ten sposób uczniowie ćwiczą idealną wymowę i utrwalają nowy język. Zauważają też, jak ważna jest wymowa przy nauce

języka. *Storytelling* jest idealną metodą do kształtowania poprawnej wymowy, ponieważ stwarza pretekst do mówienia.

Cykl *Storytelling*, który składa się z trzech etapów, został już przedstawiony na rys.10. Poniżej został omówiony bardziej szczegółowo z podkreśleniem jego roli w kształtowaniu sprawności słuchania.

Etap 1. Część wstępna (nazywana „refleksją”). Jest to czas przed słuchaniem, którego zadaniem jest naprowadzenie na tematykę lekcji. Są to ćwiczenia przed *storytellingiem*, które mają pobudzić zainteresowania, oczekiwania uczniów tematem oraz spersonalizować kontekst, aby zbudować motywację do słuchania. W tym momencie nauczyciel może wyróżnić kluczowe informacje, pokazać okładkę, ilustracje i rekwizyty. Pokazując okładkę, zadaje pytanie „O czym może być historia?”, „Czego chcemy się dowiedzieć?”. Przy pomocy rekwizytów i ilustracji wprowadza nowe słownictwo. Odwołuje się do informacji poznanych już wcześniej przez uczniów np. do cech bajki.

Etap 2. Część praktyczna. Na tym etapie *storytellingu* uczniowie mają podane zadanie, które powinni wykonać. Pomaga im to lepiej skupić uwagę, wspiera zrozumienie tekstu, ponieważ są aktywnie zaangażowani w proces słuchania. Przykładowe czynności:

- wysłuchaj i powtórz. Wybrane zdanie, fraza lub rymowanka jest kilkakrotnie powtarzana, uczniowie przyłączają się i razem powtarzają. Praca z rymowankami, wierszykami, piosenkami ułatwia zapamiętanie słów, zwrotów, związków frazeologicznych, zwrotów gramatycznych. Powtarzanie doskonali wymowę, tempo oraz intonację;
- słuchaj i podziel. W tym ćwiczeniu uczniowie skupiają uwagę na funkcjach wymowy, takich jak np. słuchanie rymowanych słów lub fraz, które mają ten sam wzór rytmiczny. Rytmicznie dzielą wiersz na wersy lub słowa na sylaby;
- słuchaj i wykonaj czynność, postępuj zgodnie z instrukcjami. Tego rodzaju czynność stosowana jest w przypadku wybranych fraz, piosenek, wierszyków i rymów opisujących jakieś działania;
- słuchaj, narysuj i pokoloruj. W trakcie *storytelling* uczniowie rozwijają słuchanie ukierunkowane, słuchając np. opisu wybranej rzeczy, muszą skoncentrować się na kluczowych rzeczownikach i przymiotnikach opisujących

kolor, rozmiar, kształt. Ilustracja, z którą pracują, może być całkowicie narysowana i należy ją tylko pokolorować według opisu lub narysowana częściowo i uczniowie podczas słuchania, dorysowują brakujące elementy;

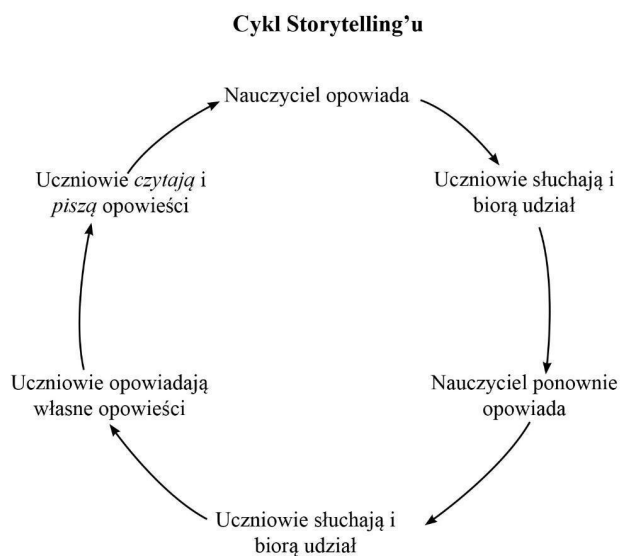
- słuchaj i porządkuj. Ta aktywność polega głównie na uporządkowaniu przez słuchających ilustracji zgodnie z usłyszaną historią;
- słuchaj i klasyfikuj. Uczniowie słuchają serii opisów i sortują zdjęcia w różne zestawy;
- słuchaj i przekazuj informacje. Zadanie polega na interakcji w parach lub grupach.

Uczniowie przeprowadzają ankietę lub wypełniają kwestionariusz, w którym zadają sobie pytania i uważnie słuchają odpowiedzi.

Etap 3. Część końcowa to część pogłębionej „refleksji” po wysłuchaniu *storytelling*. Pozwala nauczycielowi bardziej szczegółowo sprawdzić zrozumienie tekstu, daje możliwość ćwiczenia poznanych słów. Uczniowie odgrywają scenki i role poznane w wysłuchanym opowiadaniu, jest tu szansa na bardzo dużą kreatywność i własne pomysły. Uczniowie stają się *restorytellami*, opowiadają swoją wymyśloną historię lub wcześniej usłyszaną. Na tym etapie piszą swoją historię, mogą w grupach pracować nad książką, którą później prezentują. Na koniec nauczyciel podsumowuje pracę uczniów. Szczegółowo cykl *storytelling*’u ilustruje rysunek 10., w którym wyszczególniono:

- etap, kiedy nauczyciel opowiada po raz pierwszy opowieść, uczniowie wtedy słuchają i biorą aktywny udział, reagując na polecenia nauczyciela;
- etap, kiedy nauczyciel opowiada ponownie, uczniowie słuchają i biorą aktywny udział
- etap, w którym uczniowie opowiadają własne historie, piszą je i czytają.

Rysunek 10. Cykl *Storytellingu*.



Źródło: opracowano na podstawie *The Storytime Exchange: Ways to Enhance It, Childhood Education* (Cliatt i Shaw, 1988 s. 294).

Wright (1995, s. 12-20), Zaro i Salaberri (1995, s. 8-15), Ellis i Brewster (2002, s. 10-18) wskazują, że słuchanie ma różne cele:

- słuchanie dla przyjemności, słuchanie w celu poprawy zakresu koncentracji lub w celu rozwinięcia pamięci,
- słuchanie w celu rozwijania różnych umiejętności językowych. Obejmuje słuchanie w celu poprawy wymowy dźwięków, rytmu i intonacji oraz zapoznania się z nowymi słowami i wzorami strukturalnymi,
- słuchanie w celu rozwoju umiejętności poznawczych,
- słuchanie w celu nawiązania i usprawnienia interakcji z innymi słuchaczami.

Jak wynika z powyższych rozważań, słuchanie jest ważną częścią komunikacji z ludźmi.

Aktywny udział w *storytelling* pomaga uczniom rozwinąć wrażliwość językową. Słuchacze zainteresowani opowiadaniem wykazują się większym zrozumieniem, co pomaga im rozróżnić powtarzane frazy oraz sekwencje akcji. Catherina Farrel i Denise Nessel (1982) uznały, że *storytelling* poprawił płynność mówienia, przyswajania nowego słownictwa. Jackie Peck (1989, s. 138-141) podkreśla, że udział uczniów w *storytelling* może być dla nich ekscytującym i osobistym doświadczeniem, które może zachęcić ich do tworzenia własnych kreatywnych opowieści. Jackie Peck (1989, s. 138-

141) potwierdziła, że *storytelling* przyczynia się do rozwoju sprawności słuchania. Aktywny udział w doświadczeniach związanych z czytaniem i pisanem może usprawnić rozwój rozumienia, języka mówionego i poczucia struktury opowieści (Morrow 1985). Priscilla Myers (1990, s. 824-831) przeprowadziła badanie z dziećmi od drugiej do piątej klasy, w którym niektóre historie zostały przeczytane, a niektóre opowiedziane. W swoich badaniach odkryła, że dzieciom i gawędziarzom podobała się bardziej interakcja podczas *storytelling* niż w trakcie czytania opowieści. Dzieci „wierciły się” i odwracały wzrok podczas czytania opowieści. Wydarzenia związane z opowiadaniem historii, które aktywnie angażują słuchaczy w tworzenie historii, budują wspólne doświadczenie, które łączy narratora i słuchaczy. Aktywne słuchanie według badaczy rozwija umiejętność słuchania i koncentracji ucznia. Wright (1995) uważa, że uczniowie chętnie słuchają opowieści, chcą ją zrozumieć i znaleźć w niej sens. W momencie, kiedy rozumieją główną konstrukcję, motywuje ich to do jeszcze dokładniejszego zrozumienia opowiadanej historii. Wzrasta ich zainteresowanie, według Wrighta (1995) jest to bardzo istotny aspekt w nauce języka. Autor ten uważa, że sprawność słuchania rozwija się przez praktykę. Ważne jest pozytywne nastawienie, a przede wszystkim cierpliwość wobec faktu, że nie wszystko trzeba od razu rozumieć. Odbiór polega też na umiejętności przewidywania i odgadywania znaczenia. *Storytelling*, według Wrighta, pomaga zauważyć brzmienie języka, jest wprowadzeniem do poznania konstrukcji zdań bez konieczności ich produktywnego wykorzystania. W ten sposób uczniowie budują zasób słownictwa, kiedy nastąpi odpowiedni czas, zaczną je wykorzystywać. Kery Mallan (1996, s. 75-82) wyjaśnia, że historia i opowiadanie historii są niezbędne dla ludzkiej egzystencji. Nauczyciel jako narrator może pomóc dzieciom w rozwijaniu umiejętności krytycznego i aktywnego słuchania. Aktywni słuchacze odgrywają integralną rolę w procesie opowiadania historii. Ich aktywność przejawia się w potwierdzeniu gestem, odpowiedziach na zadane pytanie, powtarzaniem refrenu lub wybranych fraz lub też mową ciała, gdy *storyteller* poprosi o np. pokazanie pozy, w jakiej znajduje się bohater lub zademonstrowanie emocji, które mu towarzyszą. Przekazując narratorowi natychmiastowe informacje zwrotne i dzieląc się spostrzeżeniami, uczniowie wspólnie tworzą to doświadczenie *storytellingu*. Zespół badawczy William Gavin i Lisa Giles (1996, s. 1258-1262) przeprowadzili badania, które obejmowały *restorytelling* –

opowiadanie historii, którą wcześniej usłyszeli uczestnicy. Należało ustalić, czy *restorytellerzy* znają formalne konwencje historii, takie jak początek i koniec oraz inne elementy związane ze zrozumieniem historii, takie jak temat, scenografia, morał, narracja, postać i sekwencja. Badanie odwoływało się do klasycznego badania Arthura Applebee dotyczącego rozumienia słuchanej historii przez dzieci (Applebee, 1978) oraz badań przeprowadzonych przez Lesley Morrow (1985, s. 647-661). Wyniki badań wskazały, że zarówno *storytelling*, jak i czytanie opowieści są korzystne dla rozwoju języka mówionego i poszerzenia zasobu słów. Na podstawie badań ustalono jednak, że *restorytellerzy* lepiej zapamiętali historię, którą wcześniej usłyszeli, niż grupa, która słyszała czytaną historię. Uczniowie z grupy pierwszej lepiej pamiętali przebieg wydarzeń, główne postacie i morał historii. Lepiej potrafili umiejscowić opowieść w scenografii oraz zapamiętali wygląd postaci.

Susan Trostle i Sandy Hicks (1998, s.127-136) przeprowadzili badanie w celu ustalenia, czy uczniowie, którzy brali udział w *storytelling*, radzą sobie lepiej w testach rozumienia ze słuchu i zasobu słownictwa w porównaniu do uczniów, którzy słyszeli czytane historie. Uczniowie mieli od 7 do 11 lat i słyszeli te same historie przedstawiane inaczej. Dzieci w grupie opowiadanych historii osiągnęły znacznie wyższe wyniki zarówno pod względem rozumienia, jak i słownictwa. Ta osobista interakcja i aktywny udział bardzo różni się od oglądania historii, której dzieci często doświadczają w dzisiejszym świecie zaawansowanych technologii (Roney, 2001; Hamilton i Weiss, 1990). W pracy badawczej przeprowadzonej przez Verę Walker (2001) historie były prezentowane uczniom na trzy sposoby: *storytelling*, czytanie i CD-ROM. Dzieci w grupie z metodą *storytelling* osiągnęły lepsze wyniki w zrozumieniu słuchanego tekstu, niż uczniowie w innych grupach. Jak zatem wynika z przytoczonych badań, sama forma zapoznania się uczących z opowieścią ma istotny wpływ na efektywność procesu nauki języka.

2.3.4 *Storytelling* a sprawność mówienia

Według Wrighta (1995, s. 12-20), Mallana (1996); Isbell (2004); Ellis i Brewster (2014) większość dzieci uczących się języka obcego spodziewa się natychmiastowych wyników, przede wszystkim chcą bardzo szybko zacząć mówić. Rozwijanie sprawności mówienia wymaga jednak dłuższego czasu. Należy więc stale

podtrzymywać motywację do nauki. Uczniowie angażują się w zajęcia i zapominają o swoich brakach w płynności mówienia, pozbywają się swoich obaw o popełnienie błędu i zaczynają odważnie mówić. Wright (1995), Mallan (1996), Isbell (2004), Ellis i Brewster (2014) podkreślają, że tak zaangażowany uczeń podejmuje próby konstruowania wypowiedzi nawet przy użyciu ograniczonego zasobu słów. Według nich wielu uczniów nabiera płynności w mówieniu przez posługiwanie się bez obawy językiem, angażując w pełni swoją inteligencję i kreatywność. W początkowej fazie często wspierają się swoim pierwszym językiem, lecz w trakcie nabierania pewności komunikują się w języku docelowym. Jest to najlepsza droga do osiągnięcia wielu kompetencji koniecznych w komunikacji językowej. Autorzy podkreślają, że zadaniem nauczycieli jest stwarzanie jak najczęściej takich sytuacji, które będą prowokować uczniów do mówienia. Uważają, że *storytelling* jest idealny do nabywania i rozwijania umiejętności mówienia. Słuchanie historii zachęca do interakcji, do dzielenia się wrażeniami, opiniami oraz pomysłami. Dzięki temu jest to najlepsza metoda stymulująca mówienie. Kiedy uczniowie stają się *restorytellerami*, czyli powtarzają usłyszaną historię, rozwija się u nich świadomość konwersacyjna, doceniają przyjemność bycia słuchanym i zauważają, jak publiczność reaguje na ich opowieść. Mallan podkreśla, iż nauczanie gramatyki i słownictwa dostarcza najmniejszych elementów konstrukcyjnych i trudniej jest z nich uczącym się zbudować cały tekst. *Storytelling* zaś daje wzór całego tekstu, jest większą jednostką konstrukcyjną. Równocześnie poprzez zaangażowanie emocjonalne uczniów w *storytelling* poprawia się ich pewność w używaniu języka mówionego. Wiele historii zawiera efekty dźwiękowe, powtarzające się frazy, rymy, co wpływa stymulująco na uczniów, którzy bardzo chętnie bawią się w powtarzanie. *Storytelling* zachęca dzieci do tworzenia obrazów wizualnych i aktywnego uczestnictwa, stanowiąc sposób na zaangażowanie uczniów w tworzenie opowieści z nauczycielem (Trousdale, 1990, s. 164-177; Aina, 1999, s. 15-18). Może stać się przygodą opartą na współpracy, gdy dziecko przechodzi od bycia słuchaczem, przez uczestnictwo w opowiadaniu, aż po opowiadanie historii:

1. Pierwszym etapem jest sytuacja, gdy uczeń staje się *restorytellerem*, podejmując się próby powtórzenia usłyszonej historii. Zachęcające komentarze nauczyciela i innych uczniów pomagają mu doprowadzić opowieść do zakończenia. Rysowanie ilustracji w celu wykorzystania ich jako wskazówek i odgrywanie ról z opowieści

- również wspiera opowiadanie ucznia. Te metody pozwalają uczniom rozmawiać o historii, przywoływać sekwencję wydarzeń i korzystać z poznanego słownictwa.
2. Kolejnym etapem opowiadania historii jest przejście z roli *restoryteller*a do *storyteller*a, kiedy to uczeń opowiada zmodyfikowaną, nową historię, dokonując transformacji historii uprzednio słyszanych, np. poprzez osadzenie akcji w innym miejscu, wprowadzenie nowych postaci, zmianę zakończenia.
 3. Następnym etapem jest interaktywne opowiadanie historii, czyli kiedy grupa uczniów wspólnie buduje opowieść. Pierwsza osoba, wyciągając ilustrację, rozpoczyna narrację, następny uczeń sięga po nową ilustrację i kontynuuje historię. Cykl trwa aż do zakończenia. W ten sposób uczący się rozwijają swoje umiejętności jako gawędziarze i scenarzyści (McGee i Richgels, 2004).
 4. Gdy uczniowie stają się bardziej pewni swoich umiejętności mówienia i rozumienia opowieści, chcą poznawać nowe historie do opowiadania. Chętniej sięgają po kolejne legendy, baśnie, mity i inne opowiadania, aby móc je później opowiedzieć.
 5. W następnym etapie uczniowie stymulowani ilustracjami piszą swoje własne historie, którymi chętnie dzielą się z grupą. W ten sposób rozwijają swój język mówiony.

Storytelling stwarza atmosferę, w której uczący się poprzez zabawę w pełni angażują się w proces edukacyjny i chętnie komunikują się, kształtując umiejętność płynnego mówienia, poprawność językową oraz stosowność wypowiedzi do danej sytuacji. Według Komorowskiej (2002, s.148-153) najlepszymi metodami nauczania mówienia są takie, które prowokują do samodzielnych wypowiedzi, stanowią silny bodziec, zarazem jednak nie powodują zbyt wiele trudności. *Storytelling* spełnia trzy konieczne warunki wskazane przez Komorowską (2002, s. 148-153), aby uczący chciał i mógł mówić w języku nauczonym, tj. przyjazna atmosfera, elicytacja⁶¹ oraz pomoc nauczyciela poprzez zaplanowanie treści wypowiedzi.

⁶¹ jest tłumaczeniem angielskiego słowa „*elicitation*”, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/elicitation> (dostęp 22.07.24). Elicytacja – metodę elicytacji wykorzystujemy gdy uczniowi nie daje się gotowych odpowiedzi, ale on sam, jedynie kierowany i naprowadzany przez nauczyciela, dochodzi do właściwych wniosków.

2.3.5 *Storytelling* a sprawność czytania

Jim Trelease (2006) stwierdził, że *storytelling* podsyca u uczniów pragnienie samodzielnego czytania. Susan B. Neuman, Carol Copple, Sue Bredekamp (2000) dowodzą, że uczniowie potrafią słuchać na wyższym poziomie językowym niż ten, na którym potrafią czytać. Wynika to z wspierającej roli niewerbalnych sygnałów znaczenia, typu ton głosu, mimika, gest. Poprzez kontakt z opowiadającym tekstem uczniowie poznają nowe słownictwo oraz konstrukcje zdaniowe, co w efekcie zachęca ich do czytania. Podkreślają, że wielką korzyścią słuchania historii jest wzbudzenie zainteresowania słuchaczy książkami, co powoduje, że chcą wtedy stać się czytelnikami. Isbell, Raines (2000) podkreślają, że jednym z najcenniejszych rezultatów *storytelling* jest inspirowanie dzieci do tworzenia własnych historii. Jest to spowodowane tym, że poszukują one ciekawych, inspirujących opowieści do czytania, aby później móc się nimi dzielić z innymi. To dążenie do poznania nowych tekstów staje się motywacją do nauki języka i umiejętności czytania. Dzieci mogą przekazywać swoje historie w formie ustnej i pisemnej oraz czytać i zbierać historie do opowiedzenia znajomym i dorosłym. Historia opowiedziana przez nauczyciela i opowiadana przez dzieci jest potężnym narzędziem kształtującym umiejętności czytania i pisanie we wczesnych klasach językowych. Eve Malo i Julia Bullard (2000) stwierdziły, że opowiadanie historii może być bardziej skuteczne niż inne media w rozwijaniu umiejętności przygotowujących do czytania. Wright (1995) oraz Ellis i Brewster (2014) przypominają, że w jednym z etapów *storytelling* uczniowie dostają tekst, który jest opowiadany i w trakcie drugiego opowiadania wykonują dwie czynności razem: są to słuchanie i czytanie. Praktyka czytania może odbywać się, kiedy słuchają konkretnych fraz lub słów i podkreślają w tekście. Autorzy wskazują na bardzo wiele ćwiczeń usprawniających czytanie jak, np.:

- dopasowywanie słów w zdaniach. Uczniowie dopasowują dwie połowy zdania, aby rymowały się;
- czytanie na głos, przy zachowaniu odpowiedniej intonacji;
- ćwiczenia z czytania nowych słów;
- czytanie słów i próba zmiany ich kolejności w zdaniu;
- czytanie zdań i rekonstrukcja całości tekstu, mając usłyszaną uprzednio historię w pamięci;

- dopasowywanie dymków. Uczniowie słuchają nauczyciela i czytają tekst w dymkach, po czym wybierają jeden poprawny;
- sekwencjonowanie. Uczniowie słuchają opowiadanej historii i organizują czytany tekst w odpowiedniej kolejności;
- uczniowie po wysłuchaniu opowiadania, czytają zdania i je weryfikują jako prawdziwe lub fałszywe;
- podczas słuchania uczniowie udzielają odpowiedzi na zadane pytania. Potwierdzenia swoich odpowiedzi muszą wyszukiwać w tekście czytany.

Ellis i Brewster (2014), Wright (1995) podkreślają, że dzięki tym ćwiczeniom podczas *storytellingu* uczniowie nabierają płynności i odwagi w czytaniu.

2.3.6 *Storytelling* a sprawność pisania

Komunikacja pisemna jest ostatnią sprawnością, którą opanowuje osoba ucząca się języka. Nie jest naturalną umiejętnością, uczący z pomocą nauczyciela musi ją posiadać. Według Komorowskiej „(...) pisanie jest umiejętnością stosunkowo najmniej, a przynajmniej najrzadziej, potrzebną przeciętnemu użytkownikowi języka” (2002, s.154)

Według Ellis i Brewster (2014) techniki kształcenia sprawności pisania można podzielić na te, które są formą naśladowania i takie, które są swobodną kreatywnością. Naśladowanie to technika, według której uczeń pracuje na wyznaczonych przez nauczyciela modelach zdań, wykorzystując podane słownictwo i struktury opowiadania oraz robi notatki ze słuchanych historii. Pisanie kreatywne należy ćwiczyć z uczniami, zachęcać ich do swobodnej wypowiedzi na poziomie różnych gatunków, np. dziennika, opisu, reklamy, zaproszenia, plakatu, wiersza, opowiadania i książki. Historie, które słyszą, służą im jako baza do pisania opowiadań. Zawierają one opisy scenerii, szczegółowe informacje o postaciach oraz przejrzystą sekwencję akcji. Według Susan Trostle-Brand i Jeanne M. Donato (2001) *storytelling* odwołuje się do wielorakich inteligencji i dlatego uczniowie łatwiej i chętniej angażują się w proces pisania. Są emocjonalnie zaangażowani w proces *storytelling*, czytają nowe opowiadania, piszą swoje, aby móc je opowiedzieć jako *storytellerzy*. Marni twierdzi, że stają się oni autorami i ilustratorami swoich opowiadań. Ellis i Brewster (2014) wskazują, że ważne jest wspieranie umiejętności pisania, którego uczniowie często nie

lubią. Nauczyciel podczas procesu *storytelling* – w pierwszym i drugim etapie analizuje strukturę opowieści, wprowadza słownictwo, które może być wykorzystane w pracy pisemnej. Powinien również zachęcać uczniów do robienia notatek, a w drugim zaś etapie wspierać tworzenie tekstów o różnym kształcie gatunkowym, np. opisów, instrukcji, listu, plakatu. Bardzo ważnym elementem jest współpraca między uczniami, podczas której omawiają swoje pomysły, planują i piszą opowiadanie.

2.3.7 *Storytelling* a kompetencje społeczne

Martha Hamilton i Mitch Weiss (1990, 1993), Marni Gillard (1996), Ann Trousdale (1990), Lea M. McGee i Donald J. Richgels (2004) oraz Ellis i Brewster (2014) podkreślają, że zaangażowanie uczniów w *storytelling* wpływa na wzrost kompetencji społecznych uczniów. Nabierają oni bowiem pewności siebie w dyskusjach z grupą kolegów oraz wystąpieniach przed grupą słuchaczy, rozwijają opanowanie i zamyślenie do języka, dzięki czemu uczniowie chętnie stają się *storytellerami*.

Według Margret Genisio i Cathleen S. Soundy (1994), Toma Ericksona (1995), Jasna M. Meyera (1995), Ellis (1997), Sook-Yi Kim (1999), Olaiya Aina (1999) oraz Isbell z zespołem (2004) – *storytelling* zapewnia możliwość wspólnego uczenia się oraz budowania umiejętności społecznych.

Według Maguire (1985) zajęcia z metodą *storytelling* zwiększają koncentrację oraz zdolność myślenia symbolicznego i metaforycznego, zachęcają uczniów do rozwijania swojej wyobraźni, tworzenia wizualnych obrazów. Kieran Egan (1986) wyjaśnia, że najlepiej zapamiętujemy, kiedy wiedza jest przekazana w formie opowieści, w sposób, który zostaje na dłużej w naszej pamięci. Popiera wykorzystanie opowieści jako sposobu organizacji programu nauczania dla dzieci. Hamilton i Weiss (1990) twierdzą, że aktywny udział w *storytelling* jest kreatywnym doświadczeniem. Uczniowie mają możliwość wyrażenia swoich pomysłów i doświadczeń oraz wysłuchania tego, co inni mają do powiedzenia. Wchodzą też w interakcję z nauczycielem i publicznością.

Gensino i Sound (1994) podkreślają, że tradycja i dziedzictwo kulturowe zawsze były i są przekazywane poprzez opowiadanie historii, którymi możemy zainteresować uczniów, np. sztuką i historią sztuki.

2.3.8 Przykłady wykorzystania *storytelling* w nauczaniu języka polskiego jako obcego, odziedziczonego

Storytelling można wykorzystać na lekcji języka polskiego na wiele sposobów, w zależności od celu, jaki chcemy osiągnąć, wieku uczniów, poziomu zaawansowania oraz kreatywności nauczyciela. Przykładowe scenariusze lekcji oraz karty pracy ucznia znajdują się w załącznikach.

Jako pierwszy przykład wykorzystania metody *storytelling* na lekcji języka polskiego przedstawię lekcje w klasie IV Szkoły Polskiej przy Ambasadzie RP w Londynie. Zajęcia trwały 4x45 minut, objęły grupę uczniów o dużym zróżnicowaniu poziomu, wszyscy byli urodzeni w Wielkiej Brytanii. W grupie 20 uczniów pięcioro rozpoczęło naukę w szkole polskiej miesiąc wcześniej, w języku polskim komunikowali się sporadycznie, tylko w domu. Mimo, że ich poziom języka odbiegał bardzo od pozostałych uczniów, ze względu na swój wiek zostali dołączeni do tej klasy. Uczniowie o niskim poziomie językowym czuli się zawstydzeni, nie chcieli uczestniczyć w zajęciach, ponieważ nie mieli odwagi wypowiedzieć się na lekcjach i czuli się wykluczeni.

Temat lekcji: *Jesteśmy w krainie bajek i baśni.*

Cele poznawcze:

- poznanie cech gatunkowych bajek i baśni;
- nauka i utrwalenie wybranych nazw drzew: dąb, świerk, brzoza, sosna; wyrazów określających emocje: radość, nadzieja, ulga, smutek, żal, złość, niechęć, niewiara, szczęście, beztroška, przygnębienie, ciekawość, obawa, ufność, znudzenie, podekscytowanie;

Cele komunikacyjne:

- rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu globalnego oraz szczegółowego, mówienia, czytania i pisanie;
- rozwijanie koncentracji uwagi, spostrzegawczości, pamięci, koordynacji wzrokowo- słuchowo- ruchowej;
- rozwijanie kompetencji społecznych poprzez rozbudzanie w uczniach pewności siebie w komunikacji ustnej na forum klasy;
- rozwijanie inteligencji wielorakiej według teorii Gardnera, w tym inteligencji:

- interpersonalnej (praca w grupach, dyskusje);
- cielesno-kinestetycznej (odgrywanie ról, pantomima);
- przestrzennej (ilustrowanie wybranej postaci);
- językowo-werbalnej (opowiadanie bajki, argumentowanie).

Cele wychowawcze:

- rozwijanie kompetencji społecznych poprzez rozbudzanie w uczniach pewności siebie w komunikacji ustnej na forum klasy;
- współpracę w grupie podczas tworzenia alternatywnego zakończenia opowiadanej historii i prezentowania jej za pomocą pantomimy;
- aktywne uczestnictwo w ćwiczeniach ruchowych i odgrywanie ról postaci z bajki.

Pomoce i materiały dydaktyczne:

- ilustracje,
- rekwizyty,
- karty pracy (załącznik),
- ścieżka dźwiękowa,
- przybory do rysowania i papier,

Czas trwania: 4x45 minut

Metody pracy: metoda *storytelling*

Scenariusz tej lekcji oraz karta pracy ucznia znajduje się w następnym podrozdziale. Poniżej zostanie odtworzony przebieg lekcji ze szczegółowym omówieniem czynności nauczyciela i uczniów. Nauczyciel w tym cyklu czterech godzin lekcyjnych zaplanował wykorzystanie metody *storytelling*, ponieważ chciał zmotywować uczniów o najsłabszym poziomie językowym do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Na początku lekcji uczniowie zostali usadzeni w kształcie litery ‘U’. Takie ustawienie sprzyja lepszemu kontaktowi z grupą. Nauczyciel rozpoczął od pokazania ilustracji drzew: dębu, świerku, brzozy, sosny pytając: *Czy znacie te drzewa?* Uczniowie podawali nazwy drzew po angielsku, ponieważ nie znali ich po polsku. W języku polskim znali słowo *choinka*. Należy tu podkreślić, że jest to bardzo częste zjawisko w Szkole Polskiej przy Ambasadzie oraz szkołach polonijnych również, ponieważ dzieci nie mają zajęć z lekcji przyrody, czego konsekwencją jest

brak słownictwa z obrębu danego przedmiotu. Gdy uczniowie podawali słowa po angielsku, nauczyciel pokazywał ilustracje i podawał nazwę po polsku. Ilustracje zostały powieszone na tablicy i uczniowie obok podanych drzew umieścili kartki z nazwą w języku polskim. Następnie nauczyciel pokazał ilustrację Czerwonego Kapturka, zadając pytanie: *Czy wiecie kto to jest?* Wszyscy rozpoznali, jednak uczniowie, którzy byli nowi w tej grupie, podali nazwę angielską (*Little Red Riding Hood*). Bajka o Czerwonym Kapturku jest znana we wszystkich europejskich językach. Słuchacze, których kompetencje językowe są słabsze, odwołują się do wiedzy ze swojego pierwszego języka. Pomaga im to w globalnym i szczegółowym zrozumieniu tekstu ze słuchu, co w konsekwencji sprzyja ich zaangażowaniu się w zajęcia lekcyjne, ponieważ nie czują się wykluczeni. Przełamują swoje bariery językowe i z czasem nabierają odwagi w komunikowaniu się. Nauczyciel odwołał się do znajomości innych bajek, uczniowie wymieniali znane im tytuły bajek i baśni, podawali tytuły po polsku i angielsku. Nauczyciel wspólnie z uczniami ustalił, jakie cechy gatunkowe posiada bajka, jakie występują w niej postacie oraz jaka jest ich rola edukacyjna.

Następnie na schemacie opowieści wspólnie analizowali strukturę bajki. Schemat opowieści został zawieszony na tablicy. Znajduje się również w scenariuszu lekcji oraz karcie pracy. Po takim wstępie nauczyciel rozpoczął swoją opowieść. W trakcie opowiadania gestykulował, posługiwał się mową ciała, mimiką i rekwizytami. Na tablicy pojawiały się ilustracje obrazujące scenografię. W trakcie swojego opowiadania cały czas utrzymywał kontakt wzrokowy ze słuchaczami, a w celu wzbudzenia jeszcze większego zainteresowania robił pauzy i zadawał pytania: *Jak myślicie, co się teraz wydarzy? Jakbyś się czuł, gdybyś zobaczył wilka?* Po zakończeniu pierwszego opowiadania nauczyciel zapytał, czy słuchacze zauważyli jakieś różnice pomiędzy wersją opowiedzianą a wersją oryginalną. Uczniowie z łatwością je wymienili. Ćwiczenie to pomogło nauczycielowi zdiagnozować stopień szczegółowego rozumienia ze słuchu, szczególnie u uczniów o słabszym poziomie językowym. Ćwiczenia te angażowały uczniów w aktywne słuchanie oraz skupienie na detalach podczas słuchania, odwoływały się do uczniów o inteligencji muzycznej oraz inteligencji interpersonalnej (szczegółowe omówienie wielorakich inteligencji Gardnera znajduje się w rozdziale: 2.5.5., s. 185-191)

Następnie nauczyciel zwrócił się do uczniów: *Wyobraźcie sobie sytuację, która wydarzyła się w pierwszej części. Wyobraźcie sobie dziewczynkę. A nawet dalej, stańcie się nią. Stańcie na drodze, pośród drzew, na drodze niby znanej, lecz przemierzanej samotnie po raz pierwszy. Spójrzcie na tego dziwnego stwora, który nagle pojawia się przed wami. Chce od was czegoś. Niby miły, ale wasze zmysły krzyczą „uciekaj!”.* *Zobaczcie jego oczy. Zobaczcie, jak on na was spogląda. Co w nich jest? Czego on chce? Poczujcie, jak wilk pachnie. Poczujcie to, co wilk chce wam zrobić. Bądźcie samotnym Kapturkiem.*

Uczniowie za pomocą pantomimy, gestu, mimiki pokazywali swoje uczucia i emocje. Następnie z pomocą nauczyciela na karteczkach zapisywali słowa, które nazywały ich stany emocjonalne. Po zapisaniu przyczepiali karteczki na tablicy. Uczniowie podzieleni na kilkusobowe grupy układali ilustracje według kolejności, po takim ułożeniu do każdej sceny dołożyli pasujące drzewa oraz słowo opisujące emocje w danej scenie.

Rysunek 11. Ilustracje do „Czerwonego Kapturka”.



Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciel, aby sprawdzić szczegółowe rozumienie ze słuchu, wypowiadał jedno zdanie, które wypowiedziała wybrana postać z bajki, uczniowie odgadywali, a po odgadnięciu przypinali zdjęcie postaci na tablicy i podpisywali, kto to jest. Następnie nauczyciel zaczął opowiadać drugi raz tę samą historię. W celu kształcenia szczegółowego rozumienia ze słuchu wprowadził istotne zmiany w opowiadanej bajce. Zadaniem uczniów było podniesienie ręki, gdy usłyszeli zmianę. Ćwiczenie to angażowało słuchaczy. Istotne jest jednak to, że można je wykonać, kiedy opowieść jest znana uczniom w wersji podstawowej. Po zakończeniu opowieści słuchacze w milczeniu swobodnie poruszali się po klasie, opowiadając sobie w myślach pierwszą wersję bajki. Na kłaśnięcie nauczyciela zatrzymywali się, „zamarzali w pozie”, w jakiej znajdowała się ich postać w trakcie ich opowieści. Następnie przez jakiś czas chodzili krokiem, jakim mógł poruszać się ich bohater. Nauczyciel musiał odgadnąć, kto to jest. W dalszej części lekcji uczniowie poruszali się, wyobrażając sobie najważniejsze według nich wydarzenia. Podchodzili do kolegi/koleżanki, zatrzymywali się w pozie swojej wybranej postaci i mówili zdanie, które wypowiedział ich bohater. Następnym zadaniem uczniów było narysowanie swojej wybranej postaci. Po narysowaniu każdy uczestnik prezentował swój rysunek mówiąc, dlaczego lubi lub nie lubi swojego bohatera. Nauczyciel zapisywał zdania na tablicy. Po opisanu wszystkich postaci uczniowie wspólnie dyskutowali i wskazywali pozytywne oraz negatywne cechy bohaterów. W dalszej części zajęć wspólnie wypełniali schemat opowieści, wskazując, jak rozpoczyna się historia, co się dzieje w drodze do punktu kulminacyjnego, jakie wydarzenie jest punktem kulminacyjnym oraz kiedy następuje rozwiązanie akcji. Nauczyciel zapytał, jaką naukę możemy wyciągnąć z usłyszanej bajki. W celu kształtowania płynności wypowiedzi oraz poprawności językowej uczniowie opowiedzieli usłyszaną bajkę (przydzielenie głosu jest sygnalizowane podaniem koszyczka). Rozpoczął ochotnik, następnie przekazał trzymany koszyczek wybranej osobie, która kontynuowała historię. Gdy uczniowie opowiedzieli całość, zaczęli narrację bajki od końca do początku. Opowiedzenie historii od końca stanowiło dodatkową trudność. W dalszej części lekcji, w ramach kształtowania sprawności czytania, każda grupa uczniów dostała pocięty na paski tekst bajki. Zadaniem każdej grupy było poprawne ułożenie tekstu w całość. Po ułożeniu każda grupa przeczytała na głos swój ułożony tekst, pozostałe zespoły sprawdzały jej poprawność. W dalszej

kolejności uczniowie rozpoczęli pracę nad kształtowaniem najtrudniejszej ze sprawności, czyli wypowiedzi pisemnej. Podzieleni na grupy musieli przygotować nową wersję *Czerwonego Kapturka*. Po zapisaniu planu podzielili swoją opowieść na poszczególne sceny, dobrali odpowiednią lokalizację oraz mogli wzbogacić swoją historię o jedną nową postać. W każdej scenie musieli osadzić odpowiednie drzewa. Przygotowali akompaniament, scenografię i każda grupa przedstawiła swoją bajkę. Praca w grupach rozwijała kompetencje społeczne poprzez doskonalenie umiejętności pracy w zespole oraz rozbudzanie w uczniach pewności siebie w komunikacji ustnej na forum klasy.

Następnym przykładem wykorzystania *storytelling* są lekcje ze *Story Cubes*⁶², podczas których uczniowie po rzucie wszystkimi kostkami opowiadali historię, sugerując się ilustracjami na widocznych ściankach kostek. Klasa została podzielona na zespoły trzyosobowe. Każdy z zespołów otrzymał 3 kostki. Uczestnicy mogli również przekazywać je sobie, podzielić je między siebie w dowolny sposób lub rzucać wszystkimi naraz. Uczniowie rzucali kostkami i używali ukazujących się grafik jako punktu wyjścia do opowiadania swojej historii. Gdy uczniowie poczuli się pewniej i wypowiedzi ich stały się płynniejsze, wprowadzono nowe zasady, które prowadziły do ustrukturyzowania opowiadań. Każda kość została przypisana do poszczególnych elementów opowiadania: wstęp, rozwinięcie i zakończenie. Dzięki temu uczestnicy zwracali uwagę na budowę opowiadania oraz dobór odpowiedniego słownictwa. Jest to gra, w której nikt nie wygrywa, w której nie ma złych odpowiedzi i którą można kontynuować przez dowolną ilość czasu.

W *storytelling* do stymulowania kreatywnego budowania opowieści oraz rozwijania płynności wypowiedzi ustnej można użyć kart z ilustracjami. Pierwszy zestaw kart przedstawiał osiem niepowiązanych ze sobą scen (jak w przykładzie poniżej rys.12. „Z życia Misia”)

Uczniowie sami układali je w kolejności i tworzyli opowiadanie. Musieli brać pod uwagę to, aby fakty logicznie układały się w całość. Kiedy uczniowie tworzyli swoje

⁶² *Story cubes* stworzył Rory O'Connor – irlandzki trener kreatywności i twórczego rozwiązywania problemów. Dziewięć kostek umożliwia wiele wariantów rozgrywki. Źródło iKids <https://inventivekids.com/story-cubes/> (data dostępu 28.07.2020)

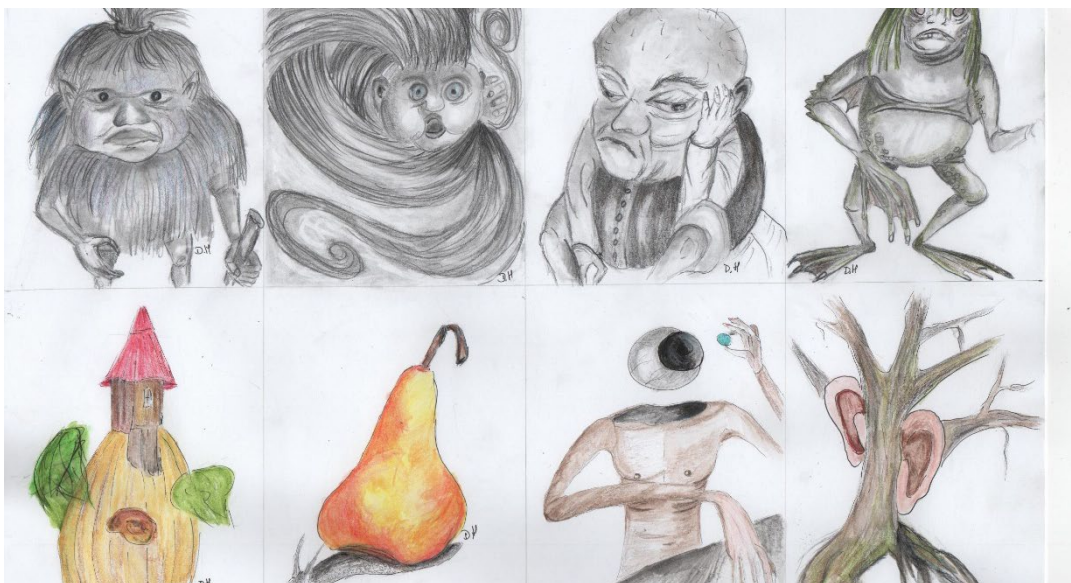
opowieści, często wzbogacali je o swoje własne doświadczenia, dzięki czemu historie się nie powtarzały. Ćwiczenie to rozwija kreatywność, kształtuje sprawność mówienia oraz odwagę w mówieniu na forum grupy.

Rysunek 12. Ilustracje do serii „Z życia Misia”.



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 13. Przykład ilustracji do „Strasznych opowieści”.



Źródło: opracowanie własne.

Innym przykładem wykorzystania metody *storytelling* jest lekcja oparta na ilustracjach, które nie są ze sobą w oczywisty sposób powiązane. Tak jak przedstawia rys. 13, ilustracje te są niejednoznaczne i abstrakcyjne, wzbudzają zainteresowanie uczniów i mają duży potencjał do kreatywnego wykorzystania. W trakcie zajęć uczniowie losowali trzy dowolne karty, na podstawie których tworzyli historię. Za pomocą skojarzeń, stymulowali swoją wyobraźnię i kreatywność. Chcąc stworzyć ciekawe opowiadanie, musieli myśleć, w jaki sposób można połączyć wylosowane karty. Ilustracje wpływają zatem na rozwój umiejętności formułowania wypowiedzi. Wariantem była praca w parach, w których uczniowie musieli stworzyć wspólnie historię. Dzięki takiej formie pracy młodzież stała się bardziej otwarta i odważniej się wypowiadała. Taka współpraca uczyła dyskusowania i argumentowania, pokazywała, że każdy może myśleć w zupełnie inny sposób. W klasach od szkoły podstawowej do liceum karty te stanowią bazę do tworzenia opowiadania.

Kolejnym przykładem wykorzystania *storytelling* na lekcji w celu kształcenia komunikacji ustnej oraz pisemnej były zajęcia z kartami tematycznymi do legend polskich⁶³. Klasa została podzielona na mniejsze grupy tak, aby w każdej były maksymalnie cztery osoby. Każdy uczeń otrzymał karty tematycznie związane z omawianymi legendami. Wybierał jedną z nich. Pierwsza osoba wykladała swoją kartę na stole przed pozostałymi, mówiąc przy tym, w jaki sposób karta ta według niego kojarzy się z legendą. Pozostałe osoby widziały wyłożoną kartę. Następnie kolejna osoba musiała rozwinąć myśl osoby poprzedniej – odnieść się do karty leżącej na stole oraz wyłożyć jeden obrazek wybrany ze swoich i ułożyć z nim kolejne skojarzenie. Uczniowie spisali przygotowaną historię, jednocześnie utrwalili treść legendy. Na koniec wszystkie zespoły przedstawiały efekty swojej pracy. Uczniowie stali się *storytellerami* i opowiedzieli pozostałym swoją historię.

Następnym sposobem wykorzystania opisywanej metody jest przygotowanie kart tematycznych związanych z różnymi doświadczeniami, miejscami, rzeczami,

⁶³ Autorka pracy jest współautorką i redaktorem pomocniczym *Legend polskich na A2. Podręcznika dla dzieci polonijnych i nie tylko pod redakcją M. Gaze*. Z podręcznika korzysta nie tylko autorka pracy, ale wszyscy nauczyciele języka polskiego w Szkole Polskiej przy Ambasadzie RP w Londynie. Również na ich podstawie autorka przygotowała ilustrowane karty.

warunkami atmosferycznymi, osobami, zwierzętami itd. Uczniowie zostali podzieleni na cztero- lub pięcioosobowe zespoły, każdy zespół wybrał dziesięć kart dla siebie, dopiero po dokonaniu wyboru nauczyciel podał temat, np. "Moja przygoda wakacyjna". Uczniowie w każdej utworzonej grupie wspólnie musieli przygotować opowieść o ciekawej przygodzie wakacyjnej w oparciu o swoje karty. Pomocna w wykonaniu zadania była lista słów zapisanych w kolumnach podzielonych na:

- rzeczowniki: wypadek, plaża, muzeum;
- czasowniki: spać, kąpać się, łowić ryby, zwiedzać;
- nazwy emocji: smutek, radość, gniew;
- typy problemów: relacje z rówieśnikami, rodzina, tęsknota, tolerancja, samotność.

Uczniowie musieli najpierw napisać swoją opowieść epizod po epizodzie, rozwijając w ten sposób wyobraźnię oraz umiejętność pisanie własnych tekstów. W efekcie prezentowali swoją wypowiedź, ćwicząc w ten sposób umiejętność mówienia i inscenizacji. Innym wariantem podniesienia trudności tworzenia opowieści było wybranie 9 kart z ilustracjami, które są podzielone na 3 grupy. Pierwsza z nich była wstępem do opowieści, druga rozwinięciem, a trzecia zakończeniem. Dzięki temu opowiadania były bardziej ustrukturyzowane i pozwalały uczestnikom ćwiczyć wypowiadanie się.

Inną formą ćwiczeń szczególnie lubianą przez młodzież była *puenta*. Uczestnik wychodził na scenę, wybierał ilustrację (z trzydziestu rozsypanych ilustracji, które były niejednoznaczne i abstrakcyjne, tak jak na rys.13.) i zaczynał swoją wypowiedź. Dobierał tak długo kolejne ilustracje, aż doszedł do końca opowieści. Najważniejszym jej elementem była jednak puenta, która musiała pojawić się na końcu i odnosić się do całej wypowiedzi. Interaktywna opowieść była doskonałą zabawą dla fanów gier paragrafowych⁶⁴ oraz gier fabularnych⁶⁵. Grając w parach, pierwszy gracz brał 3

⁶⁴ Gra paragrafowa – gra książkowa (gamebook), oparta na wyobraźni gracza, podobna do gry fabularnej, ale przeznaczona najczęściej dla jednej osoby. Lektura polega na czytaniu opisów i dokonywaniu wyborów, z których każdy odsyła nas do innego paragrafu w książce (stąd nazwa). Źródło: Gra paragrafowa https://paragrafowe.fandom.com/wiki/Gra_paragrafowa (data dostępu 28.07.22)

⁶⁵ Gry fabularne, inaczej RPG (z ang. *role-playing game*).

ilustracje z puli czterdziestu. Wybierał jedną z nich, odkładał na bok i zaczynał snuć opowieść. Jej rozdział musiał zakończyć się wyborem postaci pomiędzy drugą a trzecią ilustracją (oczywiście wybory opisane są przez gracza pierwszego). Gracz drugi dokonywał wyboru, a potem dobierał dwie nowe ilustracje, w wyniku czego musiał opowiadać dalsze losy postaci, kończąc swój rozdział kolejnym wyborem pomiędzy dwoma ilustracjami. Zabawa trwała, aż do wykorzystania wszystkich ilustracji. Następną modyfikacją było opowiedzenie historii, jak w podstawowym wariantcie. Gdy *storyteller* dotarł do ostatniej ilustracji z talii trzydziestu, nie kończył jej, ponieważ był to dopiero jej środek. Ostatnia ilustracja stawiała się niespodziewanym zwrotem sytuacji. Narrator kontynuował opowiadanie, niejako cofając się ilustracją po ilustracji, aż do tej, od której rozpoczął. Zadanie to uświadamia uczniom, że istotą opowieści jest spójna narracja. Ilustracje stanowią swoiste stop-klatki, które trzeba jakoś powiązać na zasadzie przyczynowo-skutkowej, a do tego trzeba uruchomić wyobraźnię i doświadczenie.

Kształcenie sprawności pisania jest najtrudniejszym zadaniem dla nauczycieli. Wykorzystując metodę *storytelling*, można zachęcić uczniów do wypowiedzi pisemnej, np. kiedy uczniowie stymulowani ilustracjami zostali zachęcani do pisania sprawozdań. Wybierali ilustracje, które przedstawiały różne miejsca, warunki atmosferyczne, osoby, pory roku. Następnie odwołując się do nich, musieli odpowiedzieć na pięć pytań: *Kiedy coś się wydarzyło? Gdzie to się wydarzyło? Co się działo? Jak było? Kto brał udział w zdarzeniu?*

Innym przykładem zajęć z wykorzystaniem *storytelling* był projekt pt. „Moja straszna opowieść”. Celem lekcji było kształtowanie sprawności wypowiedzi pisemnej, w ramach której uczniowie zostali poproszeni o przygotowanie opowieści zgodnej z tematem projektu. Na wstępie nauczyciel spytał, czy uczniowie znają jakieś „straszne” opowiadania. Opowiedział jedną przykładową historię, a po jej wysłuchaniu uczniowie wspólnie wyabstrahowali elementy strukturalne, poznawcze i stylistyczne opowieści, takie, jak:

- miejsce i czas;
- narracja;
- główny bohater – protagonista;

- przeciwnik głównego bohatera - antagonist, bądź przeciwności, z jakimi się mierzy;
- fabuła:
 - zawiązanie akcji zaraz po ekspozycji;
 - zwroty akcji;
 - punkt kulminacyjny blisko zakończenia;
 - rozwiązanie akcji, epilog;
- uczucia, emocje;
- atmosfera;
- problematyka i wartości;
- zmiana, która zaszła w życiu, osobowości bohatera.

Nauczyciel zaprezentował zestaw kart do *storytellingu*, które zawierały kluczowe elementy konstrukcyjne opowiadania, takie jak miejsce i czas akcji, narracja, główny bohater – protagonista, przeciwnik głównego bohatera - antagonist, bądź przeciwności, z jakimi się mierzy fabuła (rys.14). Uczniowie mieli za zadanie przyporządkować karty do poszczególnych części opowieści na schemacie. Następnie nauczyciel wprowadził schemat opowieści (rys.15), który zawierał opisy poszczególnych etapów historii, takich jak wstęp, epilog, punkt kulminacyjny itp. Wspólnie z uczniami umieścili odpowiednie karty na schemacie, co pozwoliło im lepiej zrozumieć strukturę opowiadania.

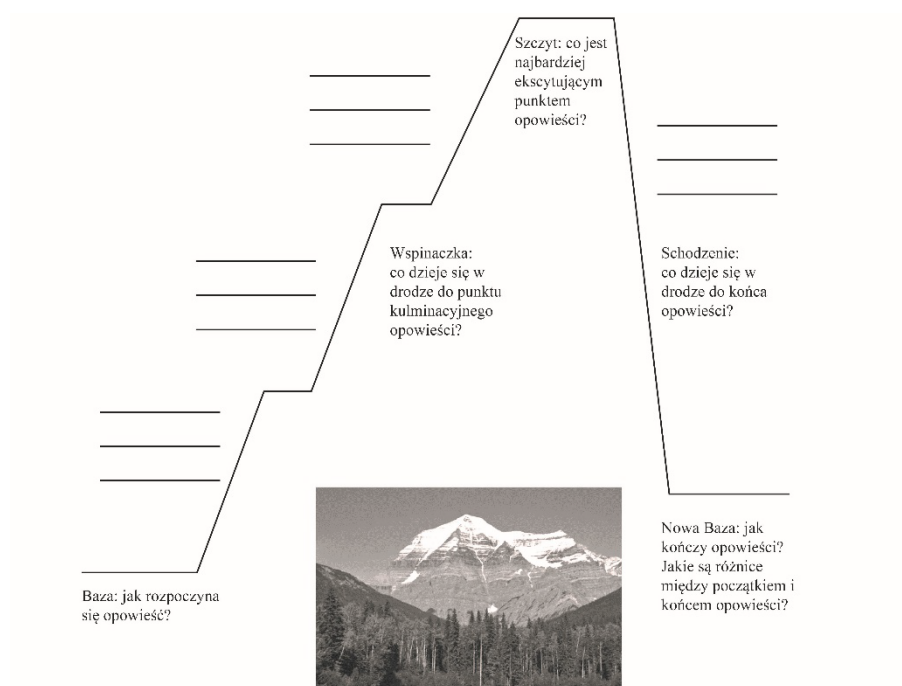
Struktura opowiadania w formie piramidy, znana też jako piramida Freytaga, jest klasycznym narzędziem wykorzystywanym w analizie i budowie narracji literackiej. Została ona opracowana przez niemieckiego dramaturga Gustava Freytaga w jego pracy z 1863 roku pt. „*Die Technik des Dramas*” (Technika dramatu). Piramida Freytaga składa się z pięciu głównych części: ekspozycja, zawiązanie akcji, kulminacja, opadanie akcji oraz puęta. Przedstawiają to rysunki nr. 14 i 15.

Rysunek 14. Katry do *storytellingu*.



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 15. Struktura opowiadania.



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Die Technik des Dramas* (Freytag, 1863).

Następnie uczniowie wspólnie dyskutowali, jakie cechy wyróżniają „straszną opowieść” od innych, które wcześniej poznali na lekcji. W dalszej części dostali kartę pracy, gdzie zostały opisane cechy strasznej opowieści⁶⁶:

- zwykle akcja dzieje się nocą,
- już od początku wzbudza zainteresowanie czytelników,
- akcja jest dynamiczna, pełna niepewności,
- zawiera wiele słów określających nasze odczucia sensoryczne, tj. smak, węch, dotyk,
- zawiera słownictwo dynamizujące tekst opowiadania,
- zdania są krótkie,
- zawiera dialogi,
- jest tajemnicza, przerażająca.

⁶⁶ Karty pracy „Strasznej opowieści” wykonane przez autorkę pracy znajdują się w załączniku.

W dalszej kolejności uczniowie otrzymali kartę nr 2⁶⁷, na której musieli wybrać i wpisać następujące informacje: czas akcji, miejsce akcji i opis miejsca akcji, warunki atmosferyczne oraz określić nastrój wydarzeń. Wyboru tego dokonywali za pomocą losowania kart z ilustracjami przedstawiającymi różne tajemnicze miejsca i warunki atmosferyczne. Uczniom przedstawiono również różne dźwięki, których celem było zainspirowanie do pisania ich własnej strasznej opowieści. Następnie uczniowie otrzymali większe karty z pustymi miejscami. Musieli wypełnić wylosowanymi kartami, które przedstawiały różne postacie, oznaczona jako nr 3⁶⁸. W karcie dokonali opisu swoich trzech bohaterów, nadając im imiona. Chętni uczniowie otrzymali możliwość narysowania i opisanie swojej jednej postaci. Po wyborze i opisanu bohaterów przystąpili do losowania kart z ilustracjami dziwnych/magicznych przedmiotów, które powinny pojawić się w opowieści. Po wyborze uczniowie otrzymali kartę pracy nr 4⁶⁹, na niej jeszcze raz w skrócie opisali miejsce akcji, wybranych bohaterów, przedmiot oraz w zarysie przedstawili problem, który pojawi się w ich opowieści. W trakcie pracy nauczyciel kontrolował wykonywanie zadania i pomagał w miarę potrzeby. Chętne osoby czytały swoje opisy. W dalszej kolejności uczestnicy dyskutowali, jak powinien wyglądać początek opowieści, kiedy można wprowadzić problem. Po takiej dyskusji uczniowie otrzymali kartę pracy nr 6⁷⁰, na której należało wpisać informację dotyczącą początku, środka oraz zakończenia ich opowieści.

Dostali do wyboru zdjęcia, które przedstawiały miejsce akcji, ścieżkę dźwiękową oraz przykłady wstępu, które mogli wykorzystać:

- Pewnego razu.....
- Dawno, dawno temu.....
- Setki lat temu.....
- W czasach, które pamiętają już tylko najstarsze drzewa.....
- Za górami, lasami w samym sercu puszczy.....

⁶⁷ Karta pracy znajduje się w załączniku

⁶⁸ Karta pracy znajduje się w załączniku

⁶⁹ Karta pracy znajduje się w załączniku

⁷⁰ Karta pracy w załączniku

- W dawnych, bardzo dawnych czasach.....

Otrzymali słowniczek słów dynamizujących akcję⁷¹:

- gdy nagle
- przechodząc
- wraz z
- wyłonił się
- to nie mogło trwać dłużej niż kilka sekund
- najgorsze miało jeszcze przyjść
- od niepamiętnych czasów
- nieoczekiwanie
- jednocześnie
- pomimo tego

Otrzymali również kartę słów łączących,⁷² a nauczyciel omówił rolę podanych tam słów. Były to spójniki, rozbudowane przyimki i okoliczniki czasu.

- podczas gdy
- dlatego
- następnie
- w trakcie
- następnego dnia.

Nauczyciel przypomniał o emocjach, które muszą towarzyszyć opowiadaniu. Uczniowie dostali karty z bankiem słów opisujących różne emocje⁷³, oto kilka przykładowych:

- strach
- duma
- przerażenie
- zachwyt
- zdenerwowanie
- zmartwienie.

⁷¹ Karta pracy w załączniku

⁷² Karta pracy znajduje się w załączniku

⁷³ Karta pracy znajduje się w załączniku

Nauczyciel przypominał o roli dialogu w opowiadaniu i o sposobie jego zapisu. Rozdał również karty z przykładowym zakończeniem⁷⁴ np.:

- Ten strach (i radość) będą pamiętać do końca życia.
- Nic nie zrobiło na nich takiego wrażenia, jak wypadki tego lata!
- Taka podróż byłaby wspaniała!
- Brakowało tak niewiele, a stałoby się ogromne nieszczęście. Kryjówkę Jednookiego wkrótce odkryła policja, a on sam wylądował w więzieniu.
- Natomiast ich czwórka? Nigdy więcej nie poszła na wagary.
- Radości i tańcom nie było końca.

Scenariusz tych lekcji jest zgodny z badaniami Penny Ur (2016), która twierdzi, że są trzy bardzo ważne źródła wspomagające naukę języka obcego w warunkach klasy językowej: zdjęcia, historie i gry. Za ich pomocą uczniowie przez zabawę angażują się w proces nauki języka obcego. Tak długo, jak słuchacze są zainteresowani lekcją, odbierają ją jako ciekawą, będą brać aktywny udział w procesie nauczania. Umiejętność uczenia się rośnie zatem dzięki odwoływaniu się do emocji (Ur, 2016, s. 25 - 65).

Poniżej znajdują przykładowe scenariusze lekcji, które zostały przeprowadzone podczas badania ilościowego.

Scenariusz lekcji: Baśń o Czerwonym Kapturku.

Temat: *Jesteśmy w krainie bajek i baśni.*

Wiek: Klasa IV, poziom A2.

Cele:

Cele poznawcze:

- poznanie cech gatunkowych bajki i baśni;
- różnice między bohaterem pozytywnym a negatywnym, określanie pozytywnych i negatywnych cech charakteru;
- pojęcie morału;
- rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego;

⁷⁴ Karta pracy znajduje się w załączniku

- rozwijanie kompetencji leksykalnej: utrwalenie i nauka słownictwa;
- wybranych nazwy drzew: dąb, świerk, brzoza, sosna;
- słownictwa określającego emocje i uczucia: radość, nadzieja, ulga, smutek, żal, złość, niechęć, niewiara, szczęście, bez troska, przygnębienie, ciekawość, obawa, ufność, znudzenie, podekscytowanie.

Cele komunikacyjne:

- doskonalenie sprawności rozumienia ze słuchu globalnego oraz szczegółowego, mówienia, czytania i pisanie;
- rozwijanie koncentracji uwagi, spostrzegawczości, pamięci, koordynacji wzrokowo- słuchowo- ruchowej;
- rozwijanie kompetencji społecznych poprzez rozbudzanie w uczniach pewności siebie w komunikacji ustnej na forum klasy;
- rozwijanie inteligencji wielorakiej według teorii Gardnera, w tym inteligencji:
 - interpersonalnej (praca w grupach, dyskusje),
 - cieleśnie-kinestetycznej (odgrywanie ról, pantomima),
 - przestrzennej (ilustrowanie wybranej postaci),
 - językowo-werbalnej (opowiadanie bajki, argumentowanie).

Cele wychowawcze:

- rozwijanie kompetencji społecznych poprzez rozbudzanie w uczniach pewności siebie w komunikacji ustnej na forum klasy;
- zachęta do współpracy w grupie.

Pomoce i materiały dydaktyczne:

- ilustracje,
- rekwizyty,
- karty pracy, załącznik,
- ścieżka dźwiękowa,
- przybory do rysowania i papier,
- karteczki z literkami P, F.

Czas trwania: 4x45 minut

Metody pracy: metoda storytelling

Przebieg lekcji:

Etap 1. Część wstępna (nazywaną „refleksją”), jest to czas przed *storytellingiem*, naprowadzenie na tematykę lekcji:

1. Uczniowie siedzą w ustawieniu „U”. Nauczyciel pokazuje ilustracje dębu, sosny, świerku, brzozy i pyta: *Czy znacie te drzewa?* Nauczyciel podaje poprawne nazwy i zapisuje je na tablicy, wieszając obok ilustracje.
2. Nauczyciel pokazuje wizerunek Czerwonego Kapturka i pyta: *Czy znacie tę bajkę? Jakie jeszcze znacie bajki?* Uczniowie podają tytuły bajek w języku angielskim i polskim.
3. Nauczyciel pyta: *Proszę powiedzcie, jakie cechy posiada bajka?* Uczniowie odpowiadają, że np. występują w niej zwierzęta, występują też ludzie, fantastyczne zdarzenia, jest morał, nauka ogólna.
4. Nauczyciel zadaje pytanie: *Jaka jest rola bajek? Po co słucha się bajek?* Uczniowie odpowiadają, że bajka uczy nas, przekazuje ważne wskazówki, jak należy postępować.
5. Nauczyciel zapisuje notatkę na tablicy i uczniowie przepisują: Bajka: to krótki utwór pisany wierszem lub prozą; zawiera naukę moralną; bohaterami są zwierzęta, ludzie, rośliny i przedmioty; opisuje ludzkie zachowania i charaktery Styl bajek jest gawędziarski, czasem potoczny. Rozróżniamy bajki zwierzęce, w której przedstawione zwierzęta występują jako przykłady określonych typów ludzi i ich zachowań oraz bajki narracyjne, gdzie osoba mówiąca to narrator, wydarzenia układają się w fabułę, która składa się z kilku do kilkunastu wątków, opisuje wydarzenia realne, fikcyjne lub fantastyczne. Bohaterami bajek mogą być ludzie, a także zwierzęta, przedmioty i zjawiska, które przedstawiają różne typy ludzi, cechy charakteru lub przeciwstawne poglądy.
6. Nauczyciel zwraca się do uczniów: *Czy wiecie, jak jest zbudowana bajka?* Uczniowie odpowiadają, że jest początek, rozwinięcie akcji, zakończenie.
7. Zadaje pytanie: *Czy wiecie kto to jest narrator?*
8. Nauczyciel przedstawia schemat bajki - opowiadania (rysunek nr. 15)

Etap 2. Część praktyczna (podczas *storytellingu*):

1. Nauczyciel przypina ilustracje do tablicy i prosi, aby uczniowie usiedli w ustawieniu „U”. Gdy wszyscy zajmą swoje miejsca, nauczyciel zaczyna opowiadać pierwszy raz legendę. W trakcie opowiadania posługuje się zdjęciami lub przyniesionymi rekwizytami. W trakcie opowiadania zadaje pytania (przykładowe pytania):
 - *Powiedz, jak byś się czuł, gdybyś zobaczył wilka?*
 - *Co może zrobić wilk?*
 - *Jak myślicie, co będzie dalej?*
2. Po zakończeniu pierwszego opowiadania nauczyciel stara się wywołać w uczniach emocje towarzyszące postaciom bajki, poprzez zachętę do wyobrażenia sobie sytuacji dramatycznych.
3. *Wyobraźcie sobie dziewczynkę. A nawet dalej, stańcie się nią. Stańcie na drodze, pośród drzew - drodze którą znacie, j, lecz idziecie nią samotnie po raz pierwszy. Spójrzcie na tego dziwnego stwora, który nagle pojawia się przed Wami. Chce od Was czegoś. Niby miły, ale wasze zmysły krzyczą „uciekaj!”. Zobaczcie jego oczy. Zobaczcie, jak on na Was spogląda. Co w nich jest? Czego on chce? Poczujcie, jak wilk pachnie. Poczujcie to, co wilk chce wam zrobić. Bądźcie samotnym Kapturkiem! Pokażcie mimiką i gestem swoje uczucia.* Następnie uczniowie z pomocą nauczyciela nazywają i zapisują swoje uczucia na kartkach, które później przyczepiają do tablicy.
4. Pojawiają się tu takie słowa: błaganie, strach, przerażenie, zdziwienie, prośba, złość, radość, znudzenie.
5. Uczniowie podzieleni na kilkusobowe grupki układają ilustracje według kolejności, następnie nauczyciel rozdaje uczniom ilustracje wybranych drzew. Dzieci umieszczają drzewa przy odpowiedniej ilustracji obrazującej scenkę oraz karteczkę ze słowem opisującym emocje, które mogą tam panować.
6. Nauczyciel wypowiada jedno zdanie, które wypowiedziała wybrana postać z bajki, uczniowie odgadują tę postać. Nauczyciel przyczepia zdjęcie postaci na tablicy i podpisuje, kto to jest.

7. Nauczyciel opowiada jeszcze raz historię, zmienia jednak pewne wydarzenia, uczniowie w trakcie opowiadania podnoszą rękę, kiedy słyszą wprowadzoną zmianę.

Etap 3. Część pogłębionej „refleksji”. Ćwiczenia po zakończeniu *storytelling*:

1. Uczniowie chodzą w ciszy po klasie i w myślach opowiadają sobie pierwszą wersję historii. Na podany znak przez nauczyciela zatrzymują się „zamarzają” w pozie, w jakiej znajduje się ich wybrana postać. Następnie poruszają się krokiem wybranej postaci, np. tak jak chodzi wilk, babcia itd.
2. Uczniowie dalej poruszają się swobodnie po klasie i wyobrażają sobie najważniejsze według nich wydarzenie w bajce. Na sygnał zatrzymują się i nauczyciel zadaje pytanie: *Co ta postać zrobiła/powiedziała/co może powiedzieć?* Uczniowie odpowiadają jednym zdaniem.
3. Uczniowie dalej swobodnie poruszają się po klasie i podchodzą do siebie nawzajem, odgrywają rolę wybranej postaci z bajki i wypowiadają wybrane zdanie.
4. Następnie uczniowie na kartce papieru rysują swoją wybraną postać.
5. Po narysowaniu mówią, dlaczego lubią tę postać lub jej nie lubią. Ważne jest, aby każda postać była w ten sposób opisana. Nauczyciel zapisuje zdania na tablicy. Następnie uczniowie głośno czytają wszystkie napisane zdania.
6. Uczniowie przepisują zdania na kartkę obok rysunku. Po jednej stronie zapisują, dlaczego lubią wybraną postać, po drugiej - czemu ktoś nie lubi tej postaci. Dyskutują, która postać jest pozytywna, a która negatywna.
7. Nauczyciel pyta, jaki można wyciągnąć wniosek z usłyszanej historii.
8. Przykładowe odpowiedzi uczniów: *śłuchaj mamy, nie rozmawiaj z obcymi, nie zbachaj ze ścieżki.*
9. Uczniowie stojący w kręgu opowiadają usłyszaną historię, podając sobie koszyczek Kapturka. Rozpoczyna pierwszy uczeń, następnie podaje koszyczek do wybranego uczestnika zajęć i ten kontynuuje opowiadanie bajki. Gdy uczniowie dochodzą do końca, zaczynają opowiadanie od końca do początku. Nauczyciel pyta, co i dlaczego chcieliby zmienić w usłyszanej bajce.

10. Zespoły uczniów dostały tekst poznanej bajki, muszą ułożyć z nich poprawnie całą historię. Następnie uczniowie w grupach przygotowują nową wersję Czerwonego Kapturka, zapisują plan swojej historii.

11. Uczniowie z pomocą nauczyciela dzielą swoje historie na poszczególne sceny, dobierają odpowiednią lokalizację oraz postacie. Ważne, aby w każdej lokalizacji występowały poznane drzewa. Każda grupa jest odpowiedzialna za swoją historię. W zespołach przygotowują akompaniament, budują scenografię i ćwiczą przedstawienie historii. Po kilku próbach przedstawiają ją na forum klasy. Pozostali uczniowie odgadują zmiany, jakie wprowadziła grupa.

Praca domowa: Uczniowie w ustalonych grupach muszą przygotować i napisać dialogi postaci, który pojawi się w ich nowej wersji Czerwonego Kapturka, którego plan napisali na lekcji

Scenariusz lekcji: Legenda o Liczyrzepie, duchu Gór Karkonoszy⁷⁵.

Temat: *Spotkanie z legendą Liczyrzepa – duch Gór Karkonoszy.*

Wiek: klasa IV, poziom A2/B1.

Cele:

Cele poznawcze:

- doskonalenie sprawności rozumienia ze słuchu, skupienie na detalu-szukanie specyficznej informacji;
- nauka i utrwalenie wybranych nazw geograficznych (Karkonosze, zamek Karkonosza) oraz słownictwa związanego z opowieścią (np. bestia, pazury, zęby);
- nauka i utrwalenie wyrazów określających emocje: radość, złość, strach, zaskoczenie, miłość, żal, tęsknota, nadzieja, niepokój, podziw, zmęczenie, ulga;

Cele komunikacyjne:

- zwrócenie uwagi na poprawność gramatyczną wypowiedzi, próby układania dłuższych wypowiedzi ustnych;
- stopniowanie przymiotników;

⁷⁵ Karta pracy ucznia oraz ilustracje z linkiem do ścieżki dźwiękowej znajduje się w załączniku

- rozwijanie kompetencji leksykalnej: utrwalenie i nauka słownictwa związanego z opisem osób oraz miejsc;
- utrwalenie struktur językowych związanych z opisem osób i miejsc, wyrażaniem opinii;
- rozwijanie inteligencji wielorakiej według teorii Gardnera, w tym inteligencji:
 - muzycznej (naśladowanie dźwięków wiatru).
 - interpersonalnej (praca w grupach, dyskusje).
 - cielesno-kinestetycznej (odgrywanie ról, pantomima).
 - przestrzennej (ilustrowanie komiksu).
 - językowo-werbalnej (opowiadanie legendy, argumentowanie).

Cele wychowawcze:

- rozwijanie kompetencji społecznych poprzez: rozbudzanie w uczniach pewności siebie w komunikacji ustnej na forum klasy, współpracę w grupie, argumentowanie własnych racji;
- rozwijanie poczucia estetyki w tworzeniu własnych tekstów służących komunikacji międzyludzkiej.

Pomoce i materiały dydaktyczne:

- ilustracje,
- rekwizyty,
- karty pracy,
- ścieżka dźwiękowa
- film dokumentalny,
- karteczki z literkami P, F.

Czas trwania: 4x45 minut.

Metody pracy: metoda *storytelling*.

Przebieg lekcji:

Etap 1. Część wstępna (nazywaną „refleksją”), jest to czas przed *storytellingiem*, naprowadzenie na tematykę lekcji:

1. Nauczyciel rozpoczyna dyskusję i zadaje pytania:
 - *Czy byliście w polskich górach?*
 - *Jeśli tak, to gdzie?*

- *Jaką mieliście pogodę w górach?*
- *Jak są wasze wrażenia z pobytu w górach?*

Dyskusja ma na celu zainteresowanie i przygotowanie uczniów do tematu lekcji.

2. Nauczyciel pokazuje mapę Polski oraz wskazuje, gdzie znajdują się góry Karkonosze.

Daje uczniom konturową mapę Polski z zaznaczonym pasmem górskim. Nauczyciel na mapie pokazuje i przypomina, gdzie jest północ, południe, wschód i zachód. Uczniowie wklejają do zeszytu mapki i zaznaczają miejsce, gdzie są Karkonosze oraz gdzie jest północ, południe, wschód i zachód. Pokazuje krótki filmik o Karkonoszach⁷⁶.

Podaje też krótki opis gór, który uczniowie przepisują do zeszytu: *Karkonosze to najwyższe pasmo Sudetów, tworzące naturalną granicę między Polską i Czechami. Są stosunkowo wysokie, sięgają 1600 m n.p.m. Łączą się one z mniejszymi górami, takimi jak Góry Izerskie czy Rudawy Janowickie. Stoki gór, porośnięte w dolnych partiach lasami świerkowymi, sosnowymi, bukowymi i brzozowymi, w górnych zaś kosodrzewiną i roślinnością alpejską, są dosyć strome. Duży obszar Karkonoszy należy do Karkonoskiego Parku Narodowego.*

Ćwiczenia 1 i 2 powyżej mają na celu zainteresowanie uczniów tematem i poszerzenie ich wiedzy na temat geografii Polski.

3. Nauczyciel, nawiązując do poprzedniej lekcji, zadaje pytanie uczniom: *Co to jest legenda?* Wspólnie z nimi zapisuje na tablicy notkę: *Legenda to opowieść dotycząca życia świętych, bohaterów lub jakichś wydarzeń historycznych, z motywami fantastyki i magii. Jest to zmyślona lub przesadzona historia dotycząca sławnych ludzi, miejsc albo zdarzeń historycznych.*
4. Nauczyciel kieruje pytanie do uczniów: *Jakie cechy gatunkowe posiada legenda?* Uczniowie wspólnie podają cechy legendy. Nauczyciel zapisuje

⁷⁶ Karkonoski Park Narodowy
https://www.youtube.com/watch?v=egmAYkPWvb8&ab_channel=AgencjaStudioW data dostępu 10/10/20

podane cechy na tablicy. Cechy gatunkowe legendy (przykładowe odpowiedzi):

- *Zawiera pomieszanie prawdy historycznej z fikcją i fantazją, pojawiają się postacie historyczne (jakiś król) i bohaterowie fantastyczni (np. smok), fantastyczne wydarzenia.*
- *Pojawiają się miejsca, np. miasta, zamki itp., które istnieją naprawdę.*
- *Występuje walka dobra ze złem.*
- *Autor jest anonimowy.*

5. Nauczyciel zadaje pytanie: *Jakie poznaliśmy już legendy?* Przykładowe odpowiedzi uczniów: *Legenda Wars i Sawa.*

6. Nauczyciel prosi uczniów o wskazanie wymienionych cech w poznanych legendach. Ćwiczenie 3, 4, 5, 6 powyżej są powtórzeniem wiadomości z poprzednich lekcji. Nauczyciel wprowadza nowe słownictwo, pokazując ilustracje, podaje też krótkie wyjaśnienie słowa:

- *Karkonosze – góry w południowej Polsce;*
- *zamek – mieszka w nim król;*
- *książę – członek rodziny królewskiej; syn króla;*
- *dworzanin – osoba mieszkająca w pałacu, na zamku;*
- *porwać – uprowadzić/ zabrać siłą;*
- *rycerz – żołnierz w dawnych czasach.*

Słowa z opisem zapisuje na tablicy. Ilustracje znajdują się w załączniku.

7. Nauczyciel wyjmuje rekwizyty związane z legendą i zadaje pytanie: *Czy już domyślacie się, co będzie tematem dzisiejszej legendy?* Celem jest zainteresowanie uczniów tematem lekcji.

Etap 2. Część praktyczna (podczas *storytellingu*):

1. Nauczyciel przypina ilustracje do tablicy i prosi, aby uczniowie usiedli w ustawieniu 'U'. Gdy wszyscy zajmą swoje miejsca, nauczyciel zaczyna opowiadać pierwszy raz legendę. W trakcie opowiadania posługuje się zdjęciami lub przyniesionymi rekwizytami. Zadaje pytania. Przykładowe pytania: *Proszę, powiedz, jak byś się czuł, gdybyś znalazł się w zamku Karkonosza? Jak myślicie, co będzie dalej?*

2. Po zakończeniu pierwszego opowiadania nauczyciel zadaje pytanie, jakie są dźwięki, gdy wieje wiatr: słaby, silny, wichura. Uczniowie naśladują brzmienie różnych typów wiatru. Celem ćwiczenia jest kontrolowanie aktywnego słuchania.
3. Uczniowie zostają podzieleni na 5 grup po 5 osób. Nauczyciel rozdaje każdej z grup te same karty ilustracji do legendy i prosi o ich poprawne ułożenie, zgodnie z wydarzeniami. Każda grupa przypina swoje zdjęcia na tablicy. Wszyscy porównują, czy ilustracje zostały poprawnie ułożone. Ilustracje znajdują się w załączniku II. do kart pracy. Celem ćwiczenia jest sprawdzenie, czy uczniowie zrozumieli tekst legendy po pierwszym jej opowiedzeniu.
4. Nauczyciel opowiada jeszcze raz tę samą legendę i prosi, aby w trakcie ponownego opowiadania legendy uczniowie naśladowali wiejący wiatr podczas przemian Karkonosza. Również w trakcie opowiadania robi pauzę i prosi o pokazanie techniką „stop-klatka” danej sceny, np.: *Karkonosz zobaczył dziewczynę. Zakochał się w niej. Księżę wyjął miecz i zaczął walczyć. Karkonosz na polach znalazł rzepę. Karkonosz zamienił się w bestię o wielkich pazurach i ostrych zębach.*

Wszystkie te ćwiczenia mają zaangażować uczniów w aktywne słuchanie, podczas słuchania skupienie się na detalu.

Etap 3. Część końcowa, część pogłębionej refleksji. Ćwiczenia po zakończeniu *storytelling*:

1. Nauczyciel mówi jedno zdanie, które wypowiedziała wybrana postać z legendy i prosi, aby uczniowie ją odgadli, np. *Tu będzie Twój dom, zostaniesz tu ze mną. Zamek jest pusty, ciemny, nikt tu nie mieszka. Kto będzie o nas dbał?* Gdy uczeń udziela poprawnej odpowiedzi, nauczyciel przyczepia zdjęcie postaci na tablicy i podpisuje, kto to jest.
2. Uczniowie chodzą w ciszy po klasie i w myślach opowiadają sobie historię. Na podany przez nauczyciela znak zatrzymują się i „zamarzają” w pozie, w jakiej znajduje się ich wybrana postać.
3. Uczniowie dalej poruszają się swobodnie po klasie i wyobrażają sobie najważniejsze według nich wydarzenie w legendzie. Na sygnał zatrzymują się i nauczyciel zadaje pytanie: *Co twoja postać robi/zrobiła /powiedziała /co*

może powiedzieć? Uczniowie odpowiadają jednym zdaniem, np. *Karkonosz liczy rzepy.*

4. Uczniowie dalej swobodnie poruszają się po klasie i podchodzą do siebie nawzajem, odgrywają rolę wybranej postaci z legendy i wypowiadają wybrane zdanie, druga osoba musi odgadnąć, kto to jest.

Ćwiczenia 1–4 sprawdza, czy uczniowie słuchając, „wylapują” szczegóły.

5. Następnie uczniowie na kartce papieru rysują swoją wybraną postać. Po narysowaniu mówią, dlaczego lubią tę postać lub jej nie lubią. Nauczyciel kieruje dyskusją.
6. Nauczyciel prosi o odpowiedzi zgodnie z usłyszanym tekstem, czy podane zdanie jest prawdziwe (P), fałszywe (F). Uczniowie odpowiadają za pomocą podniesienia karteczki z literką P lub F.

Tabela 9. Pytania prawda-falsz do ćwiczenia nr. 6.

0. Dobrogniewa mieszkała w górach Tatrach.	F	P
1. Dobrogniewa była gospodynią w zamku.	F	P
2. Dziewczyna była zakochana w Karkonoszu.	F	P
3. Karkonosz był duchem gór.	F	P
4. Dobrogniewa została porwana przez Mieszka.	F	P
5. Zamek Karkonosza był we wnętrzu Śnieżki.	F	P
6. Dziewczyna była szczęśliwa w zamku Karkonosza.	F	P
7. Karkonosz zamienił się w wiatr.	F	P
8. Duch gór wiedział o wysłanym liście.	F	P
9. Mieszko był zajęty liczeniem rzep.	F	P
10. Karkonosz i Dobrogniewa uciekli z zamku.	F	P

Źródło: opracowanie własne.

Ćwiczenie sprawdza rozumienie ze słuchu.

7. Nauczyciel zwraca się do uczniów: *Proszę posłuchaj i powiedz, które słowa nie pasują. Następnie zaznacz w tabelce.* Uczniowie słuchają nagrania, w którym lektor czyta szeregi słów.

Przykład: *Szczycie, szczycie, szczycie, szczycie, szycie, szczycie*

- a. Szli, szli, szyli, szli, szli, szli
- b. Schować, schować, schować, chować, schować, schować
- c. Ukryte, wyryte, ukryte, ukryte, ukryte, ukryte
- d. Opadła, opadła, opadła, opadła, opadła, padła
- e. Piorunami, piorunami, runami, piorunami, piorunami, piorunami
- f. Kości, kości, kości, ości, kości, kości, kości
- g. Podziemnych, podziemnych, podziemnych, podziemnych, ziemnych, podziemnych
- h. Mgła, mgła, mgła, mgła, mgła, mgła,
- i. Zaświeciło, świeciło, zaświeciło, zaświeciło, zaświeciło, zaświeciło
- j. Zamarzło, zamarzło, zamarło, zamarzło, zamarzło, zamarzło

Tabela 10. Tabela do ćwiczenia nr. 7 na rozróżnianie spółgłosek.

0	<i>szczycie</i>	<i>szczycie</i>	<i>szczycie</i>	<i>szczycie</i>	<u><i>szycie x</i></u>	<i>szczycie</i>
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe ćwiczenie ma na celu kształtowanie słuchu fonematycznego, dzięki zestawianiu wyrazów o niewielkich różnicach fonetycznych.

8. Uczniowie siedzą ponownie w ustawieniu 'U'. Nauczyciel prosi uczniów o opowiedzenie usłyszanej legendy. Zaczyna pierwszy uczeń z ustawienia 'U', podaje szmacianą piłkę do wybranego przez siebie kolegi/koleżanki i ta osoba opowiada dalej legendę (aż do zakończenia). Gdy dojdą do końca, kontynuują opowiadanie od końca do początku. Ćwiczenie to ma na celu kształcenie

płynności wypowiedzi ustnej uczniów oraz sprawdza zapamiętanie usłyszanego legendy.

Nauczyciel wiesza ilustrację zamku na tablicy i prosi: *Na podstawie usłyszanego legendy oraz ilustracji proszę opisać, jak wygląda zamek.*

9. Nauczyciel wiesza ilustrację Karkonosza na tablicy i prosi: *Na podstawie usłyszanego legendy oraz ilustracji proszę powiedzieć, jak wyglądał Karkonosz.*
10. Ćwiczenia 8, 9 i 10 mają na celu rozwijanie wypowiedzi ustnej.
11. Nauczyciel zwraca się do uczniów (uczniowie pracują na karcie, którą już otrzymali): *Proszę, wstawcie słowa z ramki w zdania:*

Karkonoszach, rzepy, zamienił się, książkę, dworzanie, czarami, zawiął, bestia, skarb, góra, w środku, mieszkał

Przykład: *Dawno, dawno temu w górach ...KARKONOSZACH....
mieszkała*

Dobrogniewa

- a. Duch liczył
 - b. Pewnego dnia,Mieszko i inni dworzanie i rycerze spotkali się na kolacji w zamku w Raciborzu.
 - c. Wszyscy ważni i rycerze spotkali się na kolacji.
 - d. zamienił rzepy w dworzan.
 - e. I znów wiatr.
 - f. Zamienił się w.....
 - g. Zamek znajdował się w środku.....
 - h. Mieszko musiał policzyć swoje
 - i. Szybko dotarli do zamku w Świdnicy, gdzie ojciec dziewczyny.
 - j. Ukrył się w swoim zamku góry Śnieżki.
13. Uczniowie dalej pracują z kartami pracy. Nauczyciel prosi: *Proszę, zamieńcie następujące zdania według wzoru.* Po napisaniu uczniowie czytają swoje zdania.

Przykład: *To jest dobra gospodyni. Ona jest dobrą gospodynią*

- a. Karkonosz jest bezlitosny. On jest..... duchem
- b. Karkonosz jest łaskawy. On jest..... duchem
- c. Piękny młodzieniec. On jest..... młodzieńcem
- d. Karkonosz jest nieprzewidywalny.....
- e. Smutna dziewczyna. Ona jest.....
- f. Karkoszon jest opiekuńczy. On jest.....
- g. Liczyrzepa jest bogaty. On jest..... od Księcia Raciborza.
- h. Karkonosz jest szybki. On jest..... duchem
- i. Karkonosz jest nieprzewidywalny. On jest.....
- j. To jest okrutny człowiek. On jest.....

14. Uczniowie dalej pracują z kartą pracy, nauczyciel prosi uczniów: *Proszę, ułóżcie zdania z rozsypanych wyrazów.*

Przykład: *Liczyrzepą, Od, Karkonosz, zdarzenia, jest, tego, nazywany.*

Od tego zdarzenia, Karkonosz nazywany jest Liczyrzepą.

- a. Dawno, górach, w, mieszkała, dawno, dziewczyna, piękna, temu.
- b. duch, dziewczynę, dnia, Karkonosz, gór, Pewnego, zobaczył.
- c. w, zamienił, do, rzepe, wrócił, czarami, dworzan, Gdy, zamku.
- d. Ukrył, w, góry, środka, swoim, się, zamku, w.
- e. Raciborzu, na, w, się, i, wiatr, zawiął, tych, znaleźli, słowach, Księżę, Po, Karkonosz, zamku,
- f. do, ich, zamku, góry, środka, Przeniósł, w
- g. Mieszko, skarby, miał, wszystkie, policzyć
- h. szybciej, Wygra, kto, to, ten, szybciej
- i. Mieszko, Dobrogniewa i, w, uciekli, górach, zamku, z

15. Nauczyciel zwraca się do uczniów: *Proszę, ułóżcie pytania do podanych zdań, pytanie powinno dotyczyć podkreślonej części zdania.* Następnie chętni uczniowie czytają swoje pytania.

Przykład: *Zamek Karkonosza był w środku góry.*

Gdzie był zamek Karkonosza?

- a. Dobrogniewie nie podobał się zamek.
- b. Karkonosz na polach znalazł i zebrał rzepe.

- c. Na ścianach pojawiły się wielkie okna.
- d. Zamek jest pusty, ciemny, nikt tu nie mieszka.
- e. Dobrogniewa myślała o ucieczce.
- f. Gdy księżę przyjechał, Karkonosz zadał mu pytanie.
- g. Karkonosz wiedział o wysłanym liście.
- h. Dobrogniewa uciekła z Mieszkiem.
- i. Wygra ten, kto szybciej policzy.
- j. Od tego zdarzenia Karkonosz nazywał się Liczyrzepą

16. Nauczyciel prosi uczniów: *Proszę, wypiszcie z tekstu 10 przymiotników, następnie proszę napisać je w stopniu wyższym i najwyższym, następnie ułożyć z nimi zdanie.* Uczniowie pracują z kartą pracy.

Przykład: *Brzydki – brzydszy – najbrzydszy*

Przykład zdania: *Mieszko był szybki, ale duch był szybszy.*

- a.
- b.
- c.
- d.
- e.
- f.
- g.
- h.
- i.
- j.

17. Nauczyciel dzieli uczniów na 5 zespołów pięcioosobowych, zwraca się do nich. *Proszę, w zespołach przygotujcie alternatywne zakończenie legendy. W waszym zakończeniu powinny pojawić się nowe, dodatkowe postacie. Po zakończeniu pracy grupa wybiera osobę, która opowie całą legendę z nowym zakończeniem. Uczniowie ilustrują za pomocą komiksu swoje nowe zakończenie.*

Etap 4. Część końcowa lekcji:

18. Uczniowie są podzieleni na 5 pięcioosobowych grup, zadaniem każdego zespołu jest przedstawić za pomocą pantomimy całą legendę, lecz ze swoim

zakończeniem. Przedstawienie musi być z podziałem na role. Ćwiczenie ma na celu utrwalenie poznanej legendy.

19. Nauczyciel podsumowuje lekcję, ocenia zaangażowanie uczniów. Uczniowie mówią, co podobało się im najbardziej, a co sprawiło im trudność. Nauczyciel rozdaje każdej grupie uczniów wyjaśnienia znaczeń słów, które uczniowie poznali i zwraca się do nich. *Proszę dopasować każde słowo do jego wyjaśnienia.*

Praca domowa: *Proszę, zróbcie techniką dowolną kolaż roślinności występującej w Karkonoszach.*

Lekcje, na których przeprowadzono badania ilościowe w klasach czwartych były oparte na przedstawionych powyżej scenariuszach.

2.3.9 Wnioski

Na podstawie doświadczenia autorki pracy oraz przeglądu literatury przedmiotu należy wyciągnąć wniosek, że metoda *storytelling* stanowi efektywne narzędzie w kształceniu języka polskiego, jako odziedziczonego. Wprowadzenie tej techniki opartej na opowiadaniu historii wykazuje wiele pozytywnych efektów, które sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi umiejętności językowych. Analizowane badania i praktyczne zastosowania metody *storytellingu* wskazują na jej znaczący wpływ na rozwój słownictwa, gramatyki, umiejętności komunikacyjnych, a także na motywację do nauki. Poniżej zostaną przedstawione kluczowe efekty wykorzystania *storytellingu* w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego:

- metoda *storytelling* pozwala na wprowadzenie różnorodnych słów i zwrotów, zarówno podstawowych, jak i bardziej zaawansowanych, w kontekście opowieści. Poprzez regularną ekspozycję uczniów na bogaty zbiór słów metoda może pomóc w poszerzaniu ich słownictwa i zrozumienia znaczeń w kontekście.
- w trakcie opowiadania historii nauczyciele mogą świadomie wprowadzać różne struktury gramatyczne i schematy składniowe. Przykłady wypowiedzi monologicznych i dialogowych mogą pomóc uczniom w zrozumieniu gramatyki i zastosowaniu jej w praktyce.
- słuchanie opowieści po polsku rozwija umiejętność rozumienia języka mówionego. Poprzez uważne słuchanie różnorodnych narracji uczniowie mają

okazję wzbogacać swoje zdolności rozumienia ze słuchu, w tym rozpoznawanie słów, intonacji, akcentów, idiomów i wyrażeń. Słuchanie różnorodnych opowieści po polsku pozwala uczniom na eksponowanie się na autentyczne modele wymowy i akcentu. Regularne słuchanie i próba naśladowania mówcy może pomóc w poprawie wymowy i płynności językowej.

- *storytelling* może wspierać umiejętność czytania ze zrozumieniem poprzez wprowadzenie uczniów w świat różnorodnych tekstów, w tym opowiadań, baśni, legend czy nowel. Słuchanie historii może rozwijać zdolności do wyobrażania sobie opisanych sytuacji i rozumienia ich kontekstu.

Metoda *storytellingu* zachęca do aktywnego uczestnictwa uczniów w procesie opowiadania historii, co rozwija ich zdolności komunikacyjne i kreatywność językową. Uczniowie mają okazję tworzyć swoje własne opowieści, dialogi, pytania i odpowiedzi, co pomaga w rozwijaniu płynności wypowiedzi i zdolności do wyrażania myśli w języku polskim.

- opowiadanie historii poprzez emocjonujące, ciekawe historie może być atrakcyjne i angażujące dla uczniów. Ta metoda może pomóc w tworzeniu pozytywnej atmosfery w klasie i zwiększać motywację uczniów do nauki języka polskiego jako odziedziczonego.
- *storytelling* pozwala na wprowadzenie uczniów w kulturę, tradycje i wartości polskiego społeczeństwa. Opowieści związane z polską historią, folklorem, legendami czy współczesnością mogą poszerzać świadomość kulturową uczniów oraz zwiększać ich zrozumienie kontekstu, w którym funkcjonuje język polski.
- *storytelling* rozwija wyobraźnię i kreatywność uczniów, zachęcając ich do tworzenia własnych wizji i interpretacji historii. Poprzez opowiadanie własnych opowieści uczniowie mają okazję rozwijać swoje umiejętności pisania, organizacji myśli oraz kreacji narracji.
- metoda *storytelling* może wywoływać różnorodne emocje u uczniów, co sprzyja lepszemu zapamiętywaniu i odczuwaniu więzi z językiem polskim. Silne emocje związane z historią mogą sprawić, że nauka staje się bardziej angażująca i znacząca dla uczniów.

Podsumowując, na podstawie doświadczenia autorki pracy oraz literatury przedmiotu należy stwierdzić, że metoda *storytellingu* w kształceniu języka polskiego ma wiele pozytywnych efektów, takich jak rozwój słownictwa, gramatyki, umiejętności rozumienia ze słuchu i czytania ze zrozumieniem, komunikacji językowej, kreatywności oraz motywacji do nauki. Ponadto *storytelling* pomaga w budowaniu kontekstu kulturowego oraz angażuje uczniów emocjonalnie, co sprzyja efektywnej nauce języka polskiego jako odziedziczonego.

2.4 *Digital storytelling*

Od wieków do współczesności opowiadanie historii służyło jako popularne narzędzie edukacyjne. Było wykorzystywane do przekazywania wiedzy z pokolenia na pokolenie, ponieważ opowiadanie i słuchanie jest podstawową ludzką aktywnością. Dzięki opowieści możemy komunikować się z innymi. Jonathan Gottschall (2013, s. 89) twierdzi: „Badania psychologiczne pokazują, że to opowieści odzwierciedlają to, jak i o czym myślimy. Ludzki umysł ma zdolności do tworzenia narracji i lepiej zapamiętuje informacje powiązane w spójną historię. Nasze mózgi są zaprogramowane, aby szukać znaczeń i przyczyn tego, co dzieje się wokół nas - czyli budują narrację nawet na podstawie niepołączonych ze sobą danych”⁷⁷. W ciągu ostatnich lat nastąpiły duże zmiany w sposobie tworzenia i przekazywania sobie opowieści. Dziś opowiadając historię, używamy często nowoczesnych narzędzi multimedialnych. Według Anity Norman (2011), *digital storytelling* można postrzegać jako połączenie tradycyjnego opowiadania historii z wykorzystaniem technologii multimedialnej. Koncepcja *digital storytelling* została opracowana w Centrum Digital Storytelling w Kalifornii, przez Joe Lamberta (2007) i zawiera wytyczne stosowane w wielu projektach jako standard cyfrowych opowieści. Według niego jest to 2–3 minutowa opowieść, podczas której narrator wykorzystuje własny głos, aby przedstawić własną historię, która jest jego interpretacją lub reakcją na jakieś

⁷⁷ “Psychological research shows that stories reflect how and what we think about. The human mind has the ability to create narratives and better remembers information linked into a coherent story. Our brains are programmed to seek meanings and causes for what happens around us, thus building a narrative even from unrelated data”, Jonathan Gottschall (2013, s.89) *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*

wydarzenia lub doświadczenie. Narracja oparta jest na scenariuszu napisanym przez narratora na około 250–300 słów, wzbogacona o obrazy, których jest nie więcej niż 15, ścieżkę dźwiękową, efekty wizualne i dźwiękowe. Lambert wyróżnił siedem elementów koniecznych w cyfrowej historii, a są to:

1. Punkt widzenia – narracja z perspektywy autora.
2. Dramatyczne pytanie – kluczowe pytanie, które przykuwa uwagę widza.
3. Treść emocjonalna – problemy, które są przedstawione w osobisty i zaangażowany sposób, a dzięki temu angażują również publiczność. Często odwołuje się do doświadczeń narratora.
4. „Dar twojego głosu” – sposób na spersonalizowanie historii, przedstawienie opinii i punktu widzenia autora.
5. Moc ścieżki dźwiękowej – muzyka lub inne dźwięki, które wspierają i wzbogacają fabułę.
6. Ekonomia czasu – wykorzystanie wystarczającej ilości treści, aby opowiedzieć historię bez zmęczenia widza.
7. Tempo – rytm opowieści, jak wolno lub szybko się ona rozwija.

Lambert (2007, s. 19-36) uważa, że *digital storytelling* musi być zgodny z ustalonymi cechami osobistej opowieści czyli:

- skupia się na jednym zdarzeniu doświadczonym przez autora,
- ma jasny cel, którego znacznie jest zrozumiałe dla czytelnika,
- jest napisane w pierwszej osobie,
- ma wiele istotnych szczegółów sensorycznych,
- zawiera sygnały uczuć i myśli autora,
- często zawiera dialog.

Oprócz tej wzorcowej koncepcji opracowanej przez *Center for Digital Storytelling* inne organizacje i badacze, tacy jak: June Brown, Jan Bryan i Ted Brown (2005, s. 1-5), Benard Robin (2008, s. 220-228) oraz Normann (2011, s. 11) proponują różne podejścia do treści i form narracji. Uniwersytet w Houston w obrębie edukacji wskazuje na trzy kategorie wykorzystania cyfrowych opowieści: narracje osobiste, opowieści mające cel edukacyjny, opowieści o wydarzeniach historycznych⁷⁸. Jednak

⁷⁸ Robin, B. (2006). *The educational uses of digital storytelling*.

według w/w badaczy taki podział nie wyczerpuje wszystkich możliwości zastosowań *digital storytelling*. Wskazują oni, że każdy rodzaj opowieści może przyjąć formę cyfrową, mogą to być historie fikcyjne, dokumentalne, legendy, baśnie, mity i wiele innych. Również możliwości techniczne są nieograniczone. Wciąż powstają nowe aplikacje, media, narzędzia oraz platformy, które można wykorzystać do snucia historii. Tak naprawdę jest to kwestia jedynie umiejętności technicznych oraz wyobraźni autora. Metoda ta umożliwia uczniom odkrywanie, eksperymentowanie oraz współtworzenie opowieści z wykorzystaniem różnych mediów. Zachęca i angażuje uczniów i nauczycieli do rozwijania i łączenia rozmaitych umiejętności: pisanie i czytanie z wizualnymi, medialnymi i cyfrowymi, czyli umiejętnościami XXI wieku. Metoda *digital storytelling* stanowi wzór działania zorientowanego na środowisko nauczania bogate w informacje, które łączą się z istniejącą już wiedzą i doświadczeniem uczniów. Opowieści mogą być przygotowywane na różne sposoby, w różnych kontekstach i dzięki wykorzystaniu rozmaitych platform. Robin (2008) uważa, że połączenie narzędzi cyfrowych oraz programów komputerowych doskonale wpisuje się w potrzeby edukacyjne wielu współczesnych sal lekcyjnych, w których jest kładziony nacisk na zapewnienie uczniom umiejętności, których będą potrzebować, aby rozwijać się w coraz bardziej zróżnicowanych środowiskach medialnych. Konwergencja niedrogich technologii wchodzi w interakcję ze współczesnym programem zajęć, jak pokazano na rysunku nr. 16.

Rysunek 16. Konwergencja cyfrowego opowiadania historii w edukacji



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*, (Robin, 2008 s. 223).

2.4.1. *Digital storytelling* jako metoda

W roku 2002 Partnership for 21st Century Skills uznało *digital storytelling* za podstawową umiejętność czytania i pisanania XXI wieku, która obejmuje kompetencję cyfrową, umiejętność wszechstronnego czytania w celu znalezienia głównej informacji i pisanie, znajomość technologii oraz umiejętności wizualne i informacyjne:

- kompetencja „cyfrowa” postrzegana jest jako umiejętność komunikowania się za pomocą technologii cyfrowych ze społecznością w celu dyskusji, zbierania informacji oraz umiejętność szukania pomocy i rozwiązywania problemów;

- wszechstronna umiejętność czytania i pisania – uznana jako umiejętność czytania i pisania, interpretowania zebranych informacji, udzielania informacji oraz konceptualizacji;
- znajomość technologii – umiejętność korzystania z komputerów i innych technologii w celach edukacyjnych;
- umiejętności wizualne – umiejętność rozumienia obrazów, komunikacji poprzez elementy wizualne;
- umiejętności informacyjne – umiejętność znajdowania, oceniania i syntetyzowania informacji⁷⁹.

Wiek XXI (Robin, 2008) wprowadził duże zmiany w sposobie tworzenia i przekazywania opowieści, wzbogacając opowiadanie historii wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej TIK⁸⁰. Marc Prensky (200, s. 1-6) podkreślił, że współcześni uczniowie radykalnie się zmienili. Pojawiła się duża przepaść między pokoleniami. Dzisiejsi uczniowie reprezentują pierwsze pokolenie, które dorasta dzięki nowej technologii. Całe swoje dotychczasowe życie spędzają w otoczeniu komputerów, gier wideo, cyfrowych odtwarzaczy muzycznych, kamer wideo, telefonów komórkowych i wszystkich innych zabawek i narzędzi z epoki cyfrowej. Przeciętni absolwenci szkół średnich spędzili mniej niż 5 000 godzin swojego życia na czytaniu, ale ponad 10 000 godzin na grach wideo (nie wspominając już o 20 000 godzin oglądania telewizji) (Prensky, 2001). Dziś już można stwierdzić, że w wyniku tego wszechobecnego cyfrowego środowiska i ogromnej intensywności interakcji z nim, współcześni uczniowie myślą i przetwarzają informacje zasadniczo inaczej niż ich poprzednicy. Różnice te sięgają znacznie dalej i głębiej, niż większość nauczycieli podejrzewa. Według Bruca Perry (2006, s. 27-52) różne rodzaje doświadczeń prowadzą do rozwoju różnych struktur mózgowych. Jest bardzo prawdopodobne, że mózgi współczesnych uczniów zmieniły się. Prawdopodobnie

⁷⁹ The Partnership for 21st Century Skills
https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf
 (dostęp.03.03.21)

⁸⁰ Główny Urząd Statystyczny definiuje narzędzia TIK następująco: to „rodzina technologii przetwarzających, gromadzących i przesyłających informacje w formie elektronicznej”.
<https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1893,pojecie.html> (dostęp 15.09.22)

zmieniły się ich również wzorce myślenia. Obecni studenci są „ojczystymi użytkownikami” języka cyfrowego komputerów, gier wideo i Internetu. Ci, którzy nie urodzili się w cyfrowym świecie, ale w pewnym momencie życia zafascynowali się i przyjęli wiele lub większość aspektów nowej technologii, są i zawsze będą się do nich porównywać i nazywać „cyfrowymi imigrantami”. „Największym i bardzo poważnym problemem, przed którym dzisiaj stoi edukacja, jest to, że nauczyciele *Digital Immigrant*, którzy mówią przestarzałym językiem (w wieku przedcyfrowym), mają trudności z nauczaniem populacji, która mówi zupełnie nowym językiem” (Prensky, 2001). Cyfrowi tubylcy są przyzwyczajeni do bardzo szybkiego otrzymywania informacji. Lubią równoczesną aktywność na wielu polach i wielozadaniowość. Wolą grafikę niż tekst. Preferują dostęp losowy (np. Hipertekst). Najlepiej działają w sieci. Rozwijają się dzięki natychmiastowemu utrwaleniu i częstym nagrodom. Wolą gry od „poważnej pracy” (Prensky, 2001). J. Pablo Hernández-Ramos, Fernando Martínez-Abad, Francisco J. García Peñalvo, M. Esperanza Herrera García, M. José Rodríguez-Conde (2014, s. 509-516) ubolewają nad słabym wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej TIK w procesie edukacji. Uważają oni, że główną przyczyną tego stanu rzeczy są niewystarczające kompetencje technologiczne nauczycieli. Warto zaznaczyć, że już w 2006 roku Punya Mishra i Matthew Koehler opracowali model *Technological, Pedagogical and Content Knowledge* (TPACK) (ang. *techno-pedagogical*), z uwzględnieniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Model ten zyskiwał stopniowo coraz większe uznanie w dziedzinie technologii i procesie kształcenia nauczycieli, ponieważ skupiał się na związku między wiedzą teoretyczną, wiedzą pedagogiczną a technologią i był pomocny podczas wdrażania technologii edukacyjnych (*edtech*)⁸¹ w szkole. Rozróżniając te trzy rodzaje wiedzy, ramy TPACK określają, w jaki sposób treść (czego się uczy) i pedagogika (jak nauczyciel przekazuje te treści) muszą stanowić podstawę każdej skutecznej integracji technologii edukacyjnych. Ta kolejność jest ważna, ponieważ wdrażana technologia musi przekazywać treści i wspierać pedagogikę, aby zwiększyć doświadczenie edukacyjne uczniów. Wspieranie pedagogiki za pomocą technologii oznacza, że

⁸¹ <https://iste.org/> ISTE (International Society for Technology in Education): Edtech to narzędzia technologiczne stosowane do poprawy i wspierania nauki. (data dostępu 29.07.24)

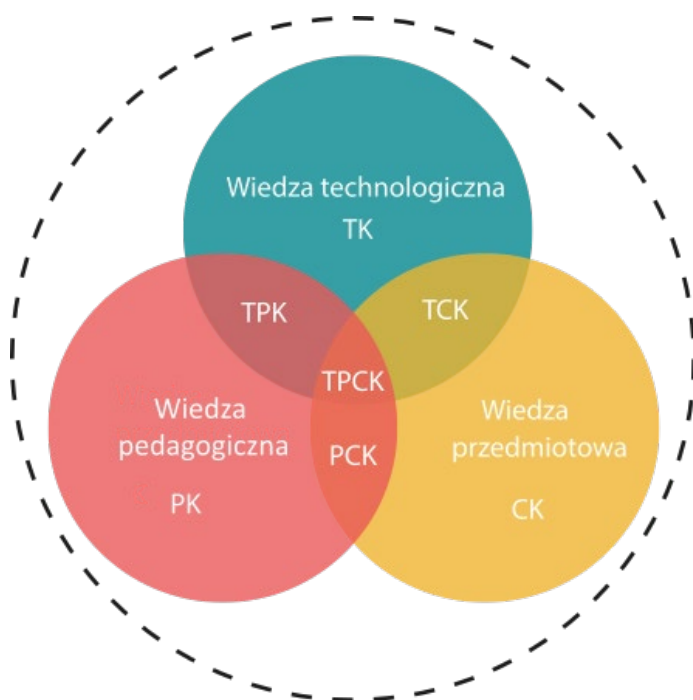
narzędzia te powinny wzmacniać metody nauczania stosowane przez nauczycieli. Technologie takie jak interaktywne tablice czy tablety pozwalają na bardziej interaktywne lekcje, w których uczniowie mogą aktywnie uczestniczyć, co zwiększa ich zaangażowanie i zrozumienie materiału. Oprogramowanie edukacyjne może dostosowywać poziom trudności i tempo nauki do indywidualnych potrzeb uczniów, co pomaga każdemu uczniowi uczyć się w najbardziej efektywny dla niego sposób. Narzędzia takie jak platformy do zarządzania nauką (LMS - *Learning Management System*)⁸² umożliwiają łatwiejszą współpracę między uczniami, a także między uczniami a nauczycielami, co wspiera rozwój umiejętności pracy zespołowej i komunikacji. Aplikacje edukacyjne mogą oferować natychmiastową informację zwrotną na temat wyników uczniów, co pozwala im szybko zidentyfikować i poprawić swoje błędy. Internet i cyfrowe biblioteki umożliwiają uczniom dostęp do szerokiej gamy materiałów edukacyjnych, co może poszerzyć ich wiedzę i zainteresowania wykraczające poza tradycyjne podręczniki. Zgodnie z ramami TPACK, określone narzędzia technologiczne (sprzęt, oprogramowanie, aplikacje, powiązane praktyki umiejętności informacyjnych itp.) są najlepiej wykorzystywane do instruowania i prowadzenia uczniów w kierunku lepszego, solidnego zrozumienia przedmiotu. Trzy rodzaje wiedzy - TK, PK i CK - są zatem łączone i rekombinowane na różne sposoby w ramach TPACK. Technologiczna wiedza pedagogiczna (TPK) opisuje relacje i interakcje między narzędziami technologicznymi a konkretnymi praktykami pedagogicznymi, podczas gdy pedagogiczna wiedza merytoryczna (PCK) opisuje to samo między praktykami pedagogicznymi a konkretnymi celami nauczania; wreszcie technologiczna wiedza merytoryczna (TCK) opisuje relacje i przecięcia między

⁸² Learning Management System, system zarządzania nauczaniem. LMS to platforma oprogramowania zaprojektowana do tworzenia, dystrybucji i zarządzania wszelkiego rodzaju treściami edukacyjnymi. Główne funkcje LMS obejmują:

- Tworzenie kursów, narzędzia do tworzenia i publikowania treści edukacyjnych, takich jak lekcje, testy, zadania,
- Zarządzanie użytkownikami, funkcje do rejestrowania i monitorowania postępów uczniów, zarządzania grupami uczniów, przypisywania ról,
- Monitorowanie postępów, możliwość śledzenia i raportowania wyników uczniów, ich aktywności i postępów w nauce.
- Komunikacja, narzędzia do komunikacji między uczniami a nauczycielami, takie jak fora dyskusyjne, czaty, wiadomości,
- Dostęp do zasobów, centralne miejsce do przechowywania i udostępniania materiałów edukacyjnych, takich jak dokumenty, filmy, linki do zewnętrznych zasobów.

technologiami a celami nauczania. Te triangulowane obszary tworzą TPACK, która uwzględnia relacje między wszystkimi trzema obszarami i uznaje, że nauczyciele działają w tej złożonej przestrzeni. Mishra i Koehler (2006, 2007) twierdzili, że wykorzystanie koncepcyjnych ram teoretycznych TPACK może poprawić sposób kształcenia nauczycieli, co w efekcie poprawi ich pracę w klasie. Benard Robin potwierdził skuteczność edukacji, która wykorzystuje opisany model w *digital storytelling* (Robin, 2008). Ramy TPACK stanowią niezwykle wartościowe narzędzie w kontekście *digital storytelling*, gdzie technologia, pedagogika i treści są ze sobą splecione. W ramach TPK nauczyciele zdobywają umiejętność wykorzystywania technologii edukacyjnych w sposób skuteczny i celowy. W przypadku *digital storytelling* nauczyciel musi zrozumieć, jakie narzędzia technologiczne, takie jak programy do tworzenia grafiki, edycji dźwięku czy wideo, mogą wspomóc proces tworzenia opowieści. Nauczyciel powinien umiejętnie wykorzystywać te narzędzia w celu wzbogacenia narracji i wzmocnienia przekazu treści. W kontekście *digital storytelling*, PCK oznacza umiejętność integrowania treści merytorycznych z pedagogiką w sposób, który angażuje uczniów i ułatwia przyswajanie treści. Nauczyciel musi wiedzieć, jak dostosować narrację do poziomu zrozumienia uczniów, jak zbudować dynamiczny przebieg opowieści oraz jak stworzyć interaktywne elementy, które pomogą w przekazywaniu treści. W *digital storytelling*, nauczyciel musi wybrać odpowiednie narzędzia technologiczne, które najlepiej wspierają treści opowieści. Na przykład, jeśli historia dotyczy nauki geografii, można wykorzystać interaktywne mapy lub wideo z podróży. Kiedy te trzy rodzaje wiedzy - TK, PK i CK - są łączone w ramach TPACK, nauczyciele są w stanie tworzyć interaktywne, angażujące cyfrowe opowieści, przydatne w procesie edukacyjnym. W rezultacie, *digital storytelling* staje się nie tylko sposobem przekazywania treści, ale również narzędziem, które angażuje uczniów w proces uczenia się, rozwijając ich zdolności technologiczne i krytyczne myślenie. Poniżej rysunek nr. 17. obrazuje relacje między wszystkimi trzema obszarami wiedzy: TK, PK i CK.

Rysunek 17. Model TPACK.



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. (Mishra i Koehler, 2006).

Już Lynell Burmark (2004) stwierdził, że integracja obrazów wizualnych z tekstem pisanym zarówno poprawia, jak i przyspiesza rozumienie przekazów przez uczniów, a cyfrowe opowiadanie historii jest szczególnie dobrym narzędziem technologicznym do gromadzenia, tworzenia, analizowania oraz łączenia obrazów wizualnych z tekstem pisanym. Potwierdzili to June Brown, Jan Bryan oraz Ted Brown (2005), którzy wykazali, że twórcza praca daje uczniom mocne podstawy w opanowaniu umiejętności określonej przez nauczycieli sprawnością czytania i pisania XXI wieku. Odnosi się to do nowoczesnych umiejętności związanych z czytaniem i pisanem, które są niezbędne w dzisiejszym świecie. Należą do nich nie tylko tradycyjne umiejętności pisania i czytania tekstu, ale także umiejętność analizowania informacji, pisania dla różnych mediów, korzystania z technologii cyfrowych i krytycznego myślenia.

Innymi słowy, badania June Brown, Jan Bryan i Ted Brown z 2005 roku pokazują, że uczniowie, którzy angażują się w twórczą pracę, rozwijają umiejętności potrzebne do skutecznego funkcjonowania w XXI wieku. Te umiejętności wykraczają poza tradycyjne czytanie i pisanie, obejmując również nowoczesne technologie i krytyczne myślenie. David Jakes i Joe Brennan uważają, że uczniowie łatwiej opanują powyższe

umiejętności dzięki wykorzystaniu najnowszych technologii do efektywnej komunikacji, jeśli będą aktywnie uczestniczyć w procesie tworzenia cyfrowych opowieści (Jakes, Brennan, 2005). W ten sposób uczestnicy rozwijają lepsze umiejętności komunikacyjne, ucząc się prowadzenia badań na dany temat, zadawania pytań, organizowania swoich pomysłów, wyrażania opinii i konstruowania ciekawych narracji. Michael Merzenich (2007) podkreślił, że rolą nauczycieli jest wykorzystać zainteresowanie dzieci młodzieży multimediami i zintegrować je z procesem edukacyjnym. Nalin Sharda uważa, że *digital storytelling* jest potężnym narzędziem pedagogicznym, które można wykorzystać w celu osiągnięcia lepszych efektów uczenia się w edukacji ogólnej, naukowej i technicznej (Sharda, 2007). Według Bernarda Robina, nauczyciele, którzy potrafią kreować własne cyfrowe historie, wykazują się szczególną skutecznością. Nie tylko angażują uczniów w tematykę, ale także potrafią wzbudzić żywe dyskusje na temat prezentowanych treści. Tego rodzaju metody pracy coraz skuteczniej pomagają w przyswajaniu abstrakcyjnych lub koncepcyjnych treści. Wzbogacone elementami multimedialnymi cyfrowe opowieści stanowią doskonałe narzędzie antycypacji lub sposób na przykuwanie uwagi uczniów, stymulując ich ciekawość odkrywania nowych idei i zagadnień. Tworzenie cyfrowych opowieści przez nauczycieli może również służyć jako efektywny sposób zainteresowania tematem lekcji, wprowadzenia w tematy dyskusji przedstawionej w opowiadaniu oraz jako metoda przekształcania treści abstrakcyjnych lub koncepcyjnych w bardziej przystępne i zrozumiałe (Robin, 2008). Niemniej jednak, najbardziej wartościowym aspektem wykorzystania tej metody na lekcjach jest moment, kiedy to sami uczniowie zostają zaangażowani w tworzenie swoich własnych cyfrowych opowieści, indywidualnie lub jako członkowie małych grup. Robin podkreśla także, że podczas pisania scenariusza uczniowie starannie dobierają słowa oraz skupiają się na precyzyjnym przekazie, ze względu na konieczność przygotowania do publicznej prezentacji. To ćwiczenie wymaga od nich skupienia się na poprawności językowej i konstrukcji zdaniowej oraz rozwija ich zdolności komunikacyjne, które mają istotne znaczenie w dzisiejszym społeczeństwie opartym właśnie na komunikacji. Według Anity Norman (2011), *digital storytelling* można rozumieć jako synergiczną kombinację tradycyjnego opowiadania historii z zastosowaniem technologii multimedialnych. Stanowi to rewolucyjne połączenie, które pozwala na wykorzystanie

nowoczesnych narzędzi do tworzenia opowieści w sposób interaktywny i angażujący. Norman twierdzi, że wykorzystanie przez nauczycieli i uczniów różnych nowości technologicznych, takich jak telefony i aparaty cyfrowe, programy do edycji zdjęć, filmów oraz dźwięku, do tworzenia cyfrowych narracji znacząco wspomaga proces edukacyjny. Nowe narzędzia cyfrowe i aplikacje komputerowe przyczyniają się do tworzenia atrakcyjnych opowieści cyfrowych oraz ułatwiają ich udostępnianie. Ten postęp przyczynia się również do ciekawszych prezentacji prac uczniów oraz ułatwia ich udostępnianie.

Digital storytelling jest nie tylko skutecznym narzędziem pedagogicznym, ale także motywującym. Tworzy środowisko nauki, które sprzyja kreatywności poprzez współpracę, refleksję oraz międzyludzką komunikację. Studenci mogą korzystać z różnorodnych narzędzi, oprogramowania multimedialnego i umiejętności technologicznych, aby tworzyć cyfrowe historie, oparte na programowych zagadnieniach edukacyjnych.

Opowiadanie historii nie tylko przekazuje tradycję, dziedzictwo i historię przyszłym pokoleniom, ale również jest adaptowane do nowoczesnego sposobu myślenia i przetwarzania informacji przez dzisiejszych uczniów. Jak zauważył Joe Lambert, „opowieści pomagają nam radzić sobie z natłokiem informacji”. W dzisiejszym świecie jesteśmy bombardowani setkami tysięcy bodźców sensorycznych dziennie, a nasz mózg jest narażony na ogromny napływ danych. *Digital storytelling* stwarza możliwość przetwarzania tych informacji w sposób ukierunkowany i angażujący, pomagając uczniom lepiej przyswajać i rozumieć treści. *Digital storytelling* jest dostosowany do różnych stylów uczenia się, oto przykłady:

- Wizualny styl uczenia się. Osoby preferujące wizualny styl uczenia się korzystają z obrazów, grafik, diagramów i innych elementów wizualnych. *Digital storytelling* często zawiera bogaty zbiór multimediiów, takich jak zdjęcia, animacje, filmy i infografiki, które są atrakcyjne dla uczniów nastawionych na treści wizualne.
- Słuchowy styl uczenia się. Osoby o słuchowym stylu uczenia się przyswajają najlepiej poprzez słuchanie i rozmowę. *Digital storytelling* może zawierać narracje dźwiękowe, dialogi i efekty dźwiękowe, które przyciągają uczniów, którzy najefektywniej czerpią wiedzę z dźwięków i mowy.

- Kinestetyczny styl uczenia się. Uczniowie preferujący kinestetyczny styl uczenia się lubią działać fizycznie, angażować ciało w proces uczenia się. Chociaż *digital storytelling* nie jest bezpośrednio związany z ruchem, może być wykorzystywany jako punkt wyjścia do działań kinestetycznych, takich jak tworzenie ruchomych grafik czy ruchomych elementów w prezentacji.
- Refleksyjny styl uczenia się. Osoby o refleksyjnym stylu uczenia się lubią spędzać czas na analizie, myśleniu i przetwarzaniu informacji. *Digital storytelling* może zawierać elementy, które zachęcają do refleksji.
- Społeczny styl uczenia się. Uczniowie o społecznym stylu uczenia się czerpią radość i korzyści z interakcji z innymi ludźmi. *Digital storytelling* może być wykorzystane jako punkt wyjścia do wspólnych projektów, grupowych dyskusji i współpracy, co sprzyja interakcji między uczniami.
- Indywidualny styl uczenia się. Każdy uczeń ma swoje unikalne preferencje i style uczenia się. *Digital storytelling*, dzięki swojej elastyczności, pozwala na dostosowanie do indywidualnych potrzeb uczniów. Uczniowie mogą wybierać różne formaty, treści i narzędzia, które najlepiej odpowiadają ich indywidualnym stylom nauki.

Podsumowując, *digital storytelling* to skuteczna i wszechstronna metoda w nauczaniu, która przynosi liczne korzyści uczniom na różnych poziomach edukacji. Poprzez połączenie narracji z technologią multimedialną tworzy interaktywne, angażujące i atrakcyjne doświadczenia edukacyjne. Zrozumienie treści, rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, krytycznego myślenia, współpracy oraz twórczego wyrażania się to tylko niektóre spośród wielu aspektów, do kształcenia których *digital storytelling* się przyczynia. Ponadto metoda ta dostosowuje się do różnych stylów uczenia się uczniów, umożliwiając im interakcję z treściami w sposób, który najlepiej odpowiada ich preferencjom i potrzebom. Wspierając proces uczenia się za pomocą wizualnych, dźwiękowych i tekstowych elementów, metoda ta dostarcza wielowymiarowych bodźców, które sprzyjają głębszemu zrozumieniu i zapamiętywaniu treści. Zastosowanie technologii w procesie nauczania za pomocą *digital storytelling* wpływa na motywację uczniów, zachęcając ich do angażowania się w zajęcia i tworzenia treści. Przez tworzenie własnych opowieści cyfrowych uczniowie rozwijają umiejętności analityczne, kreatywne i technologiczne, które są niezbędne w

dzisiejszym zglobalizowanym i cyfrowym świecie. Wraz z postępem technologicznym i zmieniającymi się potrzebami edukacyjnymi, *digital storytelling* staje się coraz bardziej istotnym narzędziem, które łączy tradycyjne metody nauczania z innowacyjnym podejściem do przekazywania wiedzy. Dzięki swojej elastyczności i potencjałowi dostosowawczemu, metoda ta spełnia oczekiwania nauczycieli, rozwijając kompetencje uczniów w zakresie komunikacji, technologii i twórczości. W związku z powyższym można śmiało stwierdzić, że *digital storytelling* stanowi skuteczną metodę wzbogacającą proces nauczania, podnoszącą jakość uczenia się i rozwijającą umiejętności potrzebne w dzisiejszym dynamicznym świecie.

2.4.2. *Digital storytelling* a słownictwo

Gabriela Gorąca-Sawczyk (2014 za: Klippel, 1995) twierdzi, że pod pojęciem słownictwa powinniśmy rozumieć sieć powiązanych ze sobą słów, a nie pojedyncze, wyizolowane słowa. „Celem nauczania słownictwa jest stałe poszerzanie zasobu leksykalnego uczących się...” Gębał (2020, s. 258-261). Anne Nielsen Hibbing i Joan Rankin-Erikson (2003) wykazały, że wykorzystanie multimediów w nauczaniu jest bardzo ważne, ponieważ pomaga poznać nowe słownictwo, które na dłużej zostaje w pamięci uczniów. Jednym ze sposobów na zainteresowanie uczniów nauką słownictwa jest integracja technologii, takich jak chociażby wykorzystanie cyfrowego opowiadania historii. Obrazy, grafiki i multimedia w opowieściach cyfrowych mogą pomóc uczniom zrozumieć kontekst i znaczenie słów. Wizualne elementy ułatwiają tworzenie mentalnych obrazów związanych z tekstem, co pomaga w zapamiętywaniu i zrozumieniu treści. Jak dowodzą John Guthrie i Allan Wigfield (2000), atrakcyjność materiałów edukacyjnych odgrywa ważną rolę w przyswajaniu słownictwa. Autorzy ci uważają, że, dzięki wykorzystaniu aplikacji do cyfrowego opowiadania historii, ukryta nauka słownictwa może być prowadzona w zabawny i relaksujący sposób. Dowodzą, że przy tworzeniu cyfrowych opowieści uczniowie, aby opisać postaci, miejsca i wydarzenia, muszą dobierać odpowiednie słowa i wyrażenia. Wymusza to zrozumienie znaczenia słów w konkretnym kontekście, co ułatwia ich zapamiętywanie. Ponadto elementy wizualne, takie jak obrazy czy filmy, używane w ich opowieściach mogą pomóc w przypisywaniu słowom konkretnych obrazów, co wspiera zapamiętywanie. Również w opowieściach cyfrowych można wykorzystać różne zmysły, takie jak słuch

i wzrok, co pomaga w tworzeniu silniejszych powiązań między słowami a ich znaczeniem. Podczas tworzenia i oglądania opowieści cyfrowych uczniowie spotykają się wielokrotnie ze znanymi i nowo poznanymi słowami, co pomaga w ich utrwaleniu. Według Helen Barrett (2006) cyfrowe opowiadanie historii łączy trzy kluczowe elementy, którymi są: zaangażowanie uczniów, głębokie uczenie się oparte na projektach i integracja technologiczna. Badaczka stwierdziła, że metoda ta jest efektywna w nauce słownictwa, ponieważ dzięki częstemu używaniu nowo poznanych słów w trakcie tworzenia opowieści cyfrowej zwiększa akwizycję nowego słownictwa. Carmen Gregori-Sings (2008) stwierdziła, że cyfrowe opowiadanie historii jest skuteczną metodą w nauce języków obcych, ponieważ poprawia umiejętności językowe uczniów, takie jak czytanie, pisanie, słuchanie, mówienie, dzięki lepszemu opanowaniu gramtyki i oczywiście słownictwa. Wykorzystanie *digital storytelling* – również według tej badaczki - pozwala na naukę słownictwa w interesujący i atrakcyjny sposób, ponieważ podczas narracji uczniowie wprowadzają różne rejestry języka (formalne, nieformalne, żargonowe, slangowe, frazematykę, specyficzne słownictwo) oraz różne techniki narracji, a także dramatyzacji i bardziej wyrafinowane lub ogólne dyskursywne struktury gatunkowe. Również Emily N. Skinner i Margaret C. Hagood (2008) przeprowadziły i opublikowały badania na temat wykorzystania *digital storytelling* w poznaniu nowego słownictwa i rozwoju umiejętności czytania i pisanie u uczących się języka angielskiego. Wskazują, że *digital storytelling* jest to: „(...) miejsce, w którym uczący się języka angielskiego mogą nauczyć się czegoś więcej niż tylko języka angielskiego jako drugiego, mogą wykorzystać podstawowe informacje i umiejętności technologiczne, ale także wykorzystać umiejętność płynnego posługiwania się językiem angielskim, aby zgłębiać i rozwijać różnorodność kulturową” (Hagood, Sinner, 2008, s. 29). Badaczki podkreślają, że znajomość słów staje się kluczem do komunikacji językowej. Co więcej, Hayo Reinders (2011) stwierdza, że cyfrowe opowiadanie historii jest dobrym punktem wyjścia dla uczniów do dyskusji na różne tematy wprowadzane na zajęciach, co umożliwia im poznawanie słownictwa z różnych dziedzin i kontekstów. Uczniowie mogą tworzyć opowieści na podstawie własnych zainteresowań, co sprawia, że uczą się słownictwa związanego z tym, co ich pasjonuje. Również praca w grupach nad tworzeniem opowieści może prowadzić do wymiany słownictwa między uczniami i

otrzymywania informacji zwrotnej od siebie nawzajem. Według badaczy: Anne Nielsen Hibbing i Joan Rankin-Erikson (2003), Helen Barrett (2006), Carmen Gregori-Sings (2008), Jason Ohler (2008), Emily N. Skinner i Margaret C. Hagood (2008), Hayo Reinders (2011) metoda *digital storytelling* ma potencjał, aby stworzyć dynamiczne i interaktywne środowisko, które sprzyja skutecznemu zdobywaniu i zapamiętywaniu słownictwa poprzez angażujące konteksty i różnorodne formy komunikacji.

2.4.3. *Digital storytelling* a sprawność słuchania

June Brown, Jan Bryan i Ted Brown (2005) podkreślają, że *digital storytelling* rozwija umiejętność skutecznego komunikowania się, a słuchanie jest jego podstawowym elementem. Robin (2008) twierdzi, że cyfrowe historie są szczególnie skuteczne w rozwijaniu sprawności słuchania i mówienia oraz skuteczniej pomagają w zrozumieniu abstrakcyjnych lub koncepcyjnych treści. Reinders (2011) stwierdza, że cyfrowe opowiadanie historii jest dobrym punktem wyjścia dla uczniów do dyskusji na tematy wprowadzane na zajęciach, za pomocą których kształcą sprawność słuchania i mówienia. Prosząc uczniów o zebranie informacji z różnych źródeł, nauczyciel ma możliwość uzyskania refleksji i wyjaśnień, dlaczego dokonali takich a nie innych wyborów. Uczestnicy podczas nauki z wykorzystaniem *digital storytelling* są zmuszeni do słuchania planowanego, ale również przypadkowego. Słuchanie jest połączone z innymi sprawnościami, tj. czytaniem, pisanem i mówieniem. Wykorzystanie *digital storytelling* może mieć pozytywny wpływ na rozwój sprawności słuchania również przy nauce języka obcego i odziedziczonego. Poprzez korzystanie z obrazu i dźwięku uczniowie mają większą szansę na doskonalenie rozumienia mowy wypowiedzianej w naturalnym tempie i z różnymi akcentami. *Digital storytelling* umożliwia również uczniom praktykę słuchania różnych form wypowiedzi, takich jak narracje, dialogi czy wywiady, co przyczynia się do zwiększenia ich kompetencji słuchowych. Badania wskazują, że wykorzystanie *digital storytelling* w nauczaniu języków obcych może poprawić wyniki uczniów w testach sprawności językowych, w tym w sprawności słuchania. Przykładowo, badanie przeprowadzone przez Ohler (2008) wykazało, że wykorzystanie omawianej metody wpłynęło pozytywnie na sprawność słuchania osób uczących się języka obcego. Uczniowie, którzy uczestniczyli w lekcjach z

wykorzystaniem *digital storytelling*, osiągnęli wyższe wyniki w teście sprawności słuchania w porównaniu do grupy kontrolnej. Potwierdzające wyniki uzyskano także w badaniach przeprowadzonych przez innych naukowców: June Brown, Jan Bryan i Ted Brown (2005) wykazali, że wykorzystanie tej metody przyczynia się do poprawy rozumienia ze słuchu oraz zwiększenia zainteresowania uczniów językiem obcym czy odziedziczonym.

2.4.4. *Digital storytelling* a sprawność mówienia

W rozdziale „*Digital storytelling* jako metoda” przedstawiony został już jej wpływ na ogólne sprawności językowe, jednak dla spójności pracy zostanie zaznaczony wpływ metody na sprawność mówienia. Brown i Bryan (2005) zauważyli, że *digital storytelling* stymuluje umiejętność komunikowania się ze stale poszerzającą się społecznością w celu omówienia problemów, zebrania informacji i przedstawienia swojego punktu widzenia. Zajęcia często przyjmują formę pracy w parach lub w grupach, wymagają negocjacji i kooperacji między uczniami. Wpływa to na płynność mówienia. Lambert (2007), Ohler (2008) Gregori-Signes (2008), Hagood i Sinner (2008) Reinders (2011) zgodnie podkreślają, iż wykorzystanie cyfrowych narracji podczas nauki języka angielskiego jako obcego jest niezwykle skuteczne, ponieważ pomaga uczącym się języka w nabyciu umiejętności posługiwania się językiem w celu wyrażenia swojej opinii oraz skutecznej komunikacji z zespołem. Na każdym etapie pracy przygotowywania swoich historii uczniowie zmuszeni są do stałego komunikowania się ze sobą, co wyraźnie wpływa na ich poziom biegłości mówienia. Co ciekawe, Ohler (2008) podkreśla, że uczestnicy uczą się więcej podczas samego procesu przygotowywania cyfrowej opowieści niż to, co zawiera sam efekt w postaci prezentacji historii. Etap początkowy procesu tworzenia historii, pierwszych dyskusji nad projektem, refleksji uczestników, aż do etapu końcowego - prezentacji, wpływa na rozwój sprawności mówienia. Lambert (2007) zidentyfikował siedem elementów skutecznej narracji, które zostały podane i omówione poniżej czyli: punkt widzenia, dramatyczne pytanie, treść emocjonalna, „dar twojego głosu”, ścieżka dźwiękowa, ekonomia czasu, tempo. Istotny jest element określony jako „dar twojego głosu”, czyli sposób na spersonalizowanie historii oraz przedstawienie opinii i punktu widzenia autora. Wymieniony element wpływa na kształtowanie sprawności komunikacji.

Michael Marzenich (2007) podkreśla, że uczestnicy rozwijają lepsze umiejętności komunikacyjne, ucząc się prowadzenia badań na dany temat, zadawania pytań, organizowania swoich pomysłów, wyrażania opinii i konstruowania ciekawych narracji. Ponadto, gdy uczniowie przygotowują narrację, zdobywają umiejętność korzystania z mikrofonów, digitalizacji dźwięku oraz pracy z muzyką, jak również efektami dźwiękowymi. Podczas pracy z wykorzystaniem *digital storytelling* rozwijana jest kompetencja komunikacyjna, ponieważ grupy współpracujących uczniów muszą uzgodnić wiele elementów: treść przekazu, formę, oprawę wizualną, dźwiękową, ewentualne problemy techniczne.

2.4.5 *Digital storytelling* a sprawność czytania

Bryan i Brown (2005) zaznaczają, że podczas nauki z *digital storytelling* optymalizują się zdolności do czytania i interpretowania, reagowania i kontekstualizowania wiadomości z perspektywy globalnej, co autorki nazywają kontekstualnym uczeniem się. Wyjaśniają, że opowieści cyfrowe często prezentują autentyczne sytuacje i dialogi, co pozwala uczniom zanurzyć się w realistycznym językowym kontekście. Przykładowe dialogi czy opisy codziennych sytuacji pomagają uczniom przyswoić wyrażenia i zwroty, które są przydatne w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych. Również dzięki różnorodności tematów, które mogą być przedstawione w opowieściach cyfrowych, uczniowie mają okazję czytać teksty dotyczące wielu dziedzin życia. To umożliwia im nie tylko rozwijanie języka, ale także zdobywanie wiedzy na temat różnorodnych kwestii. Robin (2006) szczegółowo podkreśla zalety wykorzystania *digital storytelling* w nauce czytania. Uczniowie podczas pracy z projektem, w czasie poszukiwania odpowiednich materiałów oraz ich analizowania rozwijają bowiem umiejętność czytania ze zrozumieniem. Przygotowanie scenariuszy i późniejsza ich prezentacja na forum grupy kształtuje pożądaną umiejętność. Robin uważa zatem, że *digital storytelling* może mieć pozytywny wpływ na sprawność czytania w nauce języka obcego i odziedziczego. Bryan i Brown (2005), Lambert (2007), Gregori-Signes (2008) oraz Abdel-Hack i Helwa (2014) dowodzą, że metoda *digital storytelling* jest efektywnym narzędziem kształtującym umiejętności czytania i pisanie w nauce języka obcego. Opowieści cyfrowe stawiają przed uczniami wyzwanie aktywnego rozumienia treści, co pomaga

w rozwijaniu umiejętności głębokiego czytania. Uczniowie nie tylko odczytują tekst, ale także analizują go, wyciągają wnioski i rekonstruują znaczenia. Dodatkowo dostępność opowieści cyfrowych w różnych formatach pozwala uczniom na dostosowanie procesu czytania i przygotowywania swoich opowieści do swojego tempa i stylu nauki. Mogą czytać w dogodnym dla siebie czasie i miejscu. Badacze podkreślają, że uczniowie rozwijają pamięć sensoryczną, ponieważ opowieści cyfrowe, ze względu na elementy dźwiękowe, wizualne i emocjonalne, mogą pozostawić trwalsze wrażenia w pamięci uczniów.

2.4.6 *Digital storytelling* a sprawność pisania

Badacze Bryan i Brown (2005), Robin (2006), Gregori-Signes (2008) zwracają uwagę na pozytywne aspekty wykorzystania *digital storytelling* w nauce pisania w języku obcym lub odziedziczonym. *Digital storytelling* może pomóc uczniom w rozwijaniu umiejętności pisania poprzez ćwiczenie użycia języka w kontekście narracji i struktury opowieści. Ponadto, korzystanie z multimediów w tej metodzie może pomóc zwizualizować i usystematyzować pomysły, co ułatwia proces pisania. Badania pokazują, że *digital storytelling* zwiększa motywację i zaangażowanie uczniów w naukę pisania. Robin (2006, s.709-716) wyjaśnia, że integracja różnych rodzajów alfabetyzacji w procesie edukacyjnym rozwija szereg kluczowych umiejętności u uczniów. Oto szczegółowe wyjaśnienie tych umiejętności:

- umiejętności badawcze, ponieważ uczniowie uczą się, jak skutecznie wyszukiwać, oceniać i interpretować informacje z różnych źródeł. Integracja alfabetyzacji informacyjnej pomaga im w krytycznym myśleniu oraz analizie danych i faktów;
- pisanie, gdyż alfabetyzacja cyfrowa i technologiczna wspiera rozwój umiejętności pisania, umożliwiając uczniom tworzenie różnorodnych form tekstów, od raportów i artykułów po blogi i posty w mediach społecznościowych. Technologia daje im narzędzia do redagowania, formatowania i publikowania swojej pracy;
- organizacja, ponieważ umiejętności organizacyjne są kluczowe dla skutecznego zarządzania informacjami i zasobami. Uczniowie uczą się planować swoje

projekty, tworzyć harmonogramy i zarządzać czasem, co jest niezbędne w efektywnej pracy zarówno indywidualnej, jak i zespołowej;

- technologia, ponieważ rozwijanie umiejętności technologicznych obejmuje naukę obsługi różnorodnych narzędzi i aplikacji, które wspierają procesy edukacyjne. Uczniowie uczą się korzystać z oprogramowania do edycji tekstów, tworzenia prezentacji, analizy danych oraz komunikacji online;
- prezentacja, gdyż umiejętności prezentacyjne są rozwijane poprzez tworzenie i prowadzenie prezentacji multimedialnych. Uczniowie uczą się, jak efektywnie komunikować swoje idee, używając narzędzi takich jak PowerPoint, Prezi, czy inne aplikacje do tworzenia wizualnych i interaktywnych prezentacji;
- prowadzenie wywiadu, ponieważ uczniowie uczą się technik prowadzenia wywiadów, które są niezbędne w zbieraniu informacji z różnych źródeł. Ta umiejętność obejmuje przygotowanie pytań, prowadzenie rozmowy oraz analizę i interpretację uzyskanych odpowiedzi;
- interakcje interpersonalne, ponieważ alfabetyzacja cyfrowa i globalna rozwija umiejętności komunikacyjne i współpracy w zespołach międzynarodowych i wielokulturowych. Uczniowie uczą się efektywnie komunikować i współpracować z osobami o różnych tle kulturowym i językowym;
- uczniowie rozwijają zdolności analityczne i kreatywne myślenie, które są kluczowe w identyfikowaniu i rozwiązywaniu problemów. Alfabetyzacja technologiczna i informacyjna dostarcza narzędzi do skutecznej analizy problemów i generowania innowacyjnych rozwiązań;
- ocena, ponieważ umiejętności oceny obejmują krytyczną analizę własnej pracy oraz pracy innych. Uczniowie uczą się oceniać wiarygodność źródeł, jakość informacji oraz efektywność stosowanych metod i narzędzi.

Znaczenie różnych rodzajów alfabetyzacji:

- alfabetyzacja cyfrowa, czyli umiejętność korzystania z technologii cyfrowych i narzędzi informatycznych;
- alfabetyzacja globalna, czyli zrozumienie globalnych perspektyw i problemów, umiejętność komunikacji i współpracy w międzynarodowym kontekście;
- alfabetyzacja technologiczna, inaczej zdolność do efektywnego wykorzystania technologii w różnych aspektach życia zawodowego i osobistego;

- alfabetyzacja wizualna, czyli umiejętność interpretacji i tworzenia przekazów wizualnych;
- alfabetyzacja informacyjna, inaczej umiejętność wyszukiwania, oceny, wykorzystania i zarządzania informacjami.

Integracja tych różnych rodzajów alfabetyzacji w edukacji przygotowuje uczniów do skutecznego funkcjonowania w dzisiejszym świecie, który jest coraz bardziej zglobalizowany i zdominowany przez technologie (Robin, 2006, s. 709-716). Wspomniana wyżej Gregori-Signes (2008) twierdzi, że podczas pisania narracji w *digital storytelling* uczniowie wprowadzają różne rejestry języka (formalne, nieformalne, żargonowe, slangowe, wyrażenia schematyczne, specyficzne słownictwo), różne techniki narracji, a także dramatyzacji oraz struktury dyskursywne i gatunkowe.

Według Abdel-Hacka i Helwy (2014) uczeń pisząc scenariusz, odzwierciedla w nim uczucia i własne doświadczenia, zawiera osobiste przemyślenia, interpretacje, przetwarza autobiograficzne historie, opisuje ludzi, miejsca i rzeczy, za pomocą urządzeń cyfrowych i technik tworzy interesujące obrazy. Napisana narracja może zawierać dialog. Często jest opowiedziana z określonego punktu widzenia, tworzy i uzasadnia dane stanowisko, jest wypełniona precyzyjnymi detalami.

2.4.7 *Digital storytelling* a kompetencje społeczne

Współcześnie wraz z radykalnymi zmianami, jakie przynoszą technologie informacyjno-komunikacyjne oraz potrzebą rozwijania umiejętności jednostki/ucznia w zakresie radzenia sobie w różnych sytuacjach komunikacyjnych za pomocą tekstów, zarówno językowych, jak i nielingwistycznych, następuje przejście od alfabetyzacji do *multiliteracies*, czyli umiejętności konstruowania znaczenia w różnych kontekstach kulturowych, społecznych. Tak więc wymagane są nie tylko umiejętności posługiwania się reprezentacjami alfabetycznymi, ale także reprezentacjami multimodalnymi (Kalantzis & Cope, 2001, s. 158-182). Umiejętność narracyjna jest ważna w nauce języka obcego, drugiego. Wymaga wysokiego poziomu myślenia. Według Josepha P. Binga (2013) stosowanie *digital storytelling* stało się standardową praktyką w nauczaniu pisania dla osób uczących się języka angielskiego. Poprzez historię uczniowie przekształcają swoją wiedzę o wydarzeniach historycznych w różne formy

komunikacji, takie jak narracje pisemne lub ustne. Budują je dzięki połączeniu umiejętności poznawczych (rozumienie, analizowanie) z językowymi, takimi jak mówienie i pisanie. Elementy narracji mogą obejmować przedstawienie osób biorących udział w wydarzeniach historycznych, scenerię, czyli czas i miejsce wydarzeń, oraz emocje i plany bohaterów. Wydarzenia w narracji następują po sobie w logicznej kolejności, prowadząc do zakończenia i rozwiązania.

Nauczyciele wykorzystują opowiadania, aby prowadzić uczniów przez te wirtualne podróże, pomagając im odkrywać nowe idee i doświadczenia. Przez wcielanie się w różne role i przeżywanie emocji postaci, uczniowie rozwijają swoje umiejętności społeczne, takie jak empatia, współpraca i rozumienie różnych perspektyw (Bing, 2013, s. 36-43). Również sam proces tworzenia wspólnej opowieści jest ważnym doświadczeniem społecznym. Uczestnicy oceniając i omawiając swoje prace, wzajemnie uczą się od siebie. Poprzez prezentację swojego projektu na forum grupy nabierają pewności siebie w wystąpieniach. Konieczność dyskusowania nad projektem, często jego obrona, uczy odporności na krytykę. Wszystko to wspiera rozwój kompetencji społecznych. Badania naukowe wskazują na pozytywny wpływ *digital storytelling* na rozwój tych kompetencji. Wykorzystanie omawianej metody może pomóc w rozwijaniu umiejętności takich jak empatia, rozumienie perspektyw innych osób, aktywne słuchanie, umiejętności komunikacyjne i współpraca. Ponadto *digital storytelling* może sprzyjać integracji różnych grup społecznych, np. migrantów czy osób z niepełnosprawnościami, poprzez umożliwienie dzielenia się własnymi doświadczeniami i historiami.

2.4.8 Sposoby wykorzystania *digital storytelling* w nauczaniu języka polskiego jako obcego, odziedziczonego

W wyniku postępu technologicznego wykorzystanie *digital storytelling* stało się możliwe i łatwo dostępne we współczesnych klasach językowych. Jason Ohler (2006, s. 44-47) podkreślił, że cyfrowe opowiadanie historii, gdy jest traktowane jako aktywność edukacyjna, musi obejmować więcej niż tylko samo tworzenie opowieści. Istnieje wiele sposobów wykorzystania *digital storytelling* w edukacji. Jedną z pierwszych decyzji, którą należy podjąć jest ta, czy nauczyciel będzie sam przygotowywał cyfrowe historie, czy też będą to robić jego uczniowie. Niektórzy

nauczyciele mogą zdecydować się na wykorzystanie *digital storytelling* jako sposobu prezentacji nowego materiału swoim uczniom. Ciekawa, bogata w multimedia cyfrowa historia może posłużyć jako sposób na zainteresowanie tematem lekcji (Gregori-Signes, 2008, s. 43-49). Wielu badaczy popiera wykorzystanie *digital storytelling* w sposób, który pomaga zaangażować uczniów w proces uczenia się (Burmark, 2004, s. 4-5; Ormrod, 2004) oraz stanowi pomost łączący informacje już posiadane z nowymi (Ausubel, 1978, s. 251-257). Cyfrowe historie przygotowane przez nauczyciela mogą służyć nie tylko wzbogaceniu bieżących zajęć oraz wzbudzeniu dyskusji na dany temat, ale również włączeniu multimediów w proces edukacji. Badacze tacy jak Anne Nielsen-Hibbing i Joan Rankin-Erikson (2003, s. 758-770) wykazali, że wykorzystanie multimediów w nauczaniu jest bardzo ważne, ponieważ pomaga zrozumieć nowy materiał, a ten na dłużej zostaje w pamięci uczniów.

Digital storytelling jako metoda nauczania języka polegająca na tworzeniu krótkich filmów, w których uczniowie opowiadają historie związane z językiem polskim, może być wykorzystana w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego na wiele sposobów, na przykład jako:

- opowiadanie o doświadczeniach swoich i ich bliskich. Uczniowie mogą opowiadać historie związane z językiem polskim, np. swoją własną historię związaną z nauką języka polskiego, historie swoich rodziców lub dziadków;
- tworzenie prezentacji. Uczniowie mogą tworzyć prezentacje multimedialne na różne tematy związane z kulturą polską, np. o polskiej kuchni, muzyce, filmie, sztuce;
- rekonstrukcja scen. Uczniowie mogą odgrywać różne sceny z życia codziennego, które zostaną nagrane i zmontowane, np. zakupy w sklepie, rozmowę z lekarzem, w ten sposób ucząc się języka w kontekście sytuacji życiowych;
- tworzenie opowieści w grupach. Uczniowie mogą tworzyć opowieści w grupach. W ten sposób uczą się współpracy i komunikacji w języku polskim;
- tworzenie opowieści zbliżonej do recenzji. Uczniowie mogą przedstawić swój punkt widzenia na temat wybranego dzieła literackiego czy filmowego;
- uczestnictwo w projektach międzynarodowych. Uczniowie mogą brać udział w projektach międzynarodowych, w których wymieniają się swoimi opowieściami z uczniami z innych krajów, w których nauczany jest język polski.

Wszystkie te sposoby wykorzystania *digital storytelling* pozwalają nauczać języka polskiego jako odziedziczonego w sposób innowacyjny i atrakcyjny dla uczniów, jednocześnie rozwijając ich zdolności twórcze i umiejętności komunikacyjne w języku polskim.

Ten rodzaj aktywności może wzbudzać zainteresowanie, przyciągnąć uwagę i wzmocnić motywację uczniów z „cyfrowego pokolenia”. Proces ma szansę zaangażować twórcze talenty młodzieży, która zaczyna badać dane zagadnienie, poszukiwać informacji na jego temat, a następnie zaczyna opowiadać własne historie. Równocześnie młodzi ludzie uczą się szukać w internecie nie tylko treści rozrywkowych, ale również edukacyjnych, aby badać, analizować i syntetyzować bogate treści. Ponadto uczniowie poprzez naukę organizowania swoich pomysłów, zadawanie pytań, wyrażanie opinii i konstruowanie narracji rozwijają swoje umiejętności komunikacyjne. Dodatkowo, kiedy młodzież może publikować swoje cyfrowe historie w sieci, zdobywa cenne doświadczenie w krytyce własnej pracy i innych uczestników, co może przyczynić się do wzrostu inteligencji emocjonalnej i społecznego uczenia się. *Digital storytelling* umożliwia korzystanie z różnych stylów uczenia się i może sprzyjać współpracy, gdy uczniowie pracują w grupach. Równocześnie zapewnia każdemu uczestnikowi wzrost poczucia własnej wartości dzięki radości z osiągnięć. Proces nauki staje zindywidualizowany, przyjemny, atrakcyjny i kreatywny, równocześnie pomagając uczniom poprawić umiejętności pisania, czytania, słuchania i mówienia poprzez naukę wyrażania własnych opinii w cyfrowych narracjach.

2.4.9 Przykładowe scenariusze lekcji z wykorzystaniem *digital storytelling*

Poniżej przedstawiono przykładowy schemat scenariusza z wykorzystaniem metody *digital storytelling* pt. „Moja cyfrowa opowieść”. Scenariusz jest autorski, został oparty na wytycznych Lamberta (2007, s. 9-24) w postaci siedmiu elementów (por. s. 99). W celu wykorzystania schematu należy dodać tekst kultury, np. dzieło literackie, film, spektakl teatralny. Uczniowie zapoznają się z tekstem sami w domu, film oglądają sami lub można go wspólnie obejrzeć. Cykl obejmuje siedem spotkań. Każde to blok trzech godzin lekcyjnych po 45 minut. W scenariuszu spotkanie

określane jest terminem lekcja. Ponieważ jest to schemat scenariusza, dlatego nie zostały podane tytuły dzieł literackich czy filmowych.

Lekcja 1 (3 x 45 minut): Burza mózgów.

Celem tej lekcji jest przeprowadzenie analizy i interpretacji wstępnej wybranego utworu literackiego, filmowego za pomocą burzy mózgów. Po przeczytaniu wybranej powieści i/lub obejrzeniu filmu uczniowie za pomocą mapy myśli:

- zapisują rodzaj i gatunek literacki
- zapisują tytuł utworu
- określają elementy świata przedstawianego
- określają podmiot mówiący, narratora
- określają adresata
- wskazują, jakie słowa i obrazy poetyckie wydają się kluczowe w tekście
- rozpoznają zewnętrzną i wewnętrzną kompozycję tekstu (układ tekstu, np. wprowadzenie, rozwinięcie, puenta lub/ i strofy, wersy, rozdziały, akty, sceny itp.)
- wskazują czas i miejsce/ miejsca akcji,
- wskazują bohatera, protagonistę i antagonistę.
- analizują fabułę,
- określają uczucia, emocje
- określają atmosferę
- określają problematykę i wartości.

Lekcja 2 (3 x 45 minut): Pytanie dramatyczne - interpretacja pogłębiona.

Celem tej lekcji jest interpretacja właściwa, czyli odkrycie głębszych znaczeń tekstu. Uczniowie starają się udzielić odpowiedzi, jakie problemy poruszane są w powieści, czy stawiane pytanie znajduje swoje odpowiedzi, jakie emocje wzbudza powieść. Następuje zapisanie ich na osi czasu. Oś czasu jest to uporządkowana sekwencja wątków połączonych na zasadzie przyczynowo-skutkowej, bądź tylko następności. W trakcie lekcji zadawane są pytania, np.: dlaczego tak, co z tego wynika, co to znaczy, jak to ocenić? Uczniowie wspólnie budują oś czasu utworu (powieści, filmu).

Ponadto uczniowie interpretują relację między dziełem a światem zewnętrznym (jako nawiązania do rzeczywistości, historii, faktów życia społecznego, politycznego itd). Analizują również kategorie estetyczne utworu, np. komizm, tragizm, groteska. Uczniowie przyglądają się konwencjom języka - konkretnym środkom językowym z uwzględnieniem ich znaczenia i funkcji w utworze.

Zwracają uwagę na:

- alegorie i symbole, czyli obrazy o ukrytym znaczeniu odnoszące odbiorcę do czegoś innego niż to, co jest wprost powiedziane,
- motywy, archetypy, czyli powtarzające się tematy lub symbole, które mają głębsze znaczenie i odnoszą się do uniwersalnych doświadczeń ludzkich. Przykłady to archetyp bohatera, podróży, oświecenia czy miłości. Poprzez rozpoznawanie i interpretację tych wzorców uczniowie rozwijają zdolność analizy treści literackich oraz zdobywają głębsze zrozumienie ich przesłania.

Dodatkowo, uczniowie „biorą pod lupę” kwestie związane ze stylem autora, jego wyborem narracyjnym oraz perspektywą, z której opowiada historię. Zrozumienie tych elementów pozwala na dociekliwą analizę, jak autor używa języka, aby nieść swoje przesłanie i oddziaływać na emocje czytelnika.

Następnie uczniowie określają stosunek utworu do tradycji literackiej, czyli analizują, w jaki sposób dany tekst odnosi się do wcześniejszych dzieł, konwencji gatunkowych, stylów literackich oraz motywów kulturowych lub literackich, które istniały przed jego powstaniem. Stosunek utworu do tradycji literackiej to sposób, w jaki autor reaguje na już istniejące dzieła literackie i wpisuje się w kontekst historyczny, kulturowy oraz literacki swojego czasu.

W tej analizie konieczne jest odwołanie do wybranych kontekstów interpretacyjnych, takich jak:

- historycznoliteracki,
- biograficzny,
- historyczny,
- filozoficzny,
- literacki,
- mitologiczny,
- biblijny,

- baśniowy,
- egzystencjalny,
- polityczny itd.

Uczniowie na osi czasu zapisują wydarzenia z przeczytanej powieści/sztuki teatralnej, filmu. Przy wydarzeniach zaznaczają postacie i umieszczają informacje o problemach, emocjach z nimi związanych. Celem tej lekcji jest odpowiedź na pytania: dlaczego tak, co z tego wynika, co to znaczy, jak to ocenić?

Lekcja 3 (3 x 45 minut): Pytania, mapa myśli, wstępna narracja.

Celem tej lekcji jest przygotowanie wstępnej narracji w kontekście *digital storytelling*. Proces ten ma na celu rozwijanie umiejętności analizy, kreatywności, współpracy i tworzenia treści narracyjnych w cyfrowym formacie.

Uczniowie zostają podzieleni na grupy. Każda grupa otrzymuje przypisany temat lub fragment utworu literackiego, filmowego do analizy. W ramach grupy uczniowie dokładnie analizują przypisane tematy lub fragmenty utworu.

Rozważają kluczowe problemy, treści, motywy i znaczenia związane z tematem. Stawiają sobie pytania, co autor chciał przekazać, jakie są główne konflikty i treści. Uczniowie tworzą pytania, które pomogą skupić się na analizie i rozwinięciu tematu. Te pytania staną się punktem wyjścia do głębszej dyskusji i refleksji nad treścią utworu.

1. Uczniowie korzystają z mapy myśli, aby wizualnie zorganizować swoje przemyślenia i uporządkować analizę. Na mapie umieszczają kluczowe pojęcia, problemy, postaci i związki między nimi. Mapa myśli pomaga w strukturyzacji informacji i planowaniu treści opowieści.
2. Uczniowie dyskutują między sobą, dzieląc się swoimi analizami, pytaniami i pomysłami na rozwinięcie tematu w narracji cyfrowej. Wspólna refleksja pomaga wzbogacić perspektywę i generować kreatywne pomysły.
3. Grupy wybierają postać, która będzie kluczowym narratorem lub obserwatorem wydarzeń. Analizują relację między wybraną postacią a analizowanymi problemami i wydarzeniami. To od jej punktu widzenia będą budować narrację.

4. Na podstawie analizy tematu, problemów i wybranej postaci, uczniowie zaczynają tworzyć wstępną narrację cyfrową. Koncentrują się na ukazaniu, jak wydarzenia wpływają na życie postaci i jakie emocje towarzyszą temu procesowi.
5. Każda grupa prezentuje swoje wyniki, czyli wstępną narrację w formie cyfrowej. Uczniowie mogą wykorzystać różne narzędzia, takie jak prezentacje multimedialne, animacje, komiksy cyfrowe czy krótkie filmy.

Ten proces angażuje uczniów w analizę treści literackiej, rozwijanie kreatywności w kontekście cyfrowej narracji oraz doskonali umiejętność pracy z narzędziami technologicznymi. Dzięki współpracy i refleksji nad treścią uczniowie budują głębsze zrozumienie utworu oraz ćwiczą umiejętność opowiadania historii w cyfrowym środowisku.

Lekcja 4 (3 x 45 minut): Scenariusz.

Celem tej lekcji jest napisanie scenariusza i zebranie materiału potrzebnego do stworzenia *digital storytelling*.

Uczniowie:

- prezentują w grupach wybraną postać, relacje między postacią a problemem utworu, oraz wydarzenia, które chcą przedstawić,
- przyporządkowują sekwencje fabularne do swojej narracji,
- szukają materiałów wizualnych,
- poznają zasady związane z prawem autorskim,
- robią zdjęcia,
- przygotowują scenografię,
- piszą szkic scenariusza,
- dopasowują swoje materiały wizualne do scenariusza,
- przygotowują narrację,
- przygotowują ścieżkę dźwiękową.

Lekcja 5 (3 x 45 minut): Tworzenie Historii Cyfrowej.

Cel główny: Przygotowanie cyfrowej opowieści.

Uczniowie:

- poznają definicję cyfrowej historii oraz etapy jej tworzenia, w tym wybór tematu, planowanie narracji, zbieranie materiałów multimedialnych i tworzenie finalnego produktu;
- dowiadują się o różnych narzędziach i aplikacjach, takich jak, Movie Maker lub Adobe Premiere Pro, które mogą być używane do tworzenia cyfrowych opowieści;
- poznają poszczególne etapy procesu tworzenia cyfrowej historii, od planowania po finalny montaż;
- uczą się korzystać z narzędzi cyfrowych do tworzenia, edycji i finalizacji swoich opowieści;
- zdobywają podstawowe umiejętności montażu wideo, takie jak cięcie klipów, dodawanie efektów dźwiękowych i wizualnych oraz eksportowanie finalnego produktu.

Metoda: Pomoc dydaktyczna w postaci prezentacji multimedialnej, której celem jest wyjaśnienie metody *digital storytelling*.

Nauczyciel krótko omawia znaczenie narracji cyfrowej, wyjaśniając, że jest to sposób na komunikowanie się i angażowanie w historię w bardziej interaktywny i przystępny sposób. Prezentacja może zawierać przykłady cyfrowych historii, aby uczniowie mogli zobaczyć różnorodność podejść i technik.

Praca w grupach:

Po prezentacji uczniowie zostają podzieleni na grupy i wspólnie tworzą swoje cyfrowe opowieści. Każda grupa przechodzi przez proces tworzenia historii, korzystając z narzędzi cyfrowych i aplikacji do animacji oraz montażu wideo.

Lekcja 6 (3 x 45 minut): Edycja i informacja zwrotna.

Cel główny: Celem jest pierwsza edycja cyfrowej opowieści i rozwijanie umiejętności samooceny i ewaluacji.

Uczniowie:

- znają podstawowe techniki edycji i obróbki cyfrowego materiału w procesie tworzenia historii;
- uczą się, jak odbierać reakcje i udzielać konstruktywnych opinii dotyczących swoich prac oraz prac kolegów;

- zdobywają umiejętności potrzebne do samodzielnej edycji i doskonalenia swoich cyfrowych opowieści.

Formy pracy:

- praca grupowa, uczniowie współpracują w grupach, dzieląc się obowiązkami związanymi z edycją i poprawą cyfrowych opowieści;
- praca zadaniowa, każdy uczeń ma przypisane konkretne zadania związane z edycją i poprawą elementów multimedialnych;
- dyskusja, uczniowie omawiają swoje prace, dzieląc się uwagami i sugestiami na temat możliwych poprawek.

Celem jest pierwsza edycja cyfrowej opowieści po przygotowaniu przez uczniów i jej sfinalizowanie. Edycja i informacja zwrotna odgrywają kluczową rolę w procesie tworzenia cyfrowej opowieści przez ucznia. Edycja to proces przeglądania, poprawiania i udoskonalania treści cyfrowej opowieści. Po przygotowaniu pierwotnej wersji opowieści uczniowie przechodzą przez fazę edycji, w której starają się usunąć błędy językowe, poprawić strukturę zdania, skorygować interpunkcję i poprawić ogólną klarowność tekstu. Edycja może również obejmować analizę spójności treści, sprawdzenie logiczności narracji oraz dopracowanie wszelkich elementów multimedialnych, takich jak zdjęcia, filmy czy dźwięki. Proces edycji może być wieloetapowy. Uczniowie mogą przeprowadzać samodzielne korekty, a następnie współpracować z nauczycielem lub innymi uczniami, aby otrzymać dodatkowe opinie i sugestie. Edycja jest niezbędnym krokiem w kształtowaniu wysokiej jakości cyfrowej opowieści, poprawiając jej estetykę, spójność i zrozumiałość. Po zakończeniu procesu edycji uczniowie otrzymują informację zwrotną na temat swojej cyfrowej opowieści. Informacja zwrotna może pochodzić od nauczyciela, kolegów z klasy lub innych osób, które obejrzały opowieść. Celem informacji zwrotnej jest dostarczenie konstruktywnych opinii i sugestii, które pomogą uczniom dalej udoskonalić swoją opowieść. Informacja zwrotna może obejmować różne aspekty, takie jak:

- jasność i zrozumiałość. Czy treść jest klarowna? Czy przekaz jest zrozumiały dla odbiorcy?
- struktura narracji. Czy historia ma logiczny przebieg? Czy elementy składają się w spójną całość?

- elementy multimedialne. Czy zdjęcia, filmy i dźwięki wspierają treść opowieści?
- jakość języka. Czy tekst jest poprawny pod względem gramatycznym i stylistycznym?
- angażujący przekaz. Czy opowieść jest ciekawa i angażująca dla odbiorcy?

Informacja zwrotna pomaga uczniom zobaczyć swoją opowieść z perspektywy innych oraz identyfikować obszary do dalszego udoskonalenia. To także umożliwia uczniom rozwijanie umiejętności przyjmowania krytyki oraz uczenie się na własnych błędach. Dzięki informacji zwrotnej proces tworzenia cyfrowej opowieści staje się iteracyjny, co pozwala uczniom osiągnąć wyższy poziom jakości i umiejętności twórczych. Iteracyjność polega na tym, że po otrzymaniu informacji zwrotnej uczniowie wracają do swojej pracy, dokonują poprawek, wprowadzają zmiany i udoskonalają opowieść na podstawie otrzymanych sugestii. Następnie ponownie analizują, czy te zmiany przyczyniły się do poprawy jakości opowieści. Jeśli istnieją dalsze obszary do udoskonalenia, proces wraca do etapu edycji i dostarczania informacji zwrotnej

Lekcja 7: Prezentacja i ocena

Prezentacja jest kluczowym etapem w procesie tworzenia *digital storytelling*. Uczniowie mają okazję podzielić się swoją pracą z nauczycielem i kolegami z klasy. Prezentacje mogą być prowadzone w klasie lub online, w zależności od dostępnych narzędzi. Podczas prezentacji uczniowie mają możliwość wykorzystania różnych elementów multimedialnych, takich jak zdjęcia, filmy, dźwięki czy animacje, aby w sposób atrakcyjny i angażujący przedstawić swoją opowieść. Podczas prezentacji uczniowie powinni skupić się na tym, aby jasno przekazać treść opowieści, wyeksponować kluczowe momenty i emocje oraz dostarczyć odbiorcom wrażeń związanych z treścią ich pracy. Umiejętne wykorzystanie elementów multimedialnych może wzbogacić prezentację i zapewnić odbiorcom pełne zrozumienie opowiadanej historii. Ocena jest istotną częścią procesu tworzenia historii cyfrowej. Nauczyciel oraz inni uczniowie uczestniczą w ocenie, która ma na celu dokonanie krytycznej analizy i feedbacku wobec pracy kolegów. Ocenianie może obejmować różne aspekty, takie jak:

- Treść i spójność narracji. Czy historia ma jasny początek, rozwinięcie i zakończenie? Czy elementy opowieści tworzą spójną całość?
- Wykorzystanie mediów. Jakie media zostały wykorzystane? Czy są one odpowiednio dopasowane do treści opowieści i wzbogacają jej przekaz?
- Kreatywność. Czy prezentacja jest oryginalna i kreatywna? Czy uczniowie wykorzystali narzędzia multimedialne w innowacyjny sposób?
- Jasność przekazu. Czy przekaz jest klarowny? Czy odbiorca może łatwo zrozumieć treść opowieści?
- Angażowanie odbiorcy. Czy prezentacja wciąga odbiorcę? Czy skupia uwagę i budzi emocje?

Prezentacja i ocena pełnią istotną rolę w procesie *digital storytelling*. Wspomagają one rozwijanie umiejętności publicznego wystąpienia, komunikacji, krytycznego myślenia oraz umiejętności pracy w grupie. Uczniowie uczą się, jak przedstawić swoje pomysły w przystępny i atrakcyjny sposób oraz jak skutecznie przekazywać treści za pomocą różnych mediów. Ocena, wraz z konstruktywnym opisem, dostarcza uczniom informacji na temat ich osiągnięć, a także wskazuje obszary do dalszego doskonalenia. Jest to okazja do refleksji nad własną pracą, uwzględnienia opinii innych i dążenia do coraz lepszych rezultatów.

W rezultacie, prezentacja i ocena stanowią integralną część procesu tworzenia historii cyfrowej, przyczyniając się do rozwijania umiejętności komunikacyjnych, twórczego myślenia i refleksji oraz zachęcając uczniów do aktywnego udziału w swojej edukacji.

2.4.9.1 Rozbudowany scenariusz projektu z wykorzystaniem *digital storytelling*

Tytuł projektu „Mitologiczna wizja świata. Na podstawie Mitologii Jana Parandowskiego”⁸³. Cykl obejmuje siedem spotkań, każde to blok trzech godzin lekcyjnych po 45 minut. W scenariuszu jedno spotkanie określone jest terminem lekcja.

⁸³ *Mitologia*, Jan Parandowski, Londyn, 1992

Lekcja 1: burza mózgów (3 x 45 minut).

Temat: *Wprowadzenie do tworzenia opowieści przy użyciu narzędzi cyfrowych, pt. „Mitologiczna wizja świata”.*

Klasa: Szkoła średnia/ klasy liceum.

Cele:

Cel główny: analiza i interpretacja wstępna utworów Mit o Syzyfie i Mit o Edypie.

Cele operacyjne:

- uczeń zna metodę *digital storytelling*;
- uczeń potrafi zastosować metodę *digital storytelling*;
- uczeń potrafi zaplanować własną opowieść obudowaną cyfrowo.

Metody pracy: *digital storytelling*, w tym:

- miniwykład z prezentacją multimedialną,
- praca w grupach,
- dyskusja,
- burza mózgów.

Etap 1. Wprowadzenie, powitanie i przedstawienie tematu lekcji:

1. Nauczyciel rozpoczyna lekcję od powitania uczniów i wprowadzenia tematu lekcji: Przygotowanie opowieści na podstawie Mitu o Syzyfie i Mitu o Edypie.
2. Nauczyciel przedstawia metodę *digital storytelling* i możliwości jej zastosowania. Pokazuje kilka przykładów *digital storytelling*. Wyjaśnia, że w trakcie zajęć uczniowie będą tworzyć swoje własne opowieści przy wykorzystaniu cyfrowych narzędzi.

Etap 2. Część główna lekcji:

Celem tej części lekcji jest, po przeczytaniu opowieści, przeprowadzenie analizy i interpretacji wstępnej za pomocą burzy mózgów.

1. Nauczyciel wyjaśnia uczniom, co to jest mit.
2. Uczniowie za pomocą mapy myśli:
 - zapisują cechy mitu
 - dokonują analizy tytułu utworów
 - określają elementy świata przedstawionego w micie

- określają podmiot mówiący, narratora
 - określają adresata.
3. Rozstrzygają, jakie słowa i obrazy poetyckie wydają się kluczowe w tekstach.
 4. Rozpoznają zewnętrzną i wewnętrzną kompozycję tekstu, dostosowaną do specyfiki mitu, zamiast tradycyjnego podziału na akty i sceny. Mity charakteryzują się specyficzną strukturą narracyjną, w której ważne są archetypy, symbolika, cykliczność wydarzeń czy powtarzające się motywy. Zamiast klasycznego podziału na akty i sceny, uczniowie analizują strukturę mitu, uwzględniając jego szczególne cechy, takie jak budowanie napięcia wokół relacji między bogami i ludźmi czy opowieści o powstaniu świata. mitu (zamiast tradycyjnego podziału na akty, sceny) zgodnie z podziałem Claude’a Levi-Straussa (1978, s. 16) oraz Vladimira Proppa (1968, s. 25).
 5. Na osi czasu zaznaczają: czas i miejsce akcji. Dodatkowo, uczniowie wykorzystują także schemat piramidy⁸⁴ opowieści, który pomaga im w strukturyzacji narracji mitu, od wstępu przez rozwinięcie, aż po konkluzję.
 6. Rysunek nr. 15 Przedstawia piramidę Freytaga, schemat opowieści.
 7. W każdym z mitów wskazują głównego bohatera i innych bohaterów, decydują, który z nich jest protagonistą, a który antagonistą. Poniżej tabela przedstawia protagonistę i antagonistę. W obu mitach protagoniści walczą przeciwko siłom wyższym od nich - Syzyf przeciwko woli bogów, a Edyp przeciwko nieuchronnemu losowi.

Tabela 11. Protagonista i antagonistą w omawianych mitach.

MIT O SYZYFIE	MIT O EDYPIE
Protagonista: Syzyf	Protagonista: Edyp
Antagonista: Bogowie Olimpu, w szczególności Zeus i Hades	Antagonista: Los (Fatum), wyrocznia delficka
Syzyf jest królem Koryntu, znanym ze swojej przebiegłości i	Edyp jest królem Teb i głównym bohaterem mitu, który

⁸⁴ Patrz s. 84.

sprytu. To on jest protagonistą tej mitologicznej opowieści. Bogowie Olimpu, a szczególnie Zeus, który skazał Syzyfa na jego wieczną karę, oraz Hades, władca podziemi, którzy są antagonistami w tej opowieści. Syzyf został ukarany za swoje liczne oszustwa i sprzeciw wobec bogów, co ostatecznie doprowadziło do jego wiecznej kary polegającej na bezowocnym wtaczaniu głazu na szczyt góry, który zawsze staczał się z powrotem na dół.	nieświadomie wypełnia przepowiednię, zabijając swojego ojca Lajosa i poślubiając swoją matkę Jokastę. Los (Fatum), reprezentowany przez wyrocznię delficką i nieuchronne przeznaczenie, które przewidywało i kierowało tragicznymi wydarzeniami w życiu Edypa. To przeznaczenie, przeciwko któremu Edyp próbował walczyć, ale ostatecznie musiał się mu poddać, jest głównym antagonistą w tym micie
--	--

Źródło: opracowanie własne.

8. Uzupełniają strukturę opowiadania, wymieniają poznane w utworze uczucia i emocje określają atmosferę.

Etap 3. Podsumowanie:

Nauczyciel kończy lekcję, podsumowując zasadnicze wnioski wynikające z dyskusji i analizy mitów. Dokonuje oceny zaangażowania uczniów.

Lekcja 2 (3 x 45 minut): Pytanie dramatyczne - interpretacja pogłębiona.

Temat: *Pytanie dramatyczne – interpretacja pogłębiona w kontekście mitów greckich.*

Zadanie: Analiza i interpretacja właściwa, odkrywanie głębszych znaczeń tekstu poprzez rozpoznanie problemów poruszanych w mitach.

Cel główny: Analiza i interpretacja mitów o Syzyfie i Edypie w celu dotarcia do ich głębszych znaczeń, ukazania uniwersalnych tematów ludzkiego życia oraz

rozwinięcia umiejętności krytycznej analizy tekstów Zrozumienie kategorii estetycznych, takich jak: np. komizm, tragizm, groteska.

Cele operacyjne:

- uczeń zna pojęcie pytania dramatycznego, będzie w stanie wyjaśnić, czym jest pytanie dramatyczne w kontekście analizy literackiej i zrozumie, że pytania tego typu pozwalają na odkrywanie głębszych treści w tekście,
- uczeń potrafi budować pytania prowadzące do pogłębionej interpretacji tekstu, będzie potrafił konstruować pytania, które prowadzą do głębszej analizy i interpretacji treści mitów o Syzyfie i Edypie, uwzględniając różnorodne aspekty tych opowieści,
- uczeń rozumie kontekst kulturowy i wartości związane z dwoma mitami greckimi, będzie w stanie rozpoznać i zrozumieć kontekst kulturowy starożytnej Grecji oraz istotne wartości i przekonania związane z mitami o Syzyfie i Edypie,
- uczeń potrafi oceniać wartość i znaczenie opowieści dla kultury, z której wywodzą się legendy, będzie potrafił oceniać wartość i znaczenie opowieści mitologicznych w kontekście kultury, z której wywodzą się legendy, zwracając uwagę na ich wpływ na społeczeństwo i ludzkie myślenie,
- uczeń potrafi tworzyć własne pytania i dokonywać interpretacji znaczeń mitów, będzie zdolny do generowania własnych pytań dotyczących mitów o Syzyfie i Edypie oraz tworzenia autorskich interpretacji tych opowieści, wykazując kreatywność i zdolność do analizy literackiej.

Metoda: Początkowy etap pracy metodą *digital storytelling*:

- analiza tekstu z uwzględnieniem pytań dramatycznych,
- grupowa dyskusja na temat wartości i znaczenia opowieści w kulturze greckiej,
- mapa myśli.

Etap 1. Wprowadzenie:

Czynności nauczyciela:

1. Na początku lekcji nauczyciel krótko przedstawia pojęcie pytania dramatycznego i wyjaśnia, że jest to narzędzie, które pomaga lepiej zrozumieć tekst. Polega na zadawaniu pytań, które prowadzą do pogłębionej interpretacji.

Czynności uczniów:

1. Analizują konwencje języka w kontekście analizy literackiej, odnoszą się one do konkretnej struktury i stylu, którym posługuje się autor w swoim dziele. Obejmują różne środki językowe, które są wykorzystywane w tekście, a także ich znaczenie i funkcję w ramach utworu np.
 - słownictwo, styl,
 - alegorie i symbole, czyli obrazy o ukrytym znaczeniu, odnoszące nas do czegoś innego niż to, co jest wprost powiedziane lub pokazane. Tabela poniżej przedstawia omówione alegorie i symbole.

Tabela 12. Alegorie i symbole w wybranych mitach.

MIT O SYZYFIE	MIT O EDYPIE
<u>Alegoria:</u> Kara, którą Syzyf otrzymał od bogów, jest alegorią ludzkiego cierpienia i nieuniknionych konsekwencji nieposłuszeństwa wobec sił wyższych. <u>Ukryte znaczenie:</u> Reprezentuje los człowieka, który mimo swoich wysiłków, musi zmagać się z nieprzezwyciężalnymi trudnościami i karą za swoje czyny. <u>Symbol:</u> Sam Syzyf może być symbolem ludzkiego sprytu i przebiegłości, ale także arogancji i pychy. <u>Ukryte znaczenie:</u> Postać Syzyfa symbolizuje też bunt przeciwko bogom i nieuchronności losu, co prowadzi do wiecznego potępienia.	<u>Alegoria:</u> Ślepotą Edypa, zarówno dosłowna, jak i metaforyczna, jest alegorią niewiedzy i oświecenia. <u>Ukryte znaczenie:</u> Symbolizuje brak świadomości o własnych czynach i ich konsekwencjach oraz dramatyczne odkrycie prawdy. <u>Symbol:</u> Postać Edypa jest symbolem tragicznego bohatera, który nie może uciec przed swoim przeznaczeniem. <u>Ukryte znaczenie:</u> Reprezentuje ludzką walkę z losem, nieuchronność przeznaczenia oraz skutki pychy i próby ucieczki przed proroczymi przepowiedniami.

Źródło: opracowanie własne.

- motywy (czyli wątki przekraczające granice utworu, np. motyw wiosny, snu, albo ciemności, wyprawy, deszczu), topoty, archetypy. Tabela poniżej przedstawia omówienie motywów i ich znaczenia w dwóch mitach.

Tabela 13. Motywy, topoty, archetypy w wybranych mitach.

1. MIT O SYZYFIE	
<u>Motyw niekończącej się pracy:</u> Syzyf jest zmuszony do wiecznego wtaczania głazu pod górę, który zawsze stacza się z powrotem na dół	Motyw niekończącej się pracy pojawia się w różnych kulturach i literaturze, symbolizując bezowocne wysiłki i niekończące się zadania
<u>Motyw kary:</u> Kara Syzyfa jest rezultatem jego nieposłuszeństwa wobec bogów.	Motyw kary za nieposłuszeństwo wobec wyższych sił jest powszechny w mitologii i literaturze, np. kara Prometeusza za przyniesienie ognia ludzkości
<u>Motyw buntownika:</u> Syzyf jest symbolem buntu przeciwko autorytetowi.	Motyw buntownika pojawia się w wielu utworach literackich i mitologicznych, np. w postaci Prometeusza czy Lucyfera.
<u>Topos wiecznej kary:</u> Syzyf jest skazany na wieczną karę przez bogów.	Topos wiecznej kary można znaleźć w różnych religiach i mitologiach, np. w chrześcijańskiej wizji piekła
<u>Archetyp buntownika:</u> Syzyf jako buntownik przeciwko bogom.	Prometeusz w mitologii greckiej, Lucyfer w chrześcijaństwie
2. MIT O EDYPIE	
<u>Motyw fatum:</u> Edyp jest ofiarą nieuchronnego przeznaczenia, które przewidziało wyrocznia.	Motyw fatum pojawia się w literaturze i mitologii jako symbol nieuchronności losu, np. w tragediach greckich i dramatycznych utworach Shakespeare'a.
<u>Motyw odkrycia prawdy:</u> Edyp odkrywa prawdę o swoim pochodzeniu i swoich czynach.	Motyw odkrycia prawdy jest powszechny w literaturze detektywistycznej i psychologicznej, np. w <i>Sherlock Holmes</i> Arthura Conana Doyle'a.

<u>Topos tragicznego bohatera:</u> Edyp jest klasycznym przykładem tragicznego bohatera, którego los jest nieunikniony.	Ten topos pojawia się w wielu tragediach, np. <i>Hamlet</i> , <i>Makbet</i> .
<u>Topos nieuchronnego losu:</u> Przeznaczenie Edypa jest z góry ustalone przez wyrocznię.	W mitologii greckiej oraz literaturze, np. w <i>Romeo i Julia</i> Shakespeare'a.
<u>Archetyp króla:</u> Edyp jest archetypem króla, który upada z powodu swoich błędów i losu.	Archetyp króla pojawia się w literaturze, np. <i>Król Lear</i> , <i>Richard III</i> .
<u>Archetyp ofiary losu:</u> Edyp jest ofiarą przeznaczenia, którego nie może zmienić.	Archetyp ofiary losu pojawia się w literaturze i mitologii, np. w postaci Antygony, Ifigenii.

Źródło: opracowanie własne.

- relacja mitów do tradycji literackiej (czy tekst jest klasyczny, awangardowy, tradycyjny, nowoczesny). Poniższa tabela zawiera analizę dwóch mitów.

Tabela 14. Relacja obu mitów do kanonu literackiego.

MIT O SYZYFIE	MIT O EDYPIE
Mit o Syzyfie jest zakorzeniony w klasycznej tradycji literatury greckiej. Opowiada o Syzyfie, królu Koryntu, który został skazany na wieczną karę przez bogów za swoje przebiegłe i nieposłuszne czyny.	Mit o Edypie, znany głównie z tragedii Sofoklesa "Król Edyp", jest klasycznym tekstem greckiej literatury. Opowiada o Edypie, który nieświadomie zabija swojego ojca i poślubia swoją matkę, spełniając przepowiednię wyroczni.
Mit ten jest integralną częścią klasycznej literatury greckiej i pełnił funkcję edukacyjną i moralizującą. Jego narracja jest prosta i symboliczna, co jest charakterystyczne dla klasycznych tekstów mitologicznych.	Mit ten jest głęboko zakorzeniony w klasycznej tradycji tragedii greckiej. Tragedia Sofoklesa jest uważana za modelowy przykład klasycznej tragedii, z wyraźną strukturą, katharsis i moralnym przesłaniem.

Motyw Syzyfa pojawia się w literaturze przez wieki, inspirując takich twórców jak Albert Camus, który użył go jako symbolu absurdalności ludzkiego życia w swoim eseju "Mit o Syzyfie" z 1942 roku.	Mit o Edypie miał ogromny wpływ na literaturę i psychoanalizę, szczególnie w pracy Sigmunda Freuda, który stworzył pojęcie kompleksu Edypa. Nowoczesna literatura i teatr często nawiązują do tego mitu, eksplorując jego głębsze znaczenia psychologiczne i egzystencjalne.
---	--

Źródło: opracowanie własne.

Etap 2. Część główna lekcji:

Dyskusja na temat wartości i znaczenia wybranych mitów.

1. Podział na grupy. Uczniowie zostają podzieleni na dwie grupy, każda z nich otrzymuje inny mit. Nauczyciel wyjaśnia, że zadaniem grupy jest dokładna analiza i dyskusja na temat treści mitu, aby rozpoznać jego wartości i znaczenie. Następnie nauczyciel prosi uczniów o dyskusję na temat wartości i znaczenia opowieści w kulturze greckiej. Uczniowie dzielą się swoimi spostrzeżeniami i interpretacjami. Nauczyciel poprowadzi dyskusję, aby pomóc uczniom w lepszym zrozumieniu wartości, które kryją się za oboma mitami. Może również zadać uczniom pytania prowokujące, aby zachęcić ich do samodzielnej refleksji, np.
 - Jakie cechy bohaterów mitów można odnaleźć w dzisiejszych postaciach literackich lub filmowych?
 - W jaki sposób mity greckie odzwierciedlają wartości i normy społeczne starożytnej Grecji?
 - Jakie współczesne problemy społeczne lub polityczne można porównać do sytuacji przedstawionych w mitach?
2. Analiza tekstu. Nauczyciel prosi uczniów o przeczytanie jeszcze raz mitów i zadanie sobie pytania dramatycznego, które pomoże im lepiej zrozumieć treść, np.:
 - Czy Syzyf miał realną nadzieję na pokonanie swojego karygodnego losu, czy wręcz przeciwnie - czy jego wysiłki miały być skazane na niepowodzenie?

- Jakie aspekty codziennej rutyny Syzyfa wydają się szczególnie męczące i beznadziejne, podkreślając absurd jego zadania?
 - W jaki sposób praca Syzyfa nad pchaniem kamienia na szczyt góry może symbolizować ludzką egzystencję i dążenie do celu?
 - Jakie dylematy moralne stawia przed nami mit o Syzyfie, w kontekście ciągłego dążenia do celu, mimo niemożności osiągnięcia go?
 - Czy przeznaczenie Edypa było nieuniknione, czy mógł on w jakiś sposób zapobiec spełnieniu przepowiedni?
 - W jaki sposób losy Edypa ukazują rolę przypadku i przeznaczenia w życiu jednostki?
 - Jakie aspekty mitu o Edypie dotyczą tematów związanych z władzą, rodzicielstwem i moralnością?
 - Czy Edyp miał kontrolę nad swoimi działaniami, czy też jego działania były zdeterminowane przez mocniejsze siły?
3. Nauczyciel prowadzi krótką dyskusję na temat pytań, które uczniowie sobie zadali i próbuje je zebrać oraz uporządkować na tablicy. W ten sposób uczniowie mają możliwość lepszego zrozumienia treści obu mitów i ich znaczenia w kontekście kulturowym. Każda grupa zaczyna pracę nad analizą swojego mitu. Uczniowie mogą korzystać z różnych narzędzi i metod, takich jak, mapy myśli, rozmowy w parach, dyskusje grupowe, itp. Podczas pracy nad analizą nauczyciel krąży po klasie i pomaga uczniom w interpretacji i zrozumieniu treści mitów. W tej analizie konieczne jest odwołanie do kontekstów interpretacyjnych, takich jak:
- historyczno-literacki,
 - biograficzny,
 - historyczny,
 - filozoficzny
 - literacki (podobieństwa do innych utworów, intertekstualność, np. bardzo częste nawiązania do dzieł Szekspira, do literatury dziecięcej i ludowej)
 - mitologiczny,
 - biblijny,
 - baśniowy,

- egzystencjalny,
 - polityczny itd.
4. Uczniowie na osi zapisują wydarzenia z przeczytanego mitu, przy wydarzeniach zaznaczają postacie i umieszczają informacje o problemach, emocjach. Celem tej lekcji jest odpowiedź na pytania: dlaczego tak? co z tego wynika? co to znaczy? jak to ocenić? oraz stworzenie osi czasu opowieści.
 5. Dyskusja. Po zakończeniu analizy każda grupa prezentuje swoje wnioski i refleksje przed pozostałymi uczniami. Podczas prezentacji nauczyciel może pomagać w uzupełnianiu brakujących elementów i podtrzymywaniu dyskusji.

Etap 3. Podsumowanie:

Nauczyciel kończy lekcję, podsumowując zasadnicze wnioski wynikające z dyskusji i analizy legend. Zachęca uczniów do refleksji na temat wartości i znaczenia kultury, które są przekazywane w mitach.

Lekcja 3 (3x45'): Pytania, mapa myśli, narracja.

Temat lekcji: *Tworzenie narracji*

Cele operacyjne:

- uczeń potrafi stworzyć narrację na podstawie analizy wybranego mitu.
- uczeń potrafi przedstawić swoją narrację przed klasą.

Metoda: *digital storytelling*.

- praca indywidualna i w grupach. Praca indywidualna: każdy uczeń dokonuje szczegółowej analizy mitu, identyfikując kluczowe elementy fabularne, postaci, motywy i przesłania, na podstawie analizy mitu rozwija własną opowieść, bazując na wybranych aspektach mitologicznych. Korzystając z wyobraźni, pomysłowości i rozwiniętej wiedzy, tworzy spójny i atrakcyjny narracyjny tekst. W grupach: w pracy grupowej uczniowie współpracują, dzieląc się swoimi pomysłami, umiejętnościami i wiedzą. Poszczególne zespoły mogą analizować wybrany mit, identyfikując kluczowe momenty fabularne i postaci. Następnie wspólnie decydują, które elementy zostaną rozwinięte i przekształcone w narrację cyfrową

- prezentacje przed klasą
- dyskusja

Materiały:

- karty pracy z pytaniami dotyczącymi analizy legendy.
- karty opowieści według autorstwa Doroty Hrycak-Krzyżanowskiej. (Załącznik nr. 2.)

Etap 1. Przypomnienie celów lekcji:

Na początku lekcji nauczyciel wita uczniów i przypomni cel, jakim jest napisanie narracji na podstawie analizy wybranego mitu. Uczniowie podzieleni na grupy analizują przydzielone im tematy, następnie dyskutują między sobą.

Etap 2. Wstępna narracja:

1. Praca w grupach. Uczniowie podzieleni są na grupy, które wcześniej zostały im przypisane i otrzymują karty pracy (Piramida Freytaga -Struktura opowiadania) z pytaniami dotyczącymi analizy mitu. Każda grupa ma za zadanie stworzyć wstępną narrację opartą na swojej analizie. Nauczyciel udziela pomocy i daje wskazówki, jakie elementy powinny zostać uwzględnione w narracji.

Uczniowie:

- zapisują analizę wybranych problemów utworu,
 - przedstawiają wybrane problemy grupie za pomocą mapy myśli,
 - po wyborze postaci uczniowie analizują relacje między postaciami a wykazanymi problemami i wydarzeniami - to z ich punktu widzenia będą budować narrację.
2. Prezentacje przed klasą (5 minut na grupę). Po zakończeniu pracy indywidualnej każda grupa prezentuje swoją wstępną narrację przed klasą. Po prezentacji nauczyciel udziela uwag i sugestii, jak poprawić narrację.
 3. Pełna narracja - praca indywidualna. Tak przygotowani uczniowie piszą już z punktu widzenia wybranego bohatera pełną narrację swojej opowieści.
 4. Prezentacja. Uczniowie czytają swoje narracje.

Etap 3. Podsumowanie lekcji:

Na koniec lekcji nauczyciel podsumowuje osiągnięcia uczniów i przypomina o celu kolejnej lekcji, jakim będzie napisanie pełnego scenariusza. (Tu nauczyciel musi podjąć decyzję, jak dalej będą uczniowie pracować: czy będą podzieleni na małe grupy i każda grupa przygotuje całą cyfrową opowieść, czy każdy indywidualnie. Jednak, gdy uczniowie pracują po raz pierwszy z wykorzystaniem tej metody, jest łatwiej, kiedy pracują w grupach)

Lekcja 4 (3x45'): Scenariusz

Temat: *Scenariusz mojej opowieści.*

Celem tej lekcji jest stworzenie scenariusza i zebranie materiału potrzebnego do stworzenia cyfrowego opowiadania

Cele operacyjne:

- uczeń wie, co to jest scenariusz opowieści,
- uczeń potrafi napisać scenariusz opowieści na podstawie analizy przypisanej legendy,
- uczeń potrafi przedstawić swój scenariusz opowieści przed klasą,
- uczeń potrafi zastosować materiały multimedialne pasujące do swojej wersji legendy,
- uczeń zna i stosuje zasady korzystania z materiałów multimedialnych w oparciu o prawo autorskie,
- uczeń potrafi krytycznie oceniać źródła informacji.

Metoda: *digital storytelling*.

- prezentacja nauczyciela – miniwykład,
- praca indywidualna i w grupach. Praca indywidualna: każdy uczeń dokonuje szczegółowej analizy mitu, identyfikując kluczowe elementy fabularne, postaci, motywy i przesłania, na podstawie analizy mitu rozwija własną opowieść, bazując na wybranych aspektach mitologicznych. W oparciu o wyobraźnię, pomysłowość i rozwiniętą wiedzę, tworzy spójny i atrakcyjny narracyjny tekst. W grupach: w pracy grupowej uczniowie współpracują, dzieląc się swoimi pomysłami, umiejętnościami i wiedzą. Poszczególne zespoły mogą analizować wybrany mit, identyfikując kluczowe momenty fabularne i postaci. Następnie

wspólnie decydują, które elementy zostaną rozwinięte i przekształcone w narrację cyfrową,

- praca z wykorzystaniem zasobów multimedialnych,
- prezentacja indywidualna przed klasą,
- dyskusja.

Etap 1. Wstępna refleksja:

1. Na początku zajęć nauczyciel prosi uczniów, aby podzielili się swoimi refleksjami na temat poprzedniej lekcji. Mogą opowiedzieć, co im się podobało, a co sprawiało trudność. Mogą także przedstawić swoje pomysły na narrację z perspektywy wybranego bohatera. Nauczyciel zachęca uczniów, aby omówili zarówno to, co im się podobało, jak i to, co stanowiło dla nich wyzwanie. To nie tylko pozwala uczniom zastanowić się nad swoim zadaniem, ale także dostarcza cennych informacji zwrotnych, które pomogą pokierować nauczaniem. Niektóre pytania podpowiadające mogą brzmieć:
 - jaka była twoja ulubiona część tworzenia narracji?
 - która część tworzenia narracji była dla ciebie wyzwaniem?
 - w jaki sposób praca w grupie poprawiła twoje zrozumienie mitu?
2. Punkt widzenia postaci. Następnie nauczyciel prosi uczniów, aby podzielili się swoimi pomysłami na temat tworzenia narracji z punktu widzenia wybranej postaci. Niektóre pytania pomocnicze ułatwiające tę dyskusję mogą brzmieć:
 - który punkt widzenia postaci wybrałeś i dlaczego?
 - jak spojrzenie na historię z tej perspektywy zmienia narrację?
 - jaki byłby główny cel postaci w narracji?
 - jak ta postać postrzega inne postacie i dziejące się wydarzenia?
3. Wskazówka: kiedy uczniowie będą dzielić się swoimi refleksjami i pomysłami, można zapisać pewne sugestie na tablicy. Mogą to być pomysły na ulepszenie procesu tworzenia scenariusza, strategie skutecznego przedstawiania perspektywy postaci lub sposoby na przezwycięzenie wyzwań napotkanych na poprzedniej lekcji.
4. Nauczyciel prowadzi dyskusję w grupie na temat sugestii. Zachęca uczniów do komentowania swoich pomysłów, tworząc atmosferę współpracy w klasie. Może

to służyć jako sesja burzy mózgów, podczas której uczniowie uczą się od siebie nawzajem i wykorzystują swoje pomysły.

5. Lekcja zachęca do krytycznego myślenia i kreatywności, sprzyja głębszemu zrozumieniu struktury narracji i rozwoju postaci w opowiadaniu historii. Dzieląc się refleksjami, uczniowie mają możliwość uczenia się na podstawie doświadczeń swoich i kolegów z klasy, pomagając im doskonalić umiejętność opowiadania historii.

Etap 2. Część główna lekcji:

1. Nauczyciel prezentuje składowe, które zawiera dobry scenariusz. Scenariusz do *digital storytelling* jest szczegółowy i zawiera koncepcję, cel, treść, przekaz, styl i formę narracji. Zwykle obejmuje następujące elementy:
 - wprowadzenie – opisuje cel i temat narracji, a także przedstawia grupę docelową i narzędzia techniczne, które będą używane,
 - koncepcję – zawiera główne pomysły i wątki, jakie będą obecne w narracji, a także wybór konkretnych elementów fabuły, które będą uwzględnione,
 - tekst scenariusza – opisuje, jakie konkretne sceny, wydarzenia i dialogi będą przedstawione w narracji. Scenariusz zwykle składa się z opisów poszczególnych kadrów i dźwięków, które będą towarzyszyły obrazom,
 - narracja – opisuje, jakie będą przekazy, przesłania i wartości, które zostaną przedstawione w narracji. Opisuje także styl narracji, język, ton i atmosferę, jakie będą dominować w opowieści,
 - technologia – opisuje, jakie narzędzia techniczne będą używane do stworzenia narracji, jakie będą ustawienia kamery, oświetlenie, dźwięk, efekty specjalne,
 - montaż – opisuje, jak zostaną zebrane i zmontowane różne elementy narracji, jakie będą używane efekty specjalne, jakie będą przemiany obrazu i dźwięku,
 - produkcja – opisuje, jakie będą potrzeby produkcji, jakie zasoby będą potrzebne, jakie będą terminy i harmonogram pracy,

- scenariusz do *digital storytelling* stanowi plan i ramy do pracy, które pozwalają na zrealizowanie koncepcji i celów opowieści.
- 2. Wyszukiwanie dodatkowych źródeł. W kolejnym etapie uczniowie zostają podzieleni na grupy i otrzymują zadanie znalezienia dodatkowych źródeł opisujących wybrany mit. Mogą to być książki, artykuły, filmy lub strony internetowe. Szukają materiałów wizualnych do swojego mitu. Każda grupa powinna przedstawić swoje wyniki w krótkiej prezentacji. Nauczyciel udziela pomocy i daje wskazówki.
- 3. Przygotowanie „*storyboardu*”. Nauczyciel krótko wyjaśnia, czym jest *storyboard* i jakie ma znaczenie w planowaniu narracji. *Storyboard* to graficzny plan lub zarys, który przedstawia sekwencję kolejnych wydarzeń, scen lub kadrów w narracji wizualnej, takiej jak film, animacja, reklama, komiks czy cyfrowa opowieść. Jest to narzędzie, które pomaga wizualizować strukturę narracyjną i układ scen przed rozpoczęciem właściwego procesu produkcji. *Storyboard* składa się z serii ilustracji lub rysunków, które reprezentują poszczególne klatki filmu lub sekwencje komiksu. Każda ilustracja jest zazwyczaj opatrzona krótkim opisem lub tekstem, który opisuje, co dzieje się w danej scenie, jaki jest dialog między postaciami, jakie są szczegóły otoczenia itp. *Storyboard* służy jako plan dla twórców, umożliwiając im lepsze zrozumienie struktury narracyjnej i przemyślenie kompozycji wizualnej.
- 4. Nauczyciel wyjaśnia uczniom, że będą tworzyć *storyboard* do swojej cyfrowej narracji mitu
- 5. Następnie uczniowie w swoich grupach przygotowują *storyboard* własnej narracji. Powinni zdecydować, jakie elementy legendy będą chcieli uwzględnić, w jakiej kolejności i jakie będą miały one znaczenie dla przekazu historii.
- 6. Tworzenie scenariuszy. Nauczyciel dostarcza uczniom szablony scenariuszy. Grupy szkicują każdą scenę swojej narracji, w tym notatki dotyczące akcji, dialogów i wszelkich innych ważnych szczegółów. Należy przypomnieć, aby uczniowie zastanowili się nad tempem historii i tym, jak sprawić, by była interesująca dla docelowych odbiorców.
- 7. Dyskusja z uczniami na temat sposobów wykorzystywania materiałów znajdujących się w internecie, praw autorskich.

Scenariusz uczniów:

- projektowanie szkicu scenariusza,
 - robienie zdjęć,
 - przygotowanie scenografii,
 - dopasowanie swoich materiałów wizualnych do scenariusza,
 - przygotowanie narracji,
 - przygotowanie ścieżki dźwiękowej.
8. Wskazówki: nauczyciel zachęca uczniów do kreatywności i głębokiego zastanowienia się, w jaki sposób chcą przekazać mit poprzez swoją narrację.
9. Poznanie zasad związanych z prawem autorskim. Nauczyciel przedstawia zbiór przepisów regulujących prawa autorów do swoich dzieł. Oto niektóre zasady związane z prawem autorskim:
- prawo autorskie obejmuje twórczość literacką, naukową, artystyczną, filmową, muzyczną oraz programy komputerowe,
 - prawo autorskie przysługuje autorowi automatycznie po utworzeniu dzieła i chroni je przez całe życie autora oraz przez określony czas po jego śmierci,
 - używanie cudzych utworów bez zgody autora lub płacenia tantiem jest zabronione. Dotyczy to zarówno kopiowania, jak i modyfikowania dzieł,
 - możliwe jest korzystanie z cudzych utworów w ramach tzw. dozwolonego użytku, czyli na przykład w celach naukowych, krytycznych lub informacyjnych,
 - zgoda autora jest wymagana do korzystania z dzieł na potrzeby komercyjne, takie jak publikacje, filmy, reklamy itp. Prawa autorskie mogą być przenoszone na innych, np. wydawnictwo, producenta filmowego, ale tylko za zgodą autora i za określoną opłatą,
 - prawo autorskie przysługuje także twórcom dzieł wykorzystujących utwory już istniejące, ale wymaga się wówczas uzyskania zgody właściciela praw autorskich do pierwotnego utworu,

- prawo autorskie ma na celu ochronę twórców i ich dzieł, dlatego ważne jest, aby korzystać z cudzych utworów zgodnie z przepisami, aby nie naruszać cudzych praw i nie ponosić konsekwencji prawnych.

10. Następnie ma miejsce dyskusja, w jaki sposób można wykorzystywać gotowe materiały.

11. Prezentacja. Uczniowie prezentują w grupach wybraną postać, omawiają relację między postacią a problemem utworu oraz przybliżają wydarzenia, które chcą przedstawić. Następnie przyporządkowują sekwencje fabularne do swojej narracji. Po prezentacji następuje dyskusja i ocena. Uczniowie dokonują korekt.

Etap 3. Podsumowanie.

Po zakończeniu następuje podsumowanie głównych ustaleń i omówienie wkładu wielu źródeł w zrozumienie i interpretację historii. Można również przedyskutować, w jaki sposób różne materiały słowne, wizualne i dźwiękowe mogą wpływać na postrzeganie i rozumienie historii przez odbiorcę.

Lekcja 5 (3x45). Tworzenie cyfrowej historii

Temat: *Proces powstawania cyfrowej historii.*

Cel główny: przygotowanie cyfrowej opowieści

Cele operacyjne:

- uczeń wie, co to jest cyfrowa historia i jak ją tworzyć,
- uczeń zna różne aplikacje do tworzenia animacji,
- uczeń rozumie proces tworzenia cyfrowej historii,
- uczeń potrafi zastosować narzędzia cyfrowe do tworzenia opowieści,
- uczeń potrafi zastosować program do montażu filmów.

Metoda: *digital storytelling.*

- prezentacja nauczyciela
- praca w grupach

Etap 1. Wprowadzenie.

Na początku lekcji nauczyciel krótko omawia znaczenie narracji cyfrowej, która pozwala nam komunikować się i angażować w historię w bardziej interaktywny i

przystępny sposób. Następnie pyta uczniów, czy kiedykolwiek wcześniej stworzyli cyfrową historię. Pozwala im podzielić się swoimi doświadczeniami i tym, co było dla nich interesujące lub trudne w tym procesie. W dalszej kolejności omawia proces tworzenia historii cyfrowej.

Po wyjaśnieniu procesu tworzenia *digital storytelling* nauczyciel porównuje go z procesem tworzenia tradycyjnej historii. Podczas gdy obie formy opowiadania historii mają na celu przekazanie narracji i zaangażowanie publiczności, opowiadanie cyfrowe obejmuje również wykorzystanie cyfrowych mediów i technologii. Na przykład, podczas gdy tradycyjne opowiadanie legendy, opowieści może obejmować napisanie i przedstawienie jej ustnie lub w formie pisemnej, to *digital storytelling* obejmuje również elementy takie, jak dźwięk, efekty wizualne i funkcje interaktywne, które mogą sprawić, że historia będzie bardziej wciągająca.

Nauczyciel prowadzi dyskusję na temat podobieństw i różnic między opowiadaniem tradycyjnym i cyfrowym. Przykładowe pytania:

- w jaki sposób korzystanie z mediów cyfrowych poprawia opowiadanie historii?
- jakie mogą być wyzwania w tworzeniu historii cyfrowej w porównaniu z tradycyjną?
- w jaki sposób wrażenia odbiorców mogą się różnić w przypadku konsumowania historii cyfrowej w porównaniu z historią tradycyjną?

Etap 2. Ćwiczenie praktyczne.

Uczniowie mogą teraz przystąpić do tworzenia pełnej narracji, wykorzystując różnorodne narzędzia cyfrowe dostępne w ich zasięgu. W tej fazie procesu, nauczyciel odgrywa kluczową rolę, wspierając uczniów w wyborze odpowiednich narzędzi oraz zapewniając wsparcie techniczne na każdym etapie. Nauczyciel może udzielać instrukcji dotyczących importowania zdjęć i filmów do programów cyfrowych, na przykład Movie Maker lub Adobe Premiere Pro. W celu urozmaicenia narracji nauczyciel również może wspomóc uczniów, którzy chcieliby dodać swój własny głos, efekty specjalne lub muzykę. Przykładowo, uczniowie mogą wykorzystać programy takie jak OBS do nagrania ścieżki dźwiękowej, a następnie połączyć ją z prezentacją zdjęć w Adobe Premiere Pro, dodając równocześnie tło muzyczne. To właśnie poprzez te narzędzia nauczyciel pomaga uczniom tworzyć spójne i angażujące cyfrowe historie.

Nauczyciel może również wspierać uczniów w tworzeniu narracji poprzez Google Slides, gdzie mogą układać zdjęcia w odpowiedniej kolejności, co stanowi bazę do dalszych etapów. Cały proces tworzenia obejmuje więc różne narzędzia, które wspólnie tworzą skończoną narrację cyfrową. Dzięki wsparciu nauczyciela i wykorzystaniu odpowiednich technologii, uczniowie mogą rozwijać swoje umiejętności kreatywne, techniczne i komunikacyjne, tworząc jednocześnie opowieść, która w pełni oddaje ich interpretację i wizję.

Etap 3. Podsumowanie.

Nauczyciel prosi uczniów o podzielenie się swoimi wrażeniami z lekcji, przypomnienie kluczowych elementów procesu tworzenia cyfrowej historii i zapewnia uczniów, że mają teraz narzędzia i wiedzę potrzebną do stworzenia swojej cyfrowej historii w przyszłości.

Zadanie domowe.

Nauczyciel prosi uczniów, aby kontynuowali pracę nad swoimi cyfrowymi historiami i stworzyli ich pełną wersję. Prosi ich również o podzielenie się swoimi historiami z klasą na kolejnej lekcji.

Lekcja 6 (3x45'): edycja i informacja zwrotna

Temat: *Rozwijanie umiejętności samooceny poprzez analizę i ocenę opowieści cyfrowych.*

Cel główny: rozwijanie umiejętności samooceny, ewaluacji.

Cele operacyjne:

- uczeń zna podstawowe techniki edycji i obróbki cyfrowego materiału w procesie tworzenia cyfrowej historii
- uczeń krytycznie przyjmuje informacje na temat oceny i udzielania informacji zwrotnych w procesie tworzenia cyfrowej historii.
- uczeń wie, jak dokonać edycji i poprawić swoją cyfrową historię.

Metoda: *digital storytelling*.

- praca grupowa
- praca zadaniowa

- dyskusja

Ta lekcja ma na celu edycję i sfinalizowanie cyfrowej opowieści po stworzeniu przez ucznia jej pierwszej wersji. W tej lekcji nauczyciel i uczniowie przekazują informacje zwrotne w celu wprowadzenia dalszych ulepszeń przed pokazaniem ostatecznej wersji projektu. Uczniowie sprawdzają i edytują wersje robocze na podstawie komentarzy nauczyciela i grupy. Jest to tzw. sprzężenie zwrotne. Następnie omawiają ostateczne wersje robocze z nauczycielem i innymi uczestnikami projektu.

Etap 1. Wprowadzenie.

Na początku lekcji nauczyciel przypomina uczniom, czym jest *digital storytelling* oraz jakie elementy powinna zawierać dobra cyfrowa opowieść. Następnie prezentuje podstawowe techniki edycji cyfrowego materiału, takie jak cięcie, łączenie, zmiana kolorów i dźwięków.

Etap 2. Obróbka materiału w programie do *digital storytelling*.

Uczniowie w swoich grupach mają czas na obróbkę własnego cyfrowego materiału w programie do *digital storytelling*. Nauczyciel udziela indywidualnych wskazówek i pomocy, aby uczniowie mogli w pełni wykorzystać swoje umiejętności w edycji cyfrowego materiału.

Etap 3. Ocena i informacja zwrotna.

Nauczyciel przeprowadza krótką prezentację dotyczącą oceny i udzielania informacji zwrotnych w procesie tworzenia cyfrowej historii. Uczniowie zostaną poinformowani, jakie elementy należy wziąć pod uwagę podczas oceny i jakie rodzaje informacji zwrotnej są najbardziej pomocne w poprawie historii.

Uczniowie w grupach prezentują swoje cyfrowe opowieści. Pozostali dokonują oceny zwrotnej. Informacja zwrotna w procesie tworzenia cyfrowych historii jest kluczowa dla doskonalenia jakości opowieści oraz rozwijania umiejętności uczestników. Może obejmować różne aspekty, takie jak:

- ocena narracji - czy opowieść jest klarowna, spójna i interesująca, czy ma dobry wstęp i zakończenie, czy użyte są odpowiednie środki stylistyczne,

- ocena techniczna - czy wideo jest dobrze zmontowane, czy dźwięk jest wyraźny i dobrze dopasowany do obrazu, czy użyte są odpowiednie efekty wizualne,
- ocena ogólnego odbioru - co inni ludzie myślą o historii i co można poprawić.

Informacja zwrotna może być dostarczana na różne sposoby, np. podczas sesji krytycznych, sesji kreatywnych lub indywidualnych rozmów. Może pochodzić od nauczyciela, kolegów z zespołu lub innych ekspertów z danej dziedziny. Wszystkie uwagi powinny być konstruktywne i pomóc uczestnikom w doskonaleniu ich umiejętności.

Uczniowie mają czas na dokonanie poprawek w swojej cyfrowej historii, wykorzystując informacje zwrotne od nauczyciela i innych uczniów. Nauczyciel pomaga w tym procesie, udziela wskazówki w trakcie pracy uczniów.

Etap 3. Podsumowanie.

Nauczyciel prosi uczniów o podzielenie się swoimi cyfrowymi historiami z resztą klasy. Uczniowie pokazują swoje osiągnięcia i omawiają proces edycji i poprawek dokonanych w swoich cyfrowych historiach. Nauczyciel również podsumowuje lekcję i zachęca uczniów do dalszego rozwijania swoich umiejętności w *digital storytelling*.

Lekcja 7 (3x45'). Prezentacja i ocena

Temat: *Prezentacja i ocena sfinalizowanej wersji cyfrowej historii*

Cel główny: rozwijanie umiejętności zaprezentowania swojej pracy na forum grupy oraz krytyczna ocena pracy własnej i innych uczestników projektu.

Cele operacyjne:

- uczeń wie, jak poprowadzić prezentację
- uczeń zna kryteria oceny i umiejętności prezentacyjnych
- uczeń potrafi dyskutować
- dokonać oceny wersji cyfrowych opowieści

Metoda: *digital storytelling*.

- praca grupowa. Uczniowie oceniają prace innych grup zgodnie z podanymi wytycznymi, omówionymi na poprzednich etapach. Wspólnie dyskutują o mocnych stronach i obszarach do poprawy w innych historiach. Na zakończenie

lekcji uczestnicy grupy dzielą się swoimi przemyśleniami na temat procesu tworzenia cyfrowych historii oraz oceniania.

- prezentacje grupowe
- dyskusja

Ostatnim krokiem tworzenia historii cyfrowej jest prezentacja i ocena sfinalizowanej wersji

Nauczyciel i inni uczniowie uczestniczą w prezentacji poszczególnych osób i dokonują oceny.

Etap 1. Wprowadzenie

Na początku lekcji nauczyciel przypomina uczniom cel projektu i omawia etapy tworzenia cyfrowych historii. Następnie wyjaśnia, że nadszedł czas, aby uczniowie zaprezentowali swoje prace i przeprowadzili ich ocenę.

Etap 2. Prezentacja prac

Uczniowie w swoich grupach prezentują samodzielnie przygotowane cyfrowe historie przed całą klasą. Podczas prezentacji nauczyciel stara się zachęcić uczniów do zadawania pytań i wyrażania swoich opinii. Uczniowie oceniają prezentacje swoich kolegów, zwracając uwagę na takie elementy, jak: jasność przekazu, oryginalność, jakość zdjęć/filmów, długość i styl narracji.

Etap 3. Omówienie kryteriów oceny

Nauczyciel prezentuje uczniom wytyczne, według których oceniane są cyfrowe opowieści. Kryteria te są dostosowane do danego projektu i mogą obejmować aspekty takie, jak klarowność przekazu, innowacyjność, jakość wykorzystanych zdjęć i filmów, długość oraz charakter narracji. Nauczyciel inspirowe uczniów do stawiania pytań i objaśniania również dodatkowe kryteria, które będą brane pod uwagę przy ocenie.

Podsumowanie

Zwieńczeniem jest dyskusja nad zaprezentowanymi cyfrowymi opowieściami, ze wskazaniem dobrych i gorszych elementów. Na koniec lekcji nauczyciel podsumowuje wyniki oceny i wyjaśnia, jakie elementy cyfrowej historii zostały najlepiej wykonane,

a które wymagają poprawy. Chwali uczniów za ich pracę i motywuje do dalszego rozwoju umiejętności w dziedzinie tworzenia cyfrowych historii.

Refleksja

Na zakończenie lekcji nauczyciel proponuje uczniom chwilę refleksji, aby zastanowić się nad swoim udziałem w projekcie i samym procesie tworzenia cyfrowej historii. Uczniowie dzielą się swoimi przemyśleniami i ocenami całego cyklu lekcji.

2.4.10. Konkluzja

Efekt kształcenia języka polskiego przy użyciu metody *digital storytelling*, czyli opowiadania historii za pomocą narzędzi cyfrowych, może być niezwykle korzystny i innowacyjny. Wykorzystanie technologii w procesie edukacyjnym otwiera nowe możliwości rozwijania umiejętności językowych i twórczego wyrażania się w języku polskim jako odziedziczonym. Oto kilka efektów, jakie można osiągnąć dzięki pracy z metodą *digital storytelling*:

- rozwijanie kompetencji technologicznych: praca metodą *digital storytelling* wymaga korzystania z różnych narzędzi cyfrowych, takich jak komputery, programy do edycji wideo, narzędzia do tworzenia prezentacji multimedialnych, itp. Uczniowie mają okazję rozwijać umiejętności obsługi tych narzędzi, co jest ważne w dzisiejszym cyfrowym środowisku.
- kreatywne wyrażanie się: *digital storytelling* umożliwia uczniom tworzenie własnych historii za pomocą multimediiów, takich jak obrazy, dźwięki, filmy i animacje. To zachęca uczniów do kreatywnego wyrażania swoich pomysłów, emocji i przemyśleń w języku polskim.
- kształcenie umiejętności pisania: praca nad *digital storytelling* wymaga od uczniów snucia narracji, projektowania dialogów i opisów. Tworzenie skryptów, scenariuszy i tekstów do prezentacji multimedialnych rozwija umiejętność pisania w języku polskim, w tym strukturę zdania, gramatykę, ortografię i styl pisania.
- wzmacnianie umiejętności prezentacyjnych: *digital storytelling* wymaga prezentowania historii przed innymi osobami. Uczniowie mają szansę doskonalić umiejętność mówienia przed publicznością, zachowanie płynności

wypowiedzi, używanie odpowiedniego tonu głosu i gestykulacji oraz umiejętność utrzymania uwagi odbiorców.

- rozwijanie umiejętności współpracy i komunikacji: tworzenie *digital storytelling* często wymaga współpracy w grupach. Uczniowie muszą komunikować się ze sobą, dzielić rolami, negocjować i wspólnie pracować nad projektem. To rozwija umiejętność współpracy i komunikacji w języku polskim;
- zwiększanie motywacji i zaangażowania: wykorzystanie nowoczesnych narzędzi i technologii w procesie edukacji może zwiększać motywację uczniów i ich zaangażowanie w naukę języka polskiego. *Digital storytelling* oferuje atrakcyjny sposób na naukę, który jest bardziej interesujący i angażujący dla uczniów
- rozwijanie umiejętności medialnych: *digital storytelling* angażuje uczniów w tworzenie multimedialnych narracji, co pomaga w rozwijaniu umiejętności analizy i oceny mediów, rozumienia sposobu przekazu informacji za pomocą multimedii oraz zdrowej krytyki wobec treści medialnych.
- ułatwienie uczenia się przez działanie: tworzenie *digital storytelling* angażuje uczniów w aktywne działanie, co sprzyja procesowi uczenia się. Przez angażowanie różnych zmysłów i interakcję z technologią uczniowie mają możliwość lepszego zapamiętywania i zrozumienia materiału językowego.
- indywidualizacja procesu nauczania: *digital storytelling* umożliwia nauczycielom dostosowanie treści i aktywności do indywidualnych potrzeb i zainteresowań uczniów. Uczniowie mogą tworzyć własne historie na tematy, które ich fascynują, co prowadzi do większej personalizacji procesu nauczania.
- promowanie refleksji i samodzielności: praca metodą *digital storytelling* zachęca uczniów do refleksji nad swoimi pomysłami, przemyśleniami i postęпами. Uczniowie mają okazję samodzielnie tworzyć, eksperymentować i rozwijać swoje umiejętności językowe i twórcze.
- poszerzanie świadomości kulturowej: praca nad *digital storytelling* daje możliwość eksploracji i prezentacji różnorodnych aspektów kultury polskiej, takich jak tradycje, obyczaje, sztuka, literatura czy historia. Uczniowie mogą zgłębiać własne korzenie kulturowe i lepiej rozumieć polską tożsamość poprzez

kreację cyfrowych historii. Oznacza to, że przez tworzenie i eksplorację cyfrowych historii związanych z kulturą polską, uczniowie są zachęceni do odkrywania i pogłębiania swojej wiedzy na temat różnych aspektów kultury, tradycji, obyczajów, literatury, sztuki, muzyki czy filmu polskiego.

- dodatkowo, praca metodą *digital storytelling* może być inspiracją do zgłębiania różnych form sztuki i literatury polskiej. Uczniowie mogą tworzyć własne ilustracje, animacje, prezentacje multimedialne czy filmy, które stanowią interpretację i wyraz ich zainteresowań kulturowych. Praca z narzędziami cyfrowymi umożliwia eksperymentowanie i odkrywanie różnych technik i form artystycznych.
- rozbudzanie zainteresowania kulturą poprzez *digital storytelling* ma na celu nie tylko rozwijanie umiejętności językowych, ale także rozwijanie świadomości kulturowej, tolerancji, otwartości na inne kultury i zrozumienia różnorodności. Dzięki temu uczniowie stają się bardziej otwarci na różne perspektywy i mają możliwość lepszego zrozumienia i szacunku dla kultury polskiej oraz innych kultur.

W rezultacie, praca metodą *digital storytelling* może przyczynić się do rozbudzenia ciekawości, zainteresowania i pasji uczniów wobec kultury, co może prowadzić do dalszego pogłębiania wiedzy, eksploracji i rozwoju w dziedzinie kultury polskiej i światowej. *Digital storytelling* może być również wykorzystane jako narzędzie do oceny i ewaluacji. Uczeń, prezentując swoją cyfrową opowieść, nie tylko udowadnia swoje osiągnięcia, ale także może być oceniany pod względem treści, oryginalności, techniki prezentacji i przekazu. Warto podkreślić, że *digital storytelling* nie jest jedynie narzędziem edukacyjnym, ale również formą wyrażania się i wykorzystywania technologii w twórczy sposób. Daje uczniom możliwość myślenia, rozwiązywania problemów oraz prezentacji informacji w interesujący sposób.

Podsumowując, należy podkreślić, że *digital storytelling* jako metoda edukacyjna ma duży potencjał służący wzbogaceniu procesu nauczania i uczenia się. Wprowadzanie technologii cyfrowych do sali lekcyjnej umożliwia nauczycielom tworzenie atrakcyjnych i interaktywnych lekcji, które angażują uczniów i dostosowują się do ich sposobu myślenia i preferencji. Przez rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniowie są przygotowywani do wyzwań współczesnego świata, gdzie umiejętność

korzystania z technologii i tworzenia treści cyfrowych jest coraz bardziej istotna. Metoda *digital storytelling* w kształceniu języka polskiego jako odziedziczonego ma wiele pozytywnych efektów, takich jak rozwijanie umiejętności technologicznych, kreatywnego wyrażania się, pisanie, prezentowanie, współpracy i komunikacji.

2.5. Prawa i mechanizmy rządzące ludzką pamięcią

Ziemowit Włodarski (1998) twierdzi, że od lat w centrum zainteresowań naukowców, dydaktyków znajduje się problematyka dotycząca mechanizmów uczenia się. Fizjologowie zastanawiają się nad sposobem przechowywania informacji w mózgu, psychologowie zaś interesują się procesem zmian rozwojowych uczenia się i pamięci, a dydaktycy poszukują najskuteczniejszych bodźców intelektualnych i motorycznych uczniów w procesie kształcenia. Termin *uczenie się* w edukacji przyjmował wiele różnych znaczeń. John Robert Anderson (1998) uważa, że uczenie się jest podstawową formą działalności człowieka, występuje we wszystkich warunkach. W wyniku nabywania doświadczeń następuje względnie trwała zmiana w zachowaniu jednostki. Paweł Ostaszewski (2006) dowodzi, że jednostka w wyniku doświadczenia przechodzi proces względnie trwałych zmian w swoim zachowaniu, co określamy mianem *uczenia się*. Na przestrzeni wielu lat zmieniały się koncepcje na temat sposobów, praw i mechanizmów rządzących ludzką pamięcią. Możemy z łatwością zanotować zmiany polegające na zastąpieniu tradycyjnego modelu nauczania, w którym najważniejszą rolę odgrywał nauczyciel do takiego, gdzie proces nauczania wspomagany jest w bardzo dużym stopniu technologią informacyjną.

2.5.1. Teoria Edgara Dale’a

Edgar Dale pracując w latach 40 XX wieku, przewidywał odkrycie neuronauki na dziesięciolecie, zanim funkcjonalne techniki obrazowania magnetycznego umożliwiły badania nad pracą mózgu. Opracował piramidę, a dokładnie stożek, nazwany *stożkiem doświadczeń Cone of Experience*. Przedstawił go po raz pierwszy w 1946 r., pracując jako profesor pedagogiki w Ohio State University, w książce *Audiovisual methods in teaching* (Dale, 1946). W kolejnych edycjach książki w latach 1954 i 1969 stożek ulegał różnym modyfikacjom, np. w 1954 r. dodana została telewizja. Istota jednak

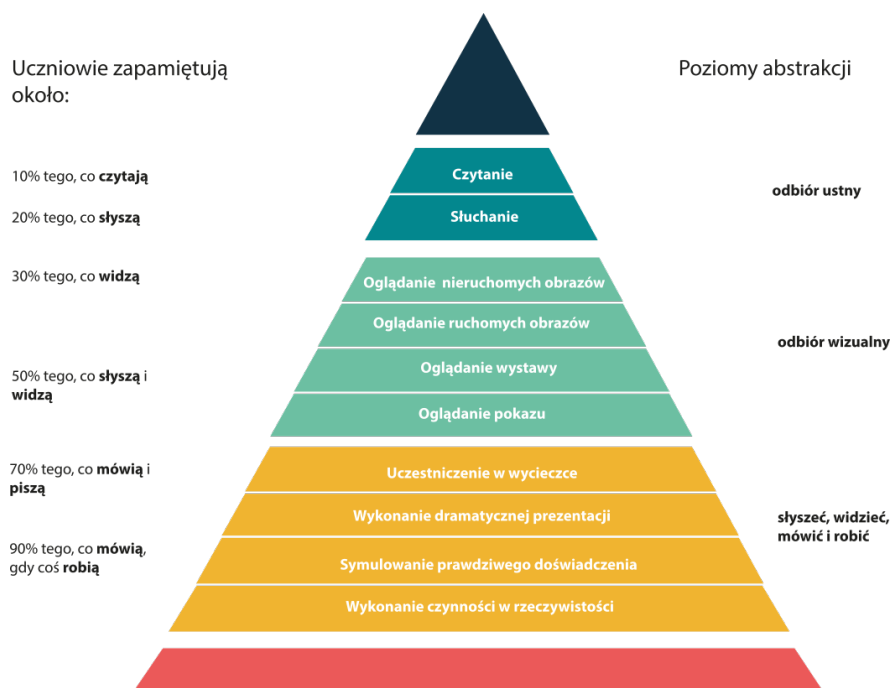
zagadnienia pozostała taka sama. Dale twierdził, że jego propozycja powstała jako ilustracja i metafora stopnia, w jakim dana metoda uczenia jest mniej lub bardziej abstrakcyjna. Skala zaczyna się od najbardziej konkretnych doświadczeń u podstawy i prowadzi do najbardziej abstrakcyjnych, czyli do wierzchołka trójkąta. Jego badania zostały przeprowadzone w oparciu o to, ile informacji zapamiętujemy po dwóch tygodniach od ich ekspozycji. Im wyżej w trójkącie, tym bardziej pasywny i nieefektywny jest styl uczenia się. Im niżej się schodzi, tym lepiej stymuluje się swój mózg do skutecznego zapamiętywania. Rysunek nr 18. obrazuje Stożek Dale'a. Ważne jest podkreślenie, że Dale nie przypisywał żadnych procentowych wskaźników skuteczności żadnej z metod; jego model był wizualną metaforą uczenia się, a nie narzędziem do mierzenia efektywności poszczególnych metod (Dale, 1969).

Rysunek 18. Stożek Dale'a.



Źródło: opracowanie własne na podstawie *AudioVisual Methods in Teaching* (Dale, 1969).

Rysunek 19. Poziom zapamiętywania według Dale'a.



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Building and learning environment* (Dale, 1972).

W 1972 roku trenerzy dodali procentowe wartości do pierwotnej koncepcji stożka doświadczeń Edgara Dale'a, pomimo braku dowodów empirycznych na ich poparcie. To przekształciło oryginalny model Dale'a w tzw. "piramidę edukacyjną", która sugeruje konkretne wskaźniki retencji dla różnych metod nauczania, co przedstawia rysunek nr 19.

Jednak w analizie *The Learning Pyramid: Does It Point Teachers in the Right Direction?* James Lalley i Robert Miller (2007) stwierdzili, że praktycznie niemożliwe byłoby skonstruowanie projektu badań empirycznych, który mógłby dokładnie zmierzyć różnice we wszystkich metodach wymienionych jednocześnie, a tym bardziej wymyślić takie czyste odsetki przypisane do poszczególnych metod. Will Thalheimer (2010, s. 4-8) skrytykował trójkąt mówiąc, że nieprawdą jest to, że ludzie pamiętają 10% tego, co czytają, 20% tego, co widzą, 30% tego, co słyszą itd. Thalheimer stwierdził, że w istocie rzeczywiste badania nad ludzkim uczeniem się pokazują, że istoty ludzkie są bardzo zróżnicowane pod względem tego, ile pamiętają. Thalheimer (2010) dowodzi, że ludzie w badaniach eksperymentalnych zapomnieli od 0% do 94% tego, czego się nauczyli, co wskazuje, że zapominanie jest bardzo zróżnicowane. Nawet w ograniczonym zakresie czasu uczący się zapominali od 0 do 73%. Badani

uczniowie w przedziale 2-8 lat zapominali od 16% do 94%. Thalheimer (2010) na podstawie badań wnioskuję, że metody nauki i metody uczenia się mają duże znaczenie. Badacz wskazuje, że w badaniu Harrego Bahricka (1979, s. 1-29)⁸⁵, najlepsze metody uczenia się dały średni wynik zapominania na poziomie 29%, podczas gdy najgorsze metody uczenia się dały wynik zapominania na poziomie 47%. Zauważył również, że w badaniu Willarda Runquista (1983, s. 641–650)⁸⁶, najlepsza metoda dała średni wynik zapominania na poziomie 34%, podczas gdy wszystkie pozostałe metody uczenia się dały średnie zapomnienie na poziomie 78%. W eksperymencie Gordona Allena, Williama Mahlera i William Estesa z 1969 r.⁸⁷ uczący się, którym podano najlepsze metody uczenia się zapomnieli średnio 2,3%, podczas gdy uczący się, którzy otrzymali średnie metody nauki zapomnieli średnio 14,3%, a uczący się, którym dano najgorsze metody nauki, zapomnieli około 21,7%. Podsumowując raporty, Thalheimer (2010) twierdzi, że metody nauki, które wybieramy, mają ogromny wpływ na jej skuteczność. Podkreśla, że uczniowie mają tendencję do łatwiejszego zapamiętania materiałów o większym dla nich znaczeniu osobistym lub emocjonalnym, często opartym na ich doświadczeniu, na informacjach związanych z podejmowaniem decyzji. Istotniejsze pojęcia, takie które są wykorzystywane w aktywności uczących się, są łatwiejsze do zapamiętania niż mniej istotne, które mają zerowe lub niewielkie znaczenia osobiste, np. „Jajungoos to pomarańczowi ludzie, którzy jedzą rodzyнки”. Uczniowie, którzy posiadają większą wcześniejszą wiedzę w danym obszarze tematycznym, są prawdopodobnie w stanie lepiej zapamiętać nowe pojęcia z tego zakresu. Bardziej zmotywowani uczniowie są bardziej skłonni do zapamiętywania niż mniej zmotywowani uczniowie. W swoim raporcie Thalheimer podkreślił, że to, ile uczący się zapomni, zależy od wielu czynników. Nauczyciele będą bardziej efektywni, jeśli wezmą pod uwagę to, jak należy

⁸⁵ Bahrick, H. P. (1984). Semantic memory content in permastore: Fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(1), 1–29.
<https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.1.1>

⁸⁶ Runquist, W. N. (1983). Some effects of remembering on forgetting. *Memory & Cognition*, 11(6), 641–650. <https://doi.org/10.3758/BF03198289>

⁸⁷ Gordon A.AllenWilliam A.MahlerW.K.Estes(1969) Effects of recall tests on long-term retention of paired associates. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Stanford University, Stanford, California 94305, USA

minimalizować zapominanie, a jak zwiększyć zapamiętywanie. Zaleca trzy sprawdzone metody, aby ograniczyć zapominanie:

1. Dostosowanie kontekstów uczenia się i działania. Uczniowie powinni uczyć się w takich kontekstach, w jakich będą musieli działać. Należy wykorzystać symulacje dostosowane do kontekstu oraz zadania i ćwiczenia oparte na realistycznych zadaniach.
2. Zapewnienie ćwiczeń w wyszukiwaniu informacji, tzn. uczniowie mają możliwość pobierania informacji z pamięci w sposób podobny do tego, w jaki będą musieli pobierać je w krytycznych sytuacjach (np. w pracy, w komunikacji z innymi ludźmi).
3. Zapewnienie ciągłych powtórek, czyli częste, okresowe powtarzanie najważniejszych informacji bardzo często osadzonych w realnych sytuacjach, praktykach (np. przy nauce języka są to rzeczywiste sytuacje komunikacyjne) Thalheimer (2010).

2.5.2. Teoria Jeana Piageta

Jean Piaget (1952) podjął się próby wyjaśnienia rozwoju poznawczego dziecka. Według Piageta zasady logiki zaczynają się formować przed poznaniem języka. Pochodzą one z aktywności sensorycznej i motorycznej oraz interakcji z otoczeniem, zwłaszcza ze środowiskiem kulturowym. Teorie Piageta na temat nauki opierają się na rozwoju umysłowym, języku, zabawie i zdolności pojmowania. Według niego, głównym zadaniem nauczyciela jest wzbudzenie zainteresowania. Dzięki niemu nauczyciel znajduje porozumienie oraz nawiązuje interakcję z uczniem. Teoria ta ma na celu nie tylko ulepszenie metod edukacyjnych i pedagogicznych, ale również pozwolenie dziecku na bycie kreatywnym, pomysłowym, odkrywczym oraz krytycznym. Teoria rozwoju poznawczego Piageta koncentruje się nie tylko na zrozumieniu, w jaki sposób dzieci zdobywają wiedzę, ale także na zrozumieniu natury inteligencji. Sugeruje, że dzieci przechodzą przez cztery różne etapy rozwoju umysłowego:

- Etap sensoryczny: w wieku od narodzin do 2 lat.
- Etap przedoperacyjny: w wieku od 2 do 7 lat.

- Konkretny etap operacyjny: w wieku od 7 do 11 lat.
- Formalny etap operacyjny: w wieku od 12 lat.

Według Piageta, dzieci biorą czynny udział w procesie uczenia się, zachowując się jak mali naukowcy, przeprowadzając eksperymenty, obserwując i poznając świat. Kiedy wchodzi w interakcję z otaczającym je światem, nieustannie dodają nową wiedzę do już posiadanej. Bazują na istniejącej i dostosowują dotychczasowe pomysły, aby uwzględnić nowo zdobyte informacje. Rozumienie jest więc asymilacją z już istniejącym schematem. Uczniowie włączają nową wiedzę do wcześniejszych struktur poznawczych. Piaget uważał, że nauka jest procesem, który ma sens tylko w sytuacjach zmian. Jego zdaniem uczenie powinno być całościowe, autentyczne i osadzone w realnych sytuacjach. Piaget uznawał rozwój intelektualny jako proces dostosowywania do świata, czyli adaptacji. Uzyskuje się to poprzez asymilację, przystosowanie oraz równowagę. Asymilację zdefiniował jako poznawczy proces dopasowywania nowo zdobytych informacji do już posiadanych schematów poznawczych, percepcji oraz rozumienia. Kiedy uczeń ma do czynienia z nowymi informacjami, nadaje im sens, odwołując się do informacji, które już posiada. Są to informacje, które już przetworzył i których się wyuczył. Piaget określił akomodację jako proces poznawczy, który polega na powtórzeniu istniejących schematów poznawczych, percepcji i rozumienia w taki sposób, aby można było dołączyć nowe informacje. Uczeń, aby nadać sens nowym informacjom, najpierw dostosowuje informacje już posiadane do nowo poznanych. Psycholog uważał, że wszelka percepcja myślowa ludzi potrzebuje porządku. Uczniowie szukają równowagi w swoich procesach poznawczych. Równowaga jest wtedy, gdy uczeń może poradzić sobie z większością nowych informacji poprzez asymilację. Piaget podkreśla, że to równowaga jest motorem, który napędza proces uczenia się. Jednym z głównych elementów teorii Piageta jest twierdzenie, że zdobywanie wiedzy i rozwijanie poziomu inteligencji jest z natury procesem aktywnym. Twierdzenia Piageta stały się bazą dla nurtu kognitywistycznego i konstruktywizmu, który pojawił się w latach dziewięćdziesiątych zeszłego wieku. Zbigniew Meger (2006) uważa, że kognitywizm stał się głównym nurtem naukowej psychologii, koncentrując się na roli ucznia, który staje się podmiotem i ma aktywnie przyswajać wiedzę. Rolą nauczyciela zaś jest ułatwianie tego procesu. Uczeń według

kognitywistów może samodzielnie poszukiwać i realizować swoją aktywność poznawczą.

2.5.3. Model Engeströma

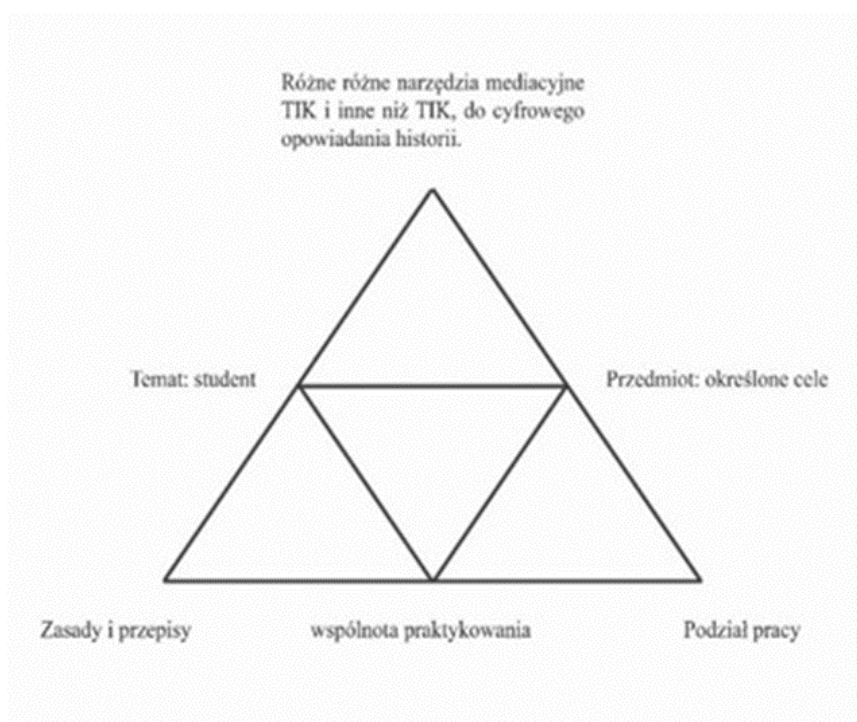
Pedagogiczna problematyka pracy twórczej zainteresowała badaczy pod koniec ubiegłego wieku. Yrjö Engeström w Centrum Teorii Aktywności i Badań nad Rozwojem na Uniwersytecie w Helsinkach opracował teorię aktywności (1999). Jego model systemu aktywności odwołuje się do konstruktywizmu, koncepcji rosyjskiego psychologa Lwa Wygotskiego (1978), który uważał, że prawdziwa edukacja nie polega na samym przyswajaniu określonej wiedzy, ale na rozwijaniu u uczących się umiejętności uczenia się. Zdolność do jasnego, kreatywnego myślenia, planowania i komunikacji z innymi jest o wiele ważniejsza niż stan posiadanej wiedzy. Teoria aktywności Engeströma (2001) i jej koncepcja ekspansywnego uczenia się są analizowane za pomocą czterech pytań:

- kim są podmioty uczenia się?
- dlaczego się uczą?
- czego uczą się?
- jak się uczą?

Teoria ta opiera się na założeniu, że uczenie się to proces transformacji społecznej i kulturowej, który ma na celu nie tylko zdobycie wiedzy, ale również tworzenie nowych form aktywności, kultury i sposobów myślenia. Według tej teorii, uczenie się zachodzi poprzez interakcję jednostki z otoczeniem, które jest uważane za nieodłączną część procesu uczenia się. W podejściu ekspansywnego uczenia się kładzie się nacisk na rozwijanie nowych umiejętności i kompetencji, a także na zmiany społeczne i kulturowe. Teoria ekspansywnego uczenia się stawia na pierwszym miejscu uczniów jako uczących się, eksponuje transformację i tworzenie kultury, ruch horyzontalny i krzyżowanie się kontekstów kulturowych. Ponadto teoria ta podkreśla, że uczenie się odbywa się w różnych kontekstach i wymaga dostosowania do różnych sytuacji oraz uwzględnienia zróżnicowanych perspektyw kulturowych. Wreszcie, teoria ta podkreśla znaczenie dialogu i refleksji w procesie uczenia się oraz rolę emocji i ciała w tworzeniu znaczenia i poznaniu.

Zasadniczym zadaniem nauczyciela jest zbudowanie „konstrukcji”, na której uczeń samodzielnie będzie budował swoją wiedzę. W modelu Yrjö Engeströma (1999) (rysunek 20.) relacja pomiędzy podmiotem a przedmiotem odpowiada relacji między uczniem, a efektem uczenia się z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) oraz działalności związanej z procesem *digital storytelling*. Narzędzia używane przez ucznia w jego aktywności edukacyjnej łączą temat (ucznia) i przedmiot (to, czego się uczy). Narzędzia cyfrowe są artefaktami używanymi do pośredniczenia w procesie uczenia się uczniów.

Rysunek 20. Model systemu aktywności Engeströma. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) do cyfrowych narracji.



Źródło: opracowanie własne na podstawie *The structure of a human activity system* (Engström, 1987)

2.5.4 Cykl Kolba

W 2017 r. David Kolb i jego żona Alice Kolb w książce *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning* (EBLS-Press) zaproponowali teorię i model uczenia się przez doświadczenie. Model ten nazywany jest Cyklem Kolba.

Cykl Kolba jest zintegrowanym procesem, w którym każdy kolejny etap wspiera inne, wynika z poprzedniego, jest wstępem do kolejnego etapu. Etapy są cztery, jest to:

- Doświadczenie – wykonuję to, czego chcę się nauczyć
- Refleksja – wyciągam wnioski z tego, co zrobiłem/am
- Analiza (teoria) – poprzez analizę tworzę nowy sposób wykonania danej czynności
- Pragmatyzm – planuję nowy, poprawiony sposób wykonania czynności.

Wymienione cztery etapy składają się na cykl uczenia się Kolba, który może być powtarzany, aż do momentu, kiedy zostanie opanowana dana czynność. Idea Kolba sięga do słów Konfucjusza z około 450 roku p.n.e.: „Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumiem”. Cykl uczenia się Davida Kolba ilustruje rysunek nr. 21.

Rysunek 21. Cykl uczenia się Davida Kolba.



Źródło: opracowanie własne na podstawie Kolb (2013)

Według Davida Kolb (1984, s. 21-22) proces edukacyjny przeważnie zaczyna się od doświadczenia, jednakże można też go rozpocząć od teorii.

Doświadczenie: polega na zetknięciu się z całkiem nową sytuacją lub na odniesieniu się do własnego doświadczenia. Podczas przeprowadzania doświadczenia nauczyciel:

- podaje szczegółowe instrukcje dotyczące wykonania zadań;
- przygotowuje otoczenie, aby doświadczenie odbyło się w jak najbardziej naturalnych warunkach;
- wspiera pomocą podczas wykonywania zadań;
- pozwala uczniom pracować samodzielnie i pozwala na popełnienie błędów, które w późniejszym etapie będą korygowane;
- motywuje i inspirowuje do działania, zadaje pytania wspierające, naprowadzające.

Refleksja: rozpoczyna się od obserwacji; tu należy wejść w rolę obserwatora i spojrzeć na dane doświadczenie trochę z boku, z perspektywy osoby trzeciej. Nauczyciel prowadzi dyskusję na temat zakończonego doświadczenia. Na tym etapie zadawane są pytania i wspólnie wyciągane wnioski. Kolb podkreślał, że na tym etapie najważniejsze jest dostrzeżenie niekonsekwencji lub różnic pomiędzy faktycznym doświadczeniem a naszym (uczestników) zrozumieniem danego zagadnienia. Zadaniem nauczyciela na tym etapie jest wspieranie grupy i każdego uczestnika osobno. Nauczyciel osiąga cel, stwarzając i wykorzystując pełne możliwości uczenia się, rozwiązywania problemów oraz podejmowania decyzji. Czuwa nad bezpieczeństwem środowiska pracy. Nauczyciel może zadawać uczniom następujące pytania:

- co zaobserwowałeś podczas trwania doświadczenia?
- co się wydarzyło?
- co robiłeś?
- co było ważnego w doświadczeniu?
- jakich informacji dostarczyło doświadczenie?
- co było nowego w doświadczeniu?
- co osiągnąłeś w doświadczeniu?
- co było trudnością w tym działaniu?
- czego nauczyłeś się?

- co zrobiłeś dobrze?
- co źle zrobiłaś/łeś? Jakie były tego przyczyny?
- jakie towarzyszyły ci emocje?
- jakie informacje utkwiły w twojej pamięci ?
- jakie strategie opracowaliście podczas działania?

Analiza (teoria). Na tym etapie następuje uporządkowanie refleksji, generalizowanie oraz konfrontowanie własnych wniosków z teorią. W tej części nauczyciel odgrywa znaczącą rolę. Pomaga podsumować wnioski, nazywa je oraz przedstawia teorię i porównuje zebrane wnioski z nią. Informacje wypracowane przez uczestników na wcześniejszych etapach zostają uzupełnione przez nauczyciela, który prezentuje materiały teoretyczne. Przykładowe pytania:

- Jakie obszary tematyczne dostrzegane są w sformułowanych wnioskach?
- Jakie wnioski należy zapamiętać?
- Dlaczego ten etap jest ważny?

Pragmatyzm – stosowanie. Konceptualizacja, analiza, czyli poprzedni etap i obserwacja, jaką przeprowadzili uczący się, często prowadzi do nowych pomysłów. Może również sprawić, że modyfikowane jest rozumienie tego, co już się wie. Na tym etapie następuje przełożenie, stosowanie, czyli wdrożenie, zastosowanie nowo zdobytej wiedzy do świata rzeczywistego. Nauczyciel może zapytać:

- Gdzie możesz zastosować nowo zdobytą wiedzę?
- Co chcesz jeszcze dowiedzieć się, nauczyć, aby rozwinąć swoje umiejętności?
- Co należy jeszcze poprawić, zrobić inaczej?

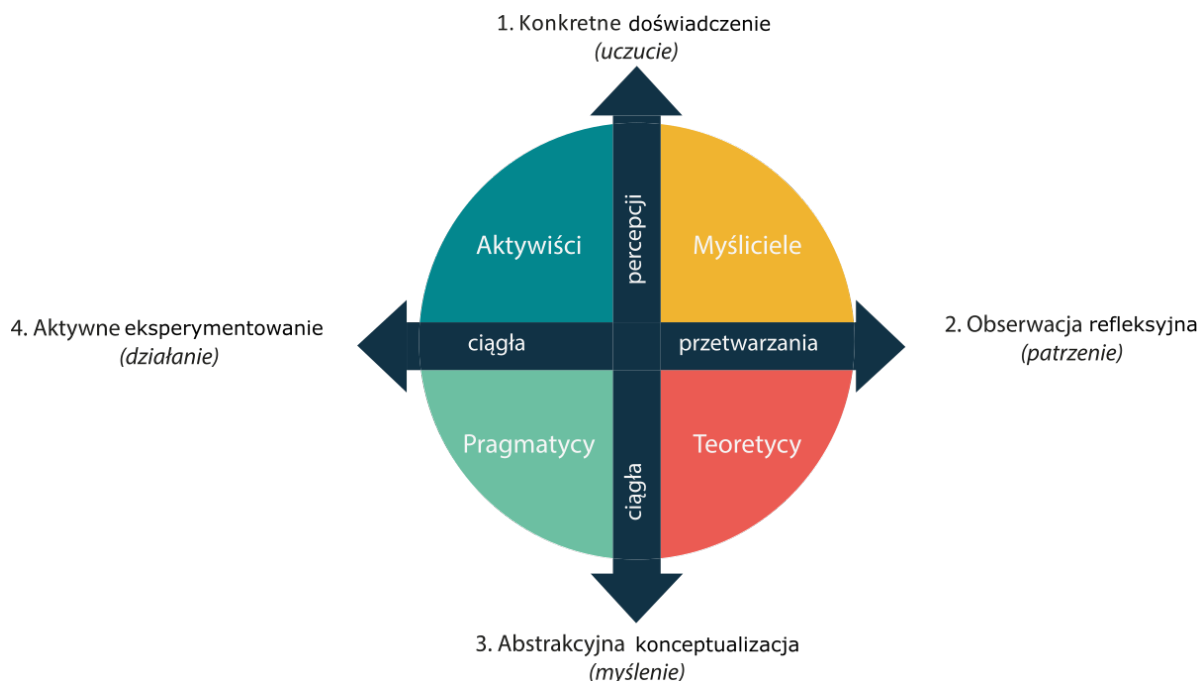
Według Kolba nie jest istotne, od której fazy rozpoczyna się cały proces, jednak ważne jest zachowanie kolejnych kroków. Cykl może powtarzać się jedno- lub wielokrotnie, w zależności od tego, ile uwagi potrzeba na opanowanie konkretnej umiejętności. Tak więc nauczanie się wymowy pojedynczych słów może przebiec w jednym cyklu, podczas gdy sprawne stosowanie słowa w konkretnym przypadku będzie wymagało wielokrotnego doświadczenia, refleksji, odniesienia do teorii i zastosowania. Każda z faz cyklu Kolba wiąże się z innym rodzajem aktywności podejmowanej przez osoby uczące się.

Do tego cyklu odwołują się Peter Honey i Alan Mumford (1986), wyróżniając oni cztery typy uczniów dorosłych, z których każdy wyróżnia się skłonnością do

wykorzystywania jednej lub dwóch z faz w sposób bardziej efektywny niż pozostałych.

Rysunek 22. obrazuje styl uczenia według Honey'a i Mumforda (1986)

Rysunek 22. Styl uczenia według Honey'a i Mumforda (1986).



Źródło: opracowanie własne na podstawie *The manual of learning styles* (Honey i Mumford, 1986).

„Teoretycy” lubią zagłębiać się w teorię poznawanych zagadnień. Język obcy traktują jak uporządkowany system i w poznawaniu go doszukują się prawidłowości i logiki. Zadają dociekliwe pytania i doskonale rozumieją abstrakcyjne burze mózgów.

Ich aktywności to:

- modele,
- statystyka,
- historie,
- cytaty,
- informacje ogólne,
- stosowanie teorii.

„Pragmatycy” chętnie angażują się w działania, które mogą wykorzystać w realnych sytuacjach komunikacyjnych. Lubią symulację oraz ćwiczenia na odgrywanie ról. Ich aktywności to:

- studium przypadku,

- rozwiązywanie problemów,
- dyskusja.

„Aktywiści”, to uczniowie, którzy bardziej lubią czynności, gdzie mogą wykazać się aktywnością, niż te, w których byłiby biernymi obserwatorami. Cieszą się ze spontaniczności, nie boją się prób używania struktur językowych, których jeszcze dobrze nie znają. Są to osoby, które czerpią satysfakcję z zaangażowania się w działania praktyczne, doświadczenia oraz próbowania nowych rzeczy. W kontekście nauki języka, uczniowie typu "aktywiści" preferują praktyczne podejście, w którym mogą działać, eksperymentować i wcielać w życie zdobywaną wiedzę. Ich aktywności to:

- dyskusja grupowa,
- puzzle,
- rywalizacja,
- odgrywanie ról.

Uczniowie, którzy należą do grupy refleksyjnej, nazywani „myślicielami”, potrzebują czasu na przygotowanie się do działania. Najlepiej uczą się, gdy nauczyciel zapewnia im moment na przypomnienie sobie konstrukcji leksykalnych lub gramatycznych. Chętnie przyjmują bierną postawę, np. czytając tekst, słuchając nagrania lub oglądając filmy, którym towarzyszy późniejsza ocena i analiza. Ich aktywności:

- dyskusje w parach,
- kwestionariusze osobowości,
- metoda nazywana „określonym czasem”, która polega na wykonaniu zdania w najczęściej krótkim, ustalonym czasie, np. w przeciągu 5, 10 minut,
- myśliciele mogą wykorzystać tę metodę do przemyślanego rozwiązania problemów i zmierzenia się z zadaniem w ramach wyznaczonego czasu,
- obserwowanie działań,
- informacje zwrotne od innych,
- coaching, wsparcie lidera grupy,
- wywiady.

Według badań Honey’a i Mumforda (1986) 70% uczniów efektywnie wykorzystuje jeden lub dwa określone style uczenia się. Zaledwie 2% uczniów w jednakowo efektywny sposób uczy się wszystkimi czterema stylami. Pomimo tych preferencji

każdy powinien poddawać się działaniom opartym również na niepreferowanych stylach, aby tym samym ćwiczyć różne techniki uczenia się i zwiększać efektywność nauki. Kolb i Kolb (2017) podkreślili, że programy edukacyjne oparte na cyklu Kolba stanowią holistyczne doświadczenie edukacyjne. Saul McLeod (2017)⁸⁸ opierając się na pracach Kolba, potwierdził, że nauczyciele powinni zadbać o to, by lekcje były planowane i prowadzone tak, by każdy uczeń miał szansę zaangażować się w taki sposób, który mu odpowiada. Ponadto poszczególnym osobom można pomóc w bardziej efektywnym uczeniu się dzięki wykorzystaniu mniej preferowanych stylów uczenia się.

2.5.5 Teoria wielorakiej inteligencji (MI)

Howard Gardner po raz pierwszy przedstawił swoją teorię w książce: *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences* (1983). Zasugerował w niej, że każdy z ludzi ma różne rodzaje inteligencji. Gardner sprzeciwił się psychometrycznemu podejściu do inteligencji, w którym inteligencję definiuje się operacyjnie, jako zdolność rozwiązywania zadań wchodzących w skład testów inteligencji. Autor uważał, że inteligencja wykracza poza zdolności lingwistyczno-logiczne, które tradycyjnie testujemy i oceniamy w nauczaniu. Gardner definiuje pojęcie jako biopsychiczną umiejętność przetwarzania informacji w celu rozwiązania edukacyjnie wartościowych problemów (H. Gardner, 2006). Teoria wielorakiej inteligencji (MI) jest uważana za innowację w nauce języków, ponieważ pomaga uczniom rozwinąć wszystkie osiem inteligencji, które reprezentują sposób, w jaki ludzie rozumieją otaczający ich świat, rozwiązują problemy i uczą się. Są to: inteligencja wizualno – przestrzenna, językowo-werbalna, logiczno-matematyczna, cielesno-kinetyczna, inteligencja muzyczna, inteligencja interpersonalna, inteligencja intrapersonalna, naturalistyczna inteligencja. Według H. Gardniera, nauczyciele, którzy wdrażają teorię inteligencji wielorakiej, zachęcają uczniów nie tylko do budowania istniejącej wiedzy językowej, ale także do uczenia się nowych treści i umiejętności.

⁸⁸ McLeod, S. (2017). Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html> (data dostępu 16.10.24)

Uczniowie o inteligencji wizualno-przestrzennej potrafią wizualizować rzeczy, mają skłonność do myślenia obrazowego, w zapamiętywaniu pomagają im mentalne obrazy. Dużo czytają i oglądają filmy. Dobrze interpretują zdjęcia i wykresy, czytają grafiki i mapy. Posiadają umiejętność analizy szkicu, obrazu i tworzenia wizualnych metafor i analogii. Sprawia im przyjemność rysowanie i malowanie oraz sztuki wizualne.

Uczniowie o inteligencji językowo-werbalnej mają zdolność do efektywnego używania języka, potrafią dobrze posługiwać się słowami i frazami oraz zasadami gramatycznymi, zarówno podczas pisania, jak i mówienia. Bardzo łatwo potrafią wyrazić przemyślenia, uczucia i rozumieją sens wypowiedzi innych, dobrze zapamiętują informację pisemną i mówioną. Chętnie czytają, uczą się języków, lubią wyrażać siebie w mowie i piśmie. Aktywnie biorą udział w debatach, potrafią argumentować swoje wypowiedzi, przekonywać do swojego punktu widzenia. Potrafią przemawiać i opowiadać historie, w swoich wypowiedziach używają dużo humoru i są przekonujący.

Uczniowie o inteligencji logiczno-matematycznej dobrze rozumują, rozpoznają wzorce i logicznie analizują problemy. Kluczowe dla tej zdolności jest sprawne myślenie w kategoriach przyczyna-skutek, dostrzeganie i analiza relacji między obiektami, ideami, kategoriami. Zwykle myślą koncepcyjnie o liczbach, relacjach między nimi oraz wzorach. Ich silną stroną jest analiza problemów i operacji matematycznych. Doskonale rozwiązują zadania, cechują się myśleniem abstrakcyjnym.

Uczniowie o inteligencji cielesno-kinetycznej są dobrzy w wykonywaniu czynności i kontroli fizycznej. Charakteryzują się zdolnością do umiejętnego posługiwania się ciałem w celu wyrażania siebie za pośrednictwem ruchu oraz posiadaniem zdolności manualnych. Mają doskonałą koordynację ręka–oko. Uczą się poprzez działanie, zamiast słuchając czy przyglądając się. Inteligencja ta ujawnia się również w skutecznym wykonywaniu zadań wymagających wysokiej precyzji i dokładności oraz w naśladowaniu innych.

Uczniowie o silnej inteligencji muzycznej potrafią myśleć wzorami, rytмами i dźwiękami. Mają duże uznanie dla muzyki, łatwo rozpoznają muzyczne wzory, rytmy i dźwięki. Zapamiętują struktury muzyczne, rytm i nuty. „Osoby takie doskonale

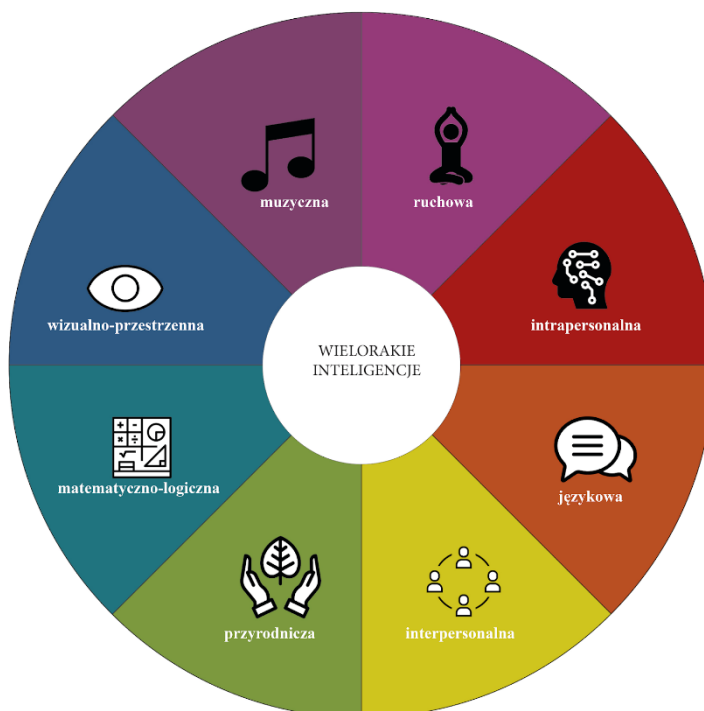
rozpoznają dźwięki i utwory muzyczne. Są wrażliwe także na odgłosy pochodzące z otaczającego środowiska społeczno-przyrodniczego” (Christ, 2015, s. 66).

Uczniowie o inteligencji interpersonalnej dobrze rozumieją innych ludzi i dobrze komunikują się z nimi. Doskonale potrafią ocenić emocje, motywację, pragnienia i intencje otaczających ich osób. Specjalizują się w komunikacji niewerbalnej. „Są empatyczni, rozpoznają różnice między ludźmi, cenią ich punkt widzenia, rozumieją motywy, nastroje i intencje, odczytują wyraz twarzy, gesty, ton głosu. Umieją utrzymywać serdeczne kontakty z większą liczbą osób spośród rodziny i znajomych” (Christ, 2015, s. 67). Budują pozytywne relacje z innymi. Rozwiązują problemy w grupie.

Uczniowie o inteligencji intrapersonalnej są świadomi swoich uczuć, własnych stanów emocjonalnych i motywacji. Mają skłonność do autorefleksji i analizy, oceniania relacji z innymi. Znają swoje mocne i słabe strony. Mają doskonałą samoświadomość. Charakteryzują się samodyscypliną w osiągnięciu założonych celów. Bardzo dobrze analizują teorie, poszukują odpowiedzi na trudne pytania.

Uczniowie o naturalistycznej inteligencji są bardzo zharmonizowani z naturą. Posiadają zdolność rozpoznawania wzorców w naturze oraz kategoryzowania, katalogowania świata fauny i flory. Wykazują się dużą wrażliwością na otaczającą przyrodę i często ich pasją jest pielęgnowanie środowiska (Gardner, 1993). Rysunek nr. 23 przedstawia podział inteligencji na osiem jej rodzajów, według H. Gardnera.

Rysunek 23. Diagram kołowy teorii wielorakiej inteligencji.



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Multiple Intelligences* (Gardner, 2006).

Gardner uważa, że każdy typ inteligencji można rozwijać różnorodnymi aktywnościami. W tabeli nr. 15 przedstawione są rodzaje inteligencji oraz ich powiązanie z konkretnymi umiejętnościami i czynnościami.

Tabela 15. Podział wielorakich inteligencji (MI) Gardnera.

Rodzaj inteligencji	Powiązanie z konkretnymi umiejętnościami i czynnościami
Inteligencja językowo-wербalna	Słuchanie opowieści (<i>storytelling</i>), układanie i opowiadanie różnych historii, bajek, baśni, układanie dialogów, przeprowadzanie wywiadów, udział w dyskusjach, czytanie, czytanie z podziałem na role, aktywny udział w przedstawieniach, pisanie: dziennika, gazetek, opowiadań śpiewanie piosenek, deklamowanie wierszyków, powtarzanie rymów, gry słowne i ortograficzne, anagramy, quizy
Inteligencja matematyczno-logiczna	Gry matematyczne, logiczne i strategiczne, myślenie na zasadzie dedukcji, przewidywanie zakończenia opowieści, filmu, książki,

	tworzenie hipotez, argumentów, wyciąganie wniosków, kodowanie, szeregowanie, szukanie pewnych reguł, układanie historyjek obrazkowych
Inteligencja przestrzenna	Wykorzystywanie języka wizualnego do uczenia się i zapamiętywania, tworzenie map myśli, diagramy, wykresy, grafiki komputerowe, notowanie za pomocą rysunku (<i>sketchnotes</i>), układanie kompozycji, robienie kolaży.
Inteligencja cielesno-kinestetyczna	Inicjowanie ruchu, który sprzyja zapamiętywaniu, odgrywanie ról i scenek, pantomima, wyrażanie emocji całym ciałem, uczestnictwo w zajęciach artystycznych
Inteligencja muzyczna	Nauka przy muzyce, gra na instrumencie, kontakt z muzyką, która wpływa na zmianę nastrojów, tworzenie rymów, które pomagają zapamiętać tekst, wiersze, piosenki
Inteligencja interpersonalna	Analiza ilustracji, identyfikowanie emocji w przedstawionych sytuacjach, udział w debatach, praca w grupie, działanie w różnych organizacjach, wolontariat, pisanie rozprawek.
Inteligencja intrapersonalna	Samodzielna nauka, indywidualne tempo pracy, pisanie pamiętnika, skłonność do pytań podsumowujących typu: co myślisz o tym?
Inteligencja przyrodnicza	Prowadzenie obserwacji otaczającego świata, klasyfikowanie przedmiotów w hierarchii, oglądanie filmów przyrodniczych, nauka w kontakcie z naturą, np. na spacerze

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Multiple Intelligences* (Gardner, 2006).

Istnieje wiele badań związanych z wykorzystaniem teorii Gardnera w szkolnictwie. Na przykład według Armstronga (2009) teoria wielorakich inteligencji (MI) ma wpływ na edukację, a wdrożenie jej do zajęć powoduje lepsze zainteresowanie uczniów nauką języka. Daje uczniom liczne możliwości wykorzystania i rozwoju wszystkich ośmiu inteligencji. Rolą nauczyciela według Gardnera jest znalezienie najlepszej, gdyż dobrze dobranej, metody nauczania dla danego ucznia: „to nauczyciele są tymi osobami, które mają podejmować najważniejsze decyzje w tym procesie nauczania i decydować o tym, w jakim stopniu wykorzystać poszczególne inteligencje” (Gardner, 2006). Teoria Gardnera nie wskazuje jedyne go słusznego podejścia do nauczania. Zgodnie z tą teorią nauczyciel może odkryć w poszczególnych uczniach specyficzny, dominujący zestaw inteligencji. Anna Bruetsch w swoim podręczniku *Multiple Intelligences Lesson Plan Book* twierdzi, że nauczyciele mogą włączać wyniki teorii

wielorakich inteligencji do swojego codziennego nauczania. Autorka błyskotliwie twierdzi: „Jeśli dziecko nie uczy się w sposób, w jaki nauczasz, wtedy musisz nauczyć je w ten sposób, w jaki się nauczy” (1998, s. 6).

W oparciu o teorię inteligencji wielorakiej nauczyciele mogą zastosować kilka różnych strategii do pracy z grupą uczniów. Można podzielić je na dwie grupy: indywidualizacja i pluralizacja. Podział ten przedstawiono w tabeli nr. 16.

Tabela 16. Strategie do pracy z uczniami

Indywidualizacja	Praca z projektem, „specjalne” zadania „specjalne” grupy
Pluralizacja	Jeden temat, zagadnienie przedstawione na wiele różnych sposobów, Tworzenie „pokoików”

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Multiple Intelligences Lesson Plan Book* (Bruetsch, 1998)

Według S. Juszczyka „Każdy z uczących się w różnych sytuacjach dydaktycznych może przejawiać kilka rodzajów inteligencji wielorakiej. Wśród nich znajdują się zapewne te, które preferują określone modalności, prowadzą do kształtowania indywidualnych stylów uczenia się”. Autor uważa, że w procesie edukacyjnym coraz częściej wykorzystuje się zróżnicowane media i materiały dydaktyczne, które jednocześnie oddziałują na kilka zmysłów uczącego się. Uczący się, który jest aktywizowany do pracy na zajęciach poprzez wykonywanie zadań, które odpowiadają jego preferowanej modalności, może osiągnąć lepsze wyniki w nauce. Odpowiednio dobrane media, materiały dydaktyczne do tematyki lekcji i założonych celów, ułatwiają procesy myślowe, pomagają kształtować poszczególne sprawności oraz wzmacniają motywację do nauki (2009, s. 61).

W 2004 roku zespół profesora Franka Coffielda (F. Coffield, D. Moseley, E. Hall, K. Ecclestone) dokonał wyczerpującego przeglądu literatury przedmiotu i zespół wskazał na 13 modeli uczenia. Dodatkowo, zespół Coffielda twierdzi, że style uczenia się nie są stałe i preferencje uczniów mogą ulegać zmianie. Kiedy nauczyciele i uczniowie rozumieją różnice w ich stylach nauczania i uczenia się, poprawia się komunikacja, a co za tym idzie nauka. Zainteresowania i sposoby uczenia się ucznia

bezpośrednio wpływają na to, jak przyjmuje on informacje. Wymaga to od nauczycieli rozważenia różnych podejść do nauczania w zależności od potrzeb uczniów. Uczniowie, których preferencje różnią się od preferencji nauczyciela, mogą mieć trudności z przystosowaniem się do atmosfery zajęć i metod nauczania tego nauczyciela. Nauczyciele, którzy zmieniają swoje style nauczania po zapoznaniu się z typem osobowości, często odkrywają, że mogą motywować i uczyć szersze grono uczniów, ponieważ opracowują różnorodne podejścia, które lepiej spełniają potrzeby wszystkich uczniów. Podsumowując, naukowcy zalecają wykorzystanie swoich odkryć, ponieważ uważają, że modele te pomogłyby rozwinąć samoświadomość i metapoznanie uczących się. Korzystne dla nauczycieli jest, aby wyniki nauczania zostały zbadane i przeanalizowane przez ekspertów w danej dziedzinie (Coffield et al., 2004).

W książce pt. *Multiple intelligences around the world*⁸⁹ omówione zostały doświadczenia z wielu krajów, np. Japonii, Australii, Argentyny, Kolumbii oraz z obszaru europejskiego: Norwegii, Anglii, Irlandii, Szkocji, dotyczące efektywnego wykorzystania teorii MI w procesie nauczania. Wiele ciekawych propozycji wykorzystania omawianej teorii przedstawia książka *Multiple Intelligences. Best ideas from research and practice*⁹⁰. Pozycja ta, oparta na ogólnokrajowym badaniu ponad 40 szkół i na szczegółowych studiach przypadków ilustruje, jak nauczyciele w sześciu rzeczywistych sytuacjach z różnych szkół publicznych byli w stanie skonstruować i wdrożyć programy, które umożliwiły uczniom przyswojenie trudnych treści z danej dziedziny przy użyciu teorii wielorakich inteligencji.

3.1. Podsumowanie

Z uwagi na tematykę tego opracowania, podkreślam istotę doboru aktywizujących metod nauczania podczas pracy z dziećmi i młodzieżą, którzy uczą się języka odziedziczonego z dala od kraju ojczystego swoich rodziców. Tak, jak zostało to przedstawione w początkowym rozdziale, język polski w Wielkiej Brytanii nie jest

⁸⁹ J-Q. Chen, S. Moran, H. Gardner (ed.), *Multiple Intelligences Around the World*, Jossey-Bass, San Francisco, United States of America, 2009.

⁹⁰ M. Kornhaber, E. Fierros, S. Veenema, *Multiple Intelligences. Best ideas from research and practice*, Pearson Education, the United States of America 2004.

traktowany w szkołach angielskich jako język wchodzący do ścisłego programu nauczania. Jest językiem mniejszościowym, daleko za językiem niemieckim, hiszpańskim, francuskim oraz chińskim. To tylko od rodziców i nauczycieli języka polskiego zależy, czy uczniowie zainteresują się nauką języka. Istotny jest więc dobór aktywizujących metod, zgodnych z aktualną wiedzą psychologiczną i pedagogiczną, które spowodują wzrost motywacji do nauki oraz pomogą w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego. Na przestrzeni wielu lat koncepcje uczenia zmieniają się. Jednak bardzo wyraźnie widzimy, że następuje zmiana tradycyjnego modelu nauczania. Proces nauki odwołuje się do wszystkich inteligencji człowieka, koncentruje się na roli ucznia, który staje się podmiotem i ma aktywnie przyswajać wiedzę, nauczyciel zaś ma ułatwiać ten proces. Uczeń, który samodzielnie poszukuje i realizuje swoją aktywność poznawczą z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej rozwija zdolność kreatywnego myślenia, planowania i komunikacji (Engeström). Nauka powinna być holistycznym doświadczeniem (Kolb), odwoływać się do wszystkich inteligencji człowieka (Gardner). Nauczyciele muszą zadbać, aby każdy uczeń miał szansę zaangażować się w taki sposób, który najbardziej mu odpowiada (Kolb). *Storytelling* oraz *digital storytelling* są metodami, które angażują uczniów, zwiększają koncentrację, zdolność kreatywnego myślenia, wspierają przyswajanie wiedzy oraz opanowanie wszystkich sprawności językowych, równocześnie budując kompetencje społeczne. Z wykorzystaniem tych metod proces edukacyjny staje się dla uczniów ciekawym doświadczeniem. Również teoria ekspansywnego uczenia się i *storytelling* oraz *digital storytelling* są ze sobą powiązane na kilka sposobów. Jest to spowodowane faktem, że jako metody nauczania pozwalają na wykorzystanie różnorodnych form komunikacji, w tym wideo, dźwięku i obrazów oraz pantomimy, co może sprzyjać lepszemu przyswajaniu wiedzy przez uczniów. Teoria ekspansywnego uczenia się stawia na pierwszym miejscu uczniów jako podmioty poznające, a nie tylko nauczycieli jako kierujących tym procesem. W tym kontekście *storytelling* i *digital storytelling* umożliwiają uczniom tworzenie własnych narracji i historii, co pozwala na rozwijanie ich kreatywności i umiejętności artystycznych. Ponadto analizowane metody umożliwiają krzyżowanie się różnych kontekstów kulturowych poprzez wykorzystanie różnych źródeł wiedzy, takich jak zdjęcia, filmy czy muzyka. Dzięki temu uczniowie mogą zyskać wgląd w różne kultury i sposoby myślenia, co jest zgodne z ideą

ekspansywnego uczenia się. Podsumowując, *digital storytelling* wymaga od uczniów wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej w procesie edukacyjnym, co wpływa na wzrost motywacji do nauki oraz sukces edukacyjny.

CZĘŚĆ DRUGA – METODOLOGICZNA

4.1. Cel badań

Głównym celem zaplanowanych badań jest ocena skuteczności i analiza właściwości metod *storytelling* i *digital storytelling* w procesie glottodydaktycznym. Celem badawczym jest poszukiwanie czynników mających wpływ na efekty kształcenia języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego. Po pierwsze zbadanie, czy stosowane przez nauczyciela języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego metody nauczania zaczerpnięte z angielskiego systemu edukacji (*storytelling*, *digital storytelling*) są w relacji z efektami kształcenia (słuchania ze zrozumieniem, mówienia, czytania, pisanie, motywacją do nauki języka, kompetencjami społecznymi – sytuacją ekspozycji społecznej). Efekty kształcenia, uczenia się są zasobem wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych nabywanych w procesie uczenia się. Definicja wynika z informacji zawartej w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23.04.2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji (Stanisławski, 2013). Po drugie ustalenie, czy uczniowie uczący się języka polskiego jako drugiego, odziedziczonego, gdzie nauczyciele stosują aktywne metody takie jak w brytyjskim systemie edukacji różnią się pod względem efektów kształcenia od uczniów, których nauczyciele uczący języka polskiego jako obcego nie stosują aktywnych metod nauczania stosowanych w brytyjskim systemie edukacji.

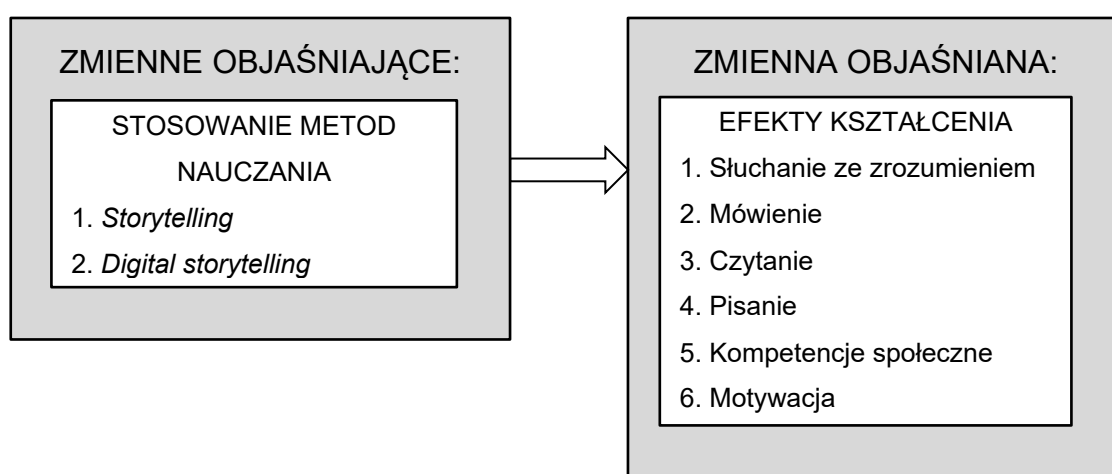
4.2. Model badań własnych

Teoretyczny model relacji między zmiennymi w badaniach własnych (rysunek 24.) zakłada występowanie związku między zmiennymi. Stopień współzmienności określany jest za pomocą współczynnika korelacji, który wyznacza znak i wielkość związku między badanymi zmiennymi. W zaproponowanym modelu badawczym zmienną objaśnianą jest efekt kształcenia. Zawiera on sześć składowych: słuchanie ze zrozumieniem, mówienie, czytanie, pisanie, kompetencje społeczne – sytuacje

reakspozycji społecznej oraz motywacja. Zmiennymi objaśniającymi w modelu są stosowane aktywne metod nauczania (*storytelling*, *digital storytelling*).

Model prezentuje również różnice w efektach kształcenia (zmiennej objaśnianej) ze względu na stosowanie bądź niestosowanie przez nauczyciela języka polskiego jako obcego aktywnych metod nauczania zaczerpniętych z brytyjskiego systemu edukacji (zmienna objaśniająca). Dzięki analizie statystycznej możliwe będzie zweryfikowanie istotnych różnic statystycznych między poszczególnymi grupami uczniów.

Rysunek 24. Model badań własnych dotyczący korelacji i różnic między badanymi zmiennymi.



Źródło: opracowanie własne na podstawie metodologii *storytelling* w *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*, (Ellis & Brewster, 2014, s. 6-46)

4.3. Problemy i pytania badawcze

Pierwszy problem badawczy dotyczy związku pomiędzy efektami kształcenia w nauczaniu języka polskiego jako drugiego, odziedziczonego, obcego⁹¹ a zastosowaniem aktywnych metod nauczania zaczerpniętych z brytyjskiego systemu edukacji. Drugi problem badawczy dotyczy różnic w efektach kształcenia ze względu na stosowanie bądź niestosowanie przez nauczyciela aktywnych metod nauczania zaczerpniętych z brytyjskiego systemu edukacji.

Postawiłam dwa pytania badawcze:

⁹¹ Autorka bada nauczanie języka polskiego jako drugiego, odziedziczonego, obcego zaznaczając, że dla poszczególnych grup dzieci jedna z nazw może być najbardziej adekwatna

1. Czy istnieje relacja między stosowaniem przez nauczyciela aktywnych metod nauczania zaczerpniętych z brytyjskiego systemu edukacji a efektami kształcenia w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego?
2. Czy istnieją różnice w efektach kształcenia między grupą uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego a grupą, w której nauczyciel takich metod nie stosuje?

Zgodnie z celem pracy i w nawiązaniu do postulowanych problemów oraz w oparciu

o główne pytania badawcze próbowano odpowiedzieć na następujące pytania szczegółowe:

1. Które z aktywnych metod nauczania stosowanych przy nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling, digital storytelling*) są w zależności ze słuchaniem ze zrozumieniem?
2. Które z aktywnych metod nauczania stosowanych przy nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling, digital storytelling*) są w zależności ze sprawnością mówienia?
3. Które z aktywnych metod nauczania stosowanych przy nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling, digital storytelling*) są w zależności ze sprawnością czytania?
4. Które z aktywnych metod nauczania stosowanych przy nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling, digital storytelling*) są w zależności ze sprawnością wypowiedzi pisemnej?
5. Które z aktywnych metod nauczania stosowanych przy nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling, digital storytelling*) są w zależności z kompetencjami społecznymi ucznia (sytuacją ekspozycji społecznej)?
6. Które z aktywnych metod nauczania stosowanych przy nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling, digital storytelling*) są w zależności z motywacją uczących się?
7. Czy kompetencje grupy uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego różnią się w zakresie rozumienia tekstu ze słuchu od kompetencji grupy uczniów, w której nauczyciel takich metod nie stosuje?

8. Czy kompetencje grupy uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego różnią się w zakresie umiejętności mówienia od kompetencji grupy, w której nauczyciel takich metod nie stosuje?
9. Czy kompetencje grupy uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego różnią się w zakresie sprawności czytania od kompetencji grupy, w której nauczyciel takich metod nie stosuje?
10. Czy kompetencje grupy uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego różnią się w zakresie wypowiedzi pisemnej od kompetencji grupy, w której nauczyciel takich metod nie stosuje?
11. Czy kompetencje grupy uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego różnią się w zakresie kompetencji społecznych (sytuacji ekspozycji społecznych) od kompetencji grupy, w której nauczyciel takich metod nie stosuje?
12. Czy grupa uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego różni się w zakresie motywacji do nauki od grupy, w której nauczyciel takich metod nie stosuje?

4.4. Hipotezy badawcze

W oparciu o postawione powyżej pytania i problemy badawcze sformułowano dwie hipotezy główne:

1. W grupie badanych uczniów występuje związek pomiędzy stosowaniem przez nauczyciela języka polskiego jako odziedziczonego aktywnych metod nauczania zaczerpniętych z brytyjskiego systemu edukacji a efektami kształcenia.
2. Istnieją różnice w efektach kształcenia między grupą uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego a grupą, w której nauczyciel takich metod nie stosuje.

W odniesieniu do hipotez głównych postawiono hipotezy szczegółowe, które mają charakter hipotez wskazujących na zależności między zmiennymi, hipotez dotyczących wartości zmiennych.

- H 1. Występuje związek pomiędzy stosowaniem przez nauczyciela języka polskiego jako obcego aktywnych metod nauczania zaczerpniętych z brytyjskiego systemu edukacji a efektami kształcenia.
- Hipotezy szczegółowe dotyczące związku między zmiennymi:
- H 1.1. Stosowanie aktywnych metod nauczania w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling, digital storytelling*) jest w zależności ze zrozumieniem tekstu ze słuchu przez ucznia.
- H 1.2. Stosowanie aktywnych metod nauczania w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling, digital storytelling*) jest w zależności z umiejętnością wypowiedzi ustnej.
- H 1.3. Stosowanie aktywnych metod nauczania w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling, digital storytelling*) jest w zależności ze sprawnością czytania ze zrozumieniem.
- H 1.4. Stosowanie aktywnych metod nauczania w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling, digital storytelling*) jest w zależności z umiejętnością wypowiedzi pisemnej.
- H 1.5. Stosowanie aktywnych metod nauczania w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling, digital storytelling*) jest w zależności kompetencjami społecznymi (sytuacją ekspozycji społecznej).
- H 1.6. Stosowanie aktywnych metod nauczania w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling, digital storytelling*) pozostaje w zależności z motywacją do nauki.
- H 2. Istnieją różnice w efektach kształcenia między grupą uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego a grupą, w której nauczyciel takich metod nie stosuje.
- Hipotezy szczegółowe dotyczące różnic między grupami.
- H 2.1. Grupa uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego różni się w zakresie rozumienia tekstu ze słuchu od grupy uczniów, w której nauczyciel takich metod nie stosuje.
- H 2.2. Grupa uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego różni się w zakresie formułowania

wypowiedzi ustnej od grupy uczniów, w której nauczyciel takich metod nie stosuje.

- H 2.3. Grupa uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego różni się w zakresie sprawności czytania od grupy uczniów, w której nauczyciel takich metod nie stosuje.
- H 2.4 Grupa uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego różni się w zakresie wypowiedzi pisemnej od grupy uczniów, w której nauczyciel takich metod nie stosuje.
- H 2.5. Grupa uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego różni się w zakresie kompetencji społecznych od grupy uczniów, w której nauczyciel takich metod nie stosuje.
- H 2.6. Grupa uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego różni się od grupy uczniów, w której nauczyciel takich metod nie stosuje w zakresie motywacji uczących się.

4.5. Zmienne badawcze i sposób ich pomiaru

Terminem *zmienne* definiuje się jako „dowolną właściwość-cechę, która przybiera różne wartości, a przynajmniej dwie (jest to warunek, by cecha została zmienną)” (Dutkiewicz 2000, s. 62). Zmienne są próbą uszczegółowienia problemów badawczych. W modelu badań własnych (rysunek 24.) uwzględniono zależności pomiędzy zmiennymi objaśniającymi: metodami nauczania – *storytelling*, *digital storytelling*, i zmienną objaśnianą – efekty kształcenia (rozumienie ze słuchu, umiejętność wypowiedzi ustnej, czytanie ze zrozumieniem, umiejętność wypowiedzi pisemnej, kompetencje społeczne, motywacja. W tabeli nr. 17 przedstawiono zmienne tworzące model.

Tabela 17. Zmienne, wskaźniki i narzędzia badawcze.

ZMIENNE OBJAŚNIAJĄCE (METODY NAUCZANIA)		
ZMIENNA	WSKAŹNIK	NARZĘDZIE

<i>Storytelling</i>	Cztery wartości: 1. Nigdy 2. Raz na semestr 3. Raz w miesiącu 4. Kilka razy w miesiącu	Metryczka
<i>Digital storytelling</i>	1. Nigdy 2. Raz na semestr 3. Raz w miesiącu 4. Kilka razy w miesiącu	Metryczka
ZMIENNA OBJAŚNIANA		
Zmienna	Wskaźniki zostały opracowane przez autorkę na podstawie metodologii <i>storytelling</i> , według British Council:	Narzędzie
Rozumienie ze słuchu	1. Ogólne zrozumienie historii w trakcie opowiadania. 2. Wyodrębnienie najważniejszych informacji podczas słuchania 3. Uczeń przewiduje, co wydarzy się później 4. Rozumie znaczenie słów 5. Rozpoznaje słowa w kontekście 6. Postępuje zgodnie z instrukcjami	Karta obserwacji ucznia, quiz
Umiejętność wypowiedzi ustnej	1. Uczeń opowiada historię, również na podstawie wybranych ilustracji 2. Używa w opowiadaniu nowo poznanych słów, z wcześniej poznanych, usłyszanych historii 3. Wypowiedź cechuje płynność 4. Uczeń aktywnie uczestniczy w dyskusji 5. Poprawnie wymawia nowo poznane słowa	Karta obserwacji ucznia.
Czytanie ze zrozumieniem	1. Globalne rozumienie tekstu 2. Uczeń przewiduje, co będzie dalej 3. Zdobywa szczegółową wiedzę z czytanego tekstu 4. Dopasowuje dialogi do postaci 5. Rozpoznaje słowa w kontekście	Karta obserwacji ucznia.

Umiejętność wypowiedzi pisemnej	1. Uczeń poprawnie pisze nowo poznane słowa 2. Rozpoznaje rymy i łączy rymowane zdania. 3. Wypełnia tekst z lukami 4. Tworzy własny tekst na podstawie modelu. 5. Używa w opowiadaniu nowo poznanych słów z wcześniej poznanych historii 6. Dbą o stylistykę tekstu 7. Potrafi nadać tekstowi pisanemu formę określonego gatunku	Karta obserwacji ucznia
Kompetencje społeczne	Sytuacja ekspozycji społecznej	Ankieta własnego autorstwa, opracowana według kompetencji społecznych Anny Matczak (2007).
Motywacja	1. Kwestionariusz według koncepcji motywacji Gardnera (1985) 2. Wywiady indywidualne 3. Dzienniczek refleksji	Główne źródła pozyskiwania danych w badaniach nad motywacją Zoltana Dörnyei (2001). Kwestionariusz autorski, wg Gardnera (1985). Wywiad indywidualny, według wskazań Steinara Kvale (1997). Dzienniczek refleksji ucznia.

Zródło: Opracowanie własne na podstawie Gardner (1985), Kvale (1997), Dörnyei (2001) i Matczak (2007).

4.6. Zastosowane narzędzia badań

Współczesne badania glottodydaktyczne sięgają zarówno do metodologii nauk humanistycznych, jak i społecznych (Wilczyńska i Mchońska-Stadnik, 2010). W metodologii aktualnie najczęściej stosuje się podejście mieszane, czyli hybrydowe, które łączy analizę jakościową oraz ilościową. Kierując się powyższym zaleceniem, autorka niniejszej pracy w badaniu uznaje komplementarność tych dwóch opcji metodologicznych i wykorzystuje następujące narzędzia badawcze:

- metryczka autorska, która zawiera pytania niezbędne do określenia charakterystyki grupy pod względem zmiennych socjodemograficznych, sytuacyjnych,
- badania ilościowe - autorska *Karta obserwacji ucznia*⁹², która stanowi opracowanie własne na podstawie „Karty obserwacji ucznia” Ellis i Brewster (Ellis & Brewster, 2014). Ocenia ona poziom rozumienia tekstu ze słuchu, sprawności mówienia, sprawności czytania, umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej, kompetencji społecznych. Jest w skali od 1 do 8., gdzie 1 jest najniższą oceną, a 8 najwyższą,
- badanie ilościowe - test t Studenta według Wilczyńskiej i Michońskiej-Stadnik (2010, str. 220) test t Studenta służy do oceny, czy średnie statystyczne wyników osiągniętych przez dwie porównywane grupy są na tyle różne lub na tyle jednakowe, że można wnioskować o istniejącej lub nieistniejącej zależności między dwiema,
- badanie jakościowe - autorska ankieta do określenia kompetencji społecznych, sytuacji ekspozycji społecznych,
- badanie jakościowe - wywiad sterowany poprowadzony według wytycznych, zaleceń Steinera Kvale (2010, s. 42-55). Przewodnik do wywiadów autorka opracowała wokół trzech głównych tematów, którymi są: motywacja do nauki, sam proces uczenia się i *digital storytelling* jako metoda nauki języka odziedziczonego, drugiego, obcego.

W tabeli poniżej znajduje się opis.

Tabela 18. Przewodnik do wywiadu w badaniu jakościowym.

TEMAT GŁÓWNY	OPIS TEMATU GŁÓWNEGO
Motywacja	Różne aspekty, na które wskazują respondenci i rozmówcy, jako motywujące do własnej nauki.
Uczenie się	Jak przebiega proces pod względem szybkości uczenia się?

⁹² Karta obserwacji ucznia znajduje się w załączniku.

	Co respondenci i rozmówcy rozumieją podczas uczenia się, zarówno w odniesieniu do samego procesu uczenia się, jak i w wyniku uczenia się.
Czynność – <i>digital storytelling</i> jako metoda nauki języka odziedziczonego, drugiego	Jakie potencjały uczenia się respondenci i rozmówcy mogą wskazać na podstawie zajęć jako czynności edukacyjnej, uczenia się języka odziedziczonego, drugiego.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Prowadzenie wywiadów* (Kvale, 2010, s. 42-55).

Autorka ustaliła siedem powiązanych kategorii, skojarzeń respondentów i rozmówców z różnymi rodzajami motywacji. Jest to pokazane w tabeli poniżej. Dotyczą one zarówno sposobu, w jaki badani podchodzą do nauki, jak i przebiegu/organizacji pracy, tego, z kim pracują i refleksji na temat wyników tej pracy.

Tabela 19. Skojarzenia respondentów i rozmówców z różnymi rodzajami motywacji.

OPINIA	MOTYWACJA
Ważne jest stworzenie odpowiedniej atmosfery w klasie, odpowiedniej relacji nauczyciela z uczniami, oraz między uczniami.	Praca w miłej atmosferze
Uczniowie wskazują, że motywacja wiąże się z poczuciem sukcesu, kiedy mogą wykorzystać swoją wiedzę poza szkołą, również możliwość pokazania swojej pracy na większym forum jest bardzo motywująca.	Sukces edukacyjny
Twierdzą, że jeśli ich praca wpływa na ocenę końcową, która jest dla nich ważna, to są zmotywowani do zrobienia czegoś więcej, podejmują wysiłek nauki.	Otrzymanie dobrej oceny
Uważają, że mają większą motywację do nauki, kiedy są ciekawe zajęcia, kiedy nie są to monotonne lekcje.	Różnorodność metod w nauce
Sądzą, że motywacja jest tym, co inspiruje ich do zrobienia czegoś ciekawego, nowego.	Inspiracja

Uważają, że rozwijanie w uczących się wiary we własne możliwości motywuje ich do nauki.	Poczucie własnej skuteczności, większych możliwości
Ważne jest, aby nauczyciel dawał dobry przykład, ukierunkował uczących się na osiągnięcie konkretnych celów, prowadził ciekawe prezentacje, był wzorcem.	Postawa nauczyciela

Zródło: opracowanie własne.

- Kwestionariusz autorski⁹³. Użyto częściowo ustrukturyzowanego kwestionariusza papierowego zawierającego 10 pytań. Kwestionariusze częściowo ustrukturyzowane mają zarówno pytania zamknięte, jak i otwarte. Większość pytań to pytania zamknięte, dzięki którym autorka otrzymała dane, które można łatwo porównać, szukając wzorców i trendów. Ponadto było jedno otwarte pytanie, a także jedno pytanie, w którym respondenci zostali poproszeni o uzasadnienie jednej wybranej odpowiedzi. Kiedy respondenci mogą odpowiedzieć własnymi słowami, pozwala im to na metarefleksję. Alan Bryman (2008, s. 435-556), Asbjorn Johannessen, Per Arne Tufte oraz Line Kristofferssen (2010) wskazują cztery różne kategorie pytań do kwestionariusza. Są one związane z tym, co ludzie wiedzą (wiedza), w co wierzą i myślą (postrzeganie, zrozumienie), co robią (działania) i wreszcie pytania związane z refleksjami ludzi (jak postrzegają siebie i swoją sytuację). Opierając się na tych rozróżnieniach, definiuję moje pytania przede wszystkim jako mieszankę tego, co postrzegają moi uczniowie, ich zrozumienia i doświadczenia w zakresie cyfrowego opowiadania historii z jednej strony, a także ich refleksji związanej z wykorzystaniem cyfrowych narracji i ogólnie uczeniem się języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego.
- Dzienniczek refleksji uczniów; zgodnie z zaleceniami Zoltana Dörnyei (2001) poproszono uczniów, aby zapisywali swoje refleksje, spostrzeżenia podczas pracy przy tworzeniu cyfrowych opowiadań.

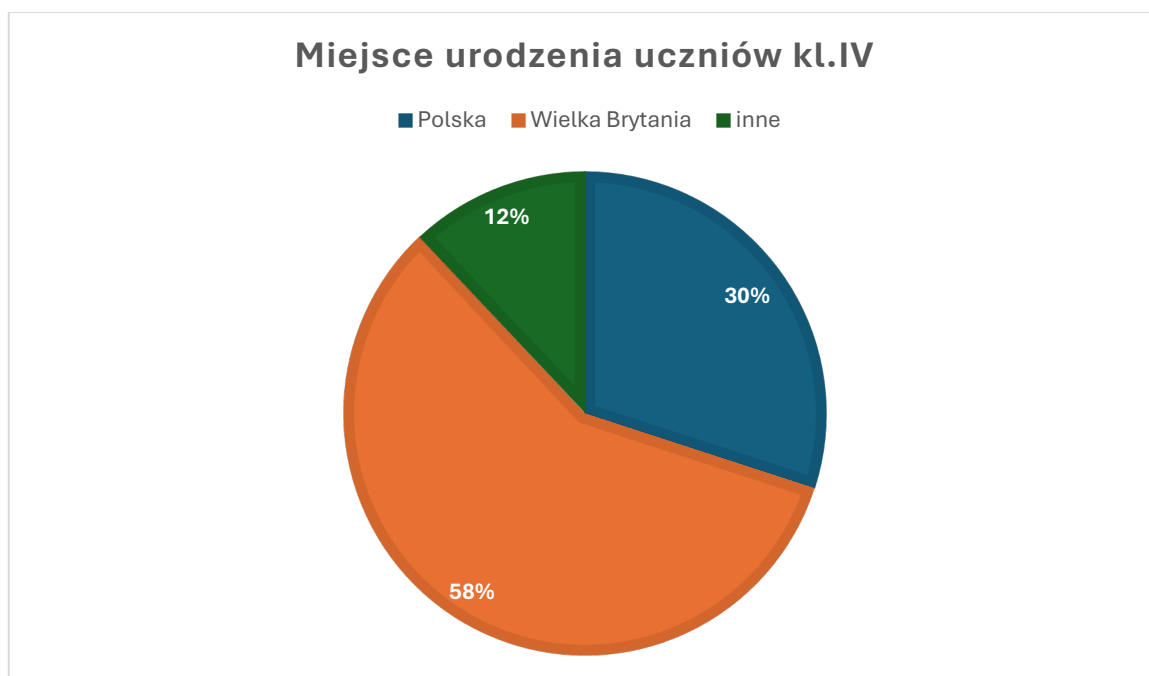
⁹³ Kwestionariusz znajduje się w załączniku

4.7 Dobór do próby osób badanych

Grupę badawczą badania ilościowego w latach 2018–2019 stanowili uczniowie spełniający określone warunki:

- Liczba uczniów: 48, z tego 24 uczniów w klasie IVA, 24 uczniów w klasie IVB.
- Uczniowie byli w wieku 10–11 lat.
- W 30% były to osoby urodzone w Polsce, w 58% w Wielkiej Brytanii, w 12% wskazują inne miejsce urodzenia (rysunek 25).
- Kierownik szkoły, uczniowie i rodzice byli poinformowani o badaniach.

Rysunek 25. Miejsce urodzenia uczniów klas IV, badanych w roku szkolnym 2018–2019.



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w latach 2018–2019 (2022).

W grupie uczniów urodzonych w Polsce 100% przyjechało do Wielkiej Brytanii przed piątym rokiem życia. Mieszkają w Wielkiej Brytanii. W momencie badania uczęszczają do szkół brytyjskich od początku swojej edukacji. Nie wykazują trudności w nauce, nie są objęci pomocą oddziału SEN – Special Educational Needs, w swoich angielskich szkołach. W 79,2% pochodzą z rodzin, gdzie oboje z rodziców są Polakami, pozostałe 21% stanowią rodziny mieszane. Uczniowie Szkoły Polskiej przy

Ambasadzie RP w Londynie podlegają polskiemu programowi nauczania i realizują stosowną podstawę programową.

W czasie badania uczęszczali do klasy czwartej i byli w wieku 10-11 lat. W klasie IVA było 4 uczniów z rodzin mieszanych; w klasie IVB było 6 uczniów z rodzin mieszanych. Do szkoły uczęszczali w sobotę, mieli 4 godziny lekcyjne języka polskiego i 1 godzinę historii, wszystkie w wymiarze po 45 minut. Uczniowie funkcjonowali w dwóch językach, z których język polski nie zawsze był językiem prymarnym (ponieważ 21% stanowiły dzieci z rodzin mieszanych). Poziom językowy dzieci był zbliżony. Na początku roku uczniowie zostali zbadani ankietą ewaluacyjną⁹⁴, która wskazała, że pomiędzy dwoma badanymi grupami uczniów nie ma zasadniczych różnic. Osiągnęli następujące wyniki: klasa IV A: 3,9 (średnia), klasa IV B: 3,10 (średnia) – maksymalnie mogli uzyskać 5,0 punktów. Przez cały rok szkolny autorka badania była nauczycielką języka polskiego w klasie IVA, w klasie IV B nauczycielką języka polskiego była inna polonistka.

4.8. Organizacja badań

Badania zostały przeprowadzone na terenie Szkoły Polskiej przy Ambasadzie RP w Londynie. Badania były prowadzone w latach szkolnych 2018-2019, 2020 -2021, 2021–2022. Z tego badanie ilościowe trwało rok, a badanie jakościowe trwało trzy lata.

Eksperyment badawczy, będący podstawą badania ilościowego, odbył się za zgodą kierownika szkoły oraz rodziców, trwał przez okres jednego roku szkolnego 2018-2019, udział w nim wzięły dwie klasy czwarte, o tej samej liczbie uczniów. Na wzór eksperymentu Rebeci T. Isbell, w grupie uczniów klas IV (grupa wiekowa 10–11 lat) przeprowadzono **badanie ilościowe**, gdzie 48 uczniów na początku roku szkolnego podzielonych zostało na dwa zespoły. Jeden zespół stanowiła klasa IV A, a drugi klas IVB. Obydwie grupy były reprezentatywne, podobne pod względem wieku, poziomu edukacyjnego, umiejętności językowych oraz pochodzenia. Uczniowie klasy IVA byli uczeni metodą *storytelling* od początku roku szkolnego, a badanie miało miejsce w maju. Uczniowie klasy IVB byli nauczani tradycyjnymi metodami przez

⁹⁴ Wzór ankiety znajduje się w załączniku, ankieta została przygotowana przez grupę polonistów Szkoły Polskiej przy Ambasadzie RP w Londynie.

inną nauczycielkę. Obydwie klasy realizowały ten sam program nauczania, zgodny z rozkładem materiału. W celu przeprowadzenia badania opracowano narzędzie badawcze - test na wzór testu Ellis i Brewster (Ellis & Brewster, 2014) proponowanego przez British Council ⁹⁵, który ocenia poziom rozumienia tekstu ze słuchu, sprawności mówienia, sprawności czytania, umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej, kompetencji społecznych. Test jest w skali od 1 do 8., (gdzie 1 otrzymuje uczeń słabo zaangażowany, kiedy nie została opanowana przez niego dana umiejętność, a 8 otrzymuje uczeń bardzo silnie zaangażowany, który bardzo dobrze opanował daną umiejętność, jest to bardzo dobry wynik). Narzędzie to zostało nazwane *Kartą obserwacji ucznia*⁹⁶. Autorka razem z nauczycielką klasy IV B. oraz dwiema nauczycielkami-oberwatorkami omówiły kartę, aby upewnić się, że język poleceń oraz ćwiczeń jest zrozumiały i odpowiedni, oraz wspólnie dokonały standaryzacji oceniania.

Badanie jakościowe, które trwało przez trzy lata, koncentrowało się na wykorzystaniu *digital storytelling* na lekcji języka polskiego. Czynności badawcze były prowadzone wśród grup uczniów licealnych w ciągu ich nauki w klasie pierwszej, drugiej i trzeciej. W szkole istniała tylko jedna klasa na każdym z tych poziomów, dlatego nie utworzono oddzielnej grupy kontrolnej. Jedną z cech badań jakościowych jest stosunkowo mała liczba próbek. Autorka przeprowadzała badania przez trzy lata; w pierwszym roku badano grupę 20 uczniów III klasy liceum, a w drugim i trzecim roku - grupę 22 uczniów I i II liceum, wszyscy uczęszczający do liceum po ukończeniu szkoły podstawowej i gimnazjum w Szkole Polskiej przy Ambasadzie RP w Londynie. Uczniowie w pierwszej klasie mieli 15–16 lat, w drugiej 16–17 lat, a w trzeciej 17–18 lat. Wśród badanych 47% urodziło się w Wielkiej Brytanii, a pozostałe 53% uczniów urodziło się w Polsce i przyjechało do Wielkiej Brytanii w wieku od 1 do 5 lat. Wszyscy uczniowie pochodzili z rodzin, gdzie obydwoje rodzice są Polakami. Do szkoły uczęszczali w soboty, mając lekcje języka polskiego w wymiarze 3x45 minut oraz

⁹⁵ British Council jest brytyjską organizacją międzynarodową zajmującą się stosunkami kulturalnymi i możliwościami edukacyjnymi. Wspiera pokój i dobrobyt poprzez budowanie więzi, zrozumienia i zaufania między ludźmi w Wielkiej Brytanii i krajach na całym świecie. British Council robi to poprzez swoją pracę w dziedzinie sztuki i kultury, edukacji i języka angielskiego.
<https://www.gov.uk/government/organisations/british-council> (data dostępu 04.06.2023)

⁹⁶ Karta obserwacji ucznia znajduje się w załączniku.

lekcje wiedzy o społeczeństwie przez 2x45 minut. Pozostała część ich edukacji szkolnej odbywała się w kraju zamieszkania, w systemie brytyjskim.

Gromadzenie danych oraz wywiady zostały przeprowadzone przy zaangażowaniu wszystkich stron, tj. kierownika szkoły, uczniów i ich rodziców. Należy podkreślić, że uczniowie sami zdecydowali się na kontynuowanie nauki w klasie licealnej, realizując program szkoły polskiej, jak również przygotowanie się do egzaminu GCSE i A-Level z języka polskiego w systemie brytyjskim, w którym nacisk kładziony jest na rozwijanie umiejętności pracy z projektem, czytanie, słuchanie ze zrozumieniem oraz wypowiedź pisemną. W grupie badanych uczennice stanowiły niewielką większość względem uczniów, a wszyscy uczniowie byli na średnim lub wyższym poziomie języka polskiego. Wszyscy uczniowie pierwszej klasy licealnej w czerwcu zdali egzamin GCSE z języka polskiego w systemie szkół brytyjskich z wynikami 8–9 (najwyższe oceny w skali 1–9), a w czerwcu 2021r. 80% uczniów drugiej klasy zdało już egzamin A-Level z języka polskiego z wynikami A–A* (najwyższe oceny w skali –A*). Pozostałych 20% uczniów zdało egzamin A-level w czerwcu 2022 r. z wynikami: w 100% A*. Uczniowie po zdaniu egzaminu A-Level z języka polskiego w klasie drugiej liceum kontynuowali naukę w szkole, w trzeciej klasie liceum. Należy tu podkreślić, że decyzja o dalszej nauce była już ich własnym wyborem. Wszyscy uczniowie na podstawie swoich bardzo dobrych wyników w szkołach brytyjskich rozpoczęli dalszą naukę na uniwersytetach w Wielkiej Brytanii. Nikt z badanych nie planował podjęcia studiów w Polsce, jednak w wyniku nagłych rodzinnych zmian dwie osoby rozpoczęły studia w Polsce. Warty podkreślenia jest fakt, że dla wszystkich uczniów świadectwo ukończenia szkoły polskiej nie było potrzebne, aby rozpocząć studia w Wielkiej Brytanii. Trud nauki w klasie trzeciej podjęli tylko dla własnej satysfakcji. Istotne jest to, że do rozpoczęcia nauki na uniwersytetach w Wielkiej Brytanii należy mieć ukończone Sixth Form⁹⁷ lub College i wymaganą ilość punktów

⁹⁷ Istnieją dwa rodzaje *Sixth Form* w Wielkiej Brytanii. *Sixth Form*, które działają przy szkołach i dają uczniom możliwość przebywania pod jednym dachem od 7 do 13 roku życia (lub dołączenia do nich w 12 roku życia) lub niezależne *Sixth Form Colleges*. Szkoła *Sixth Form* przygotowuje 16-18-latków do wejścia na uniwersytet poprzez *A-Levels*, *IB*, *Highers* lub *Pre U*, a niektóre również przygotowują uczniów do *BTEC* i praktyk zawodowych. Wiele niezależnych szkół *Sixth Form* oferuje również *Extended Project Qualification (EPQ)*. Większość *Sixth Form Colleges* oferuje 16-18-latom szerszy zakres przedmiotów i kwalifikacji niż tradycyjne szkoły. Większość pozwala uczniom na dowolne

z egzaminów A-Level. W ostatniej klasie dwóch uczniów było już studentami i uniwersytety ich mieściły się w odległości 10 km oraz 100 km od Szkoły Polskiej przy Ambasadzie RP w Londynie. Mimo tego starali się systematycznie uczęszczać na sobotnie zajęcia w szkole.

W latach 2019-2020 autorka przeprowadziła wstępne badania ankietowe dotyczące czytelnictwa wśród uczniów liceum, obejmujące łącznie 69 osób. Celem autorki było zorientowanie się w podejściu uczniów do zadań oraz zbadanie, czy ich nastawienie ulegnie zmianie pod wpływem nauczania. Na pytanie: *Czy lubisz czytać?* ankietowani odpowiedzieli:

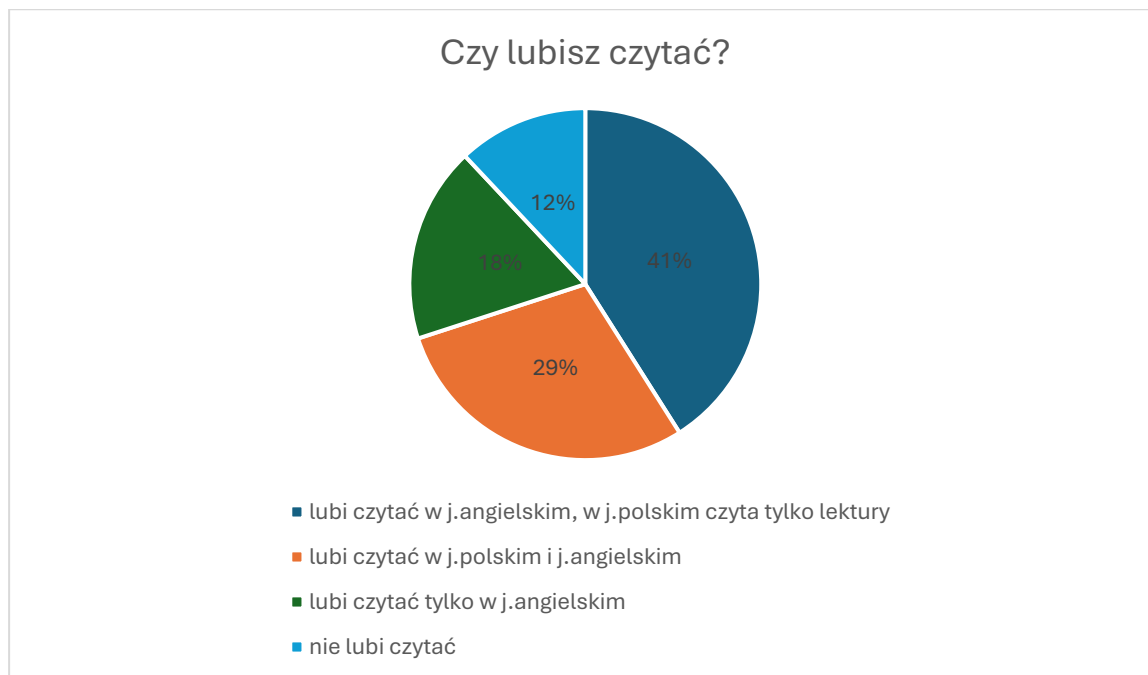
- 41% lubi czytać w języku angielskim, a po polsku czyta tylko lektury,
- 29% lubi czytać po polsku i angielsku,
- 18% lubi czytać tylko po angielsku,
- 12% nie lubi czytać.

Wyniki przedstawia rysunek nr. 26.

łączenie przedmiotów; może być aż 40 przedmiotów *A-Level* do wyboru, jak również *EPQ* oraz kwalifikacje zawodowe i techniczne. Tłumaczenie autorskie.

Źródło: Absolutely Education <https://absolutely-education.co.uk/all-you-need-to-know-about-sixth-form/>
(Data dostępu 20.08.22)

Rysunek 26. Wyniki wstępnych badań ankietowych klas licealnych w latach 2019-2020.

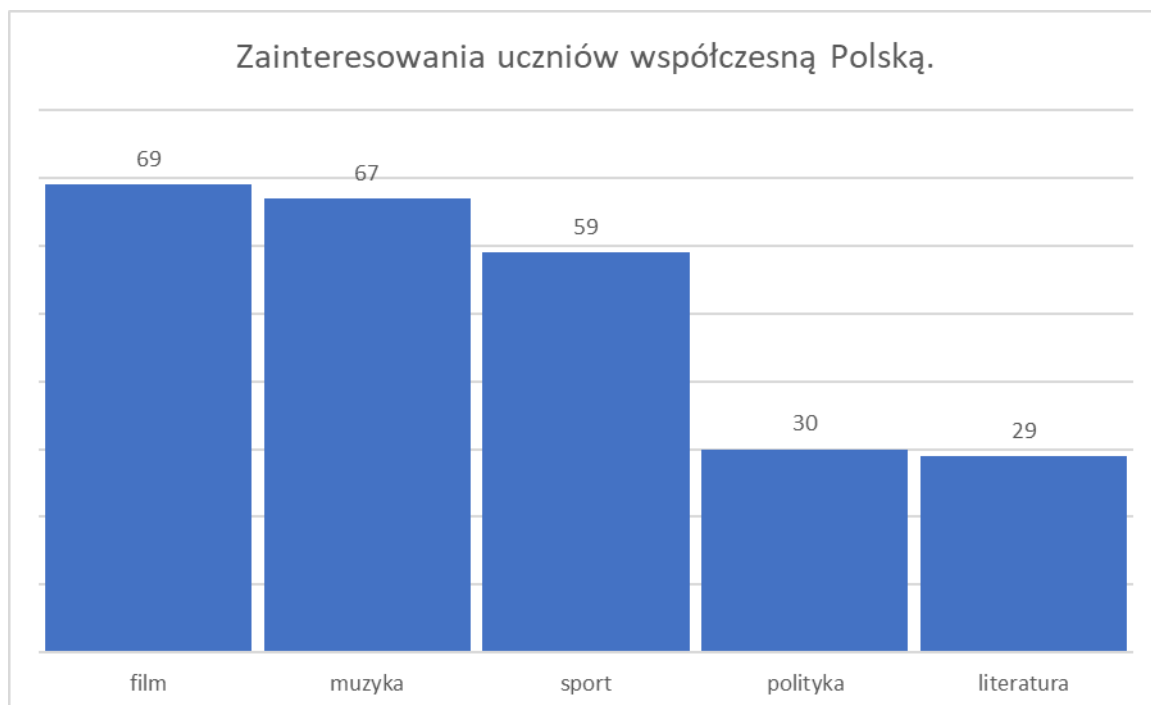


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w latach 2019–2020.

W ankiecie uczniowie napisali, że przeczytane lektury w polskiej szkole nie są adekwatne do problematyki świata, w którym żyją. Nie odnajdują w nich swoich problemów, ponieważ są to głównie utwory historyczne o tematyce wojennej, które są nudne i długie. Wskazali na trudność ze zrozumieniem archaicznego języka. Młodzież oczekuje, że na lekcjach języka polskiego będą czytać, analizować i dyskutować nad aktualnymi wydarzeniami w życiu kulturalnym, politycznym i gospodarczym w Polsce. Podkreślają, że chcą poznawać współczesny dorobek kultury wysokiej oraz popkultury, zainteresowani są współczesną literaturą młodzieżową. Chcą poznawać współczesne polskie kino oraz literaturę. Szukają odniesień do ich młodzieżowego świata. Sami nie sięgają po polską książkę, ponieważ nie wiedzą, co warto przeczytać, czują się zniechęceni po czytaniu lektur na języku polskim.

Na pytanie: *Czy interesują Cię współczesne wydarzenia w Polsce?* badani odpowiedzieli, że interesuje ich głównie polski film, słuchają polskiej muzyki oraz śledzą wydarzenia sportowe, zainteresowanie polską polityką oraz literaturą jest znacząco słabsze. Wyniki przedstawia rysunek nr. 27.

Rysunek 27. Zainteresowania uczniów współczesną Polską.



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w latach 2019–2020.

Wstępne badania ankietowe przyczyniły się do wdrożenia aktywizującej metody nauczania, jaką jest *digital storytelling*, aby odpowiedzieć na pytania badawcze:

1. Czy istnieje relacja między stosowaniem przez nauczyciela aktywnych metod nauczania zaczerpniętych z brytyjskiego systemu edukacji a efektami kształcenia w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego?
2. Jakie znaczenie ma *digital storytelling* w kontekście motywacji uczniów do nauki języka polskiego oraz ich zaangażowania w proces nauki?

W trakcie badania przeprowadzonego w latach 2019-2022 uczniowie wielokrotnie zaangażowani byli w projekty z wykorzystaniem metody *digital storytelling*. Badaniu poddano sześć dużych projektów badawczych, każdy z inną tematyką:

1. „Od analizy powieści do cyfrowej opowieści historii – *digital storytelling*”. Projekt opierał się na analizie książki *Popiół i diament* Jerzego Andrzejewskiego.
2. „Od analizy utworu filmowego do cyfrowej historii”. Projekt oparty na analizie adaptacji filmowej Andrzeja Wajdy *Katyń*.

3. „Od analizy dramatu i przedstawienia teatralnego *Tango* do cyfrowej opowieści historii”. Projekt oparty na analizie utworu *Tango* Sławomira Mrożka.
4. „Od analizy powieści oraz filmu do cyfrowej opowieści historii – *digital storytelling*”. Projekt oparty na analizie powieści *Popiół i diament* Jerzego Andrzejewskiego i filmu Andrzeja Wajdy pod tym samym tytułem.
5. „Od analizy wystawy „Young Poland: An Arts and Crafts Movement 1890–1918” do cyfrowej opowieści o wystawie”. Projekt opierał się na analizie wystawy ”Young Poland: An Arts and Crafts Movement 1890–1918 / Młoda Polska: Ruch Odrodzenia Sztuk i Rzemiosł, 1890–1918”⁹⁸.
6. „Od analizy powieści do cyfrowej opowieści historii – *digital storytelling*”. Projekt oparty na analizie powieści *Prowadź swój pług przez kości umarłych* Olgi Tokarczuk.

W ramach badania przeprowadzono wywiady jakościowe zgodnie z wytycznymi Steinera Kvale’a (2002), koncentrując się na trzech głównych tematach: motywacji do nauki, procesie uczenia się oraz *digital storytelling* jako metodzie nauki języka odziedziczonego, drugiego lub obcego. Autorka zidentyfikowała siedem kategorii motywacyjnych, które dotyczyły podejścia uczniów do nauki oraz refleksji nad wynikami. Badanie obejmowało także częściowo ustrukturyzowany kwestionariusz składający się z pytań zamkniętych i otwartych, co pozwoliło na zebranie porównywalnych danych oraz głębszą refleksję respondentów. Celem badania było zrozumienie, jak uczniowie postrzegają *digital storytelling* jako narzędzie wspierające naukę języka polskiego.

4.9 Przebieg badań

Badanie ilościowe: Badanie trwało 6 godzin lekcyjnych, podzielone było na dwa etapy. W pierwszym etapie nauczycielki przeprowadziły 4 godziny lekcyjne, których temat brzmiał: *Spotkanie z legendą. „Liczyrzepa - duch Gór Karkonoszy”* w swoich klasach, czyli klasie IVA i IVB. Obydwie nauczycielki pracowały na tym samym

⁹⁸ Opowieść uczniów została umieszczona na stronie internetowej Szkoły Polskiej przy Ambasadzie RP w Londynie; <https://londyn.orpeg.pl/2021/12/03/relacja-z-wycieczki-licealistow-na-wystaweyoung-poland-an-arts-and-crafts-movement-1890-1918-mloda-polska-ruch-odrodzenia-sztuk-i-rzemiosl-1890-1918/> (data dostępu 02.01.2022)

tekście legendy. W trakcie badania w klasie IV A autorka prowadziła lekcję metodą *storytelling*. Obserwacji, oceny i zapisu w *Karcie obserwacji ucznia* dokonywały: autorka badania oraz nauczycielka-obserwatorka. W klasie IVB. lekcję prowadziła inna nauczycielka, nauczając tradycyjną metodą. Obserwacji, oceny i zapisu w *Karcie obserwacji ucznia* dokonywały: nauczycielka danej klasy oraz nauczycielka-obserwatorka. Przed rozpoczęciem badania autorka badania razem z nauczycielką języka polskiego kl. IV B. sprawdziły:

- Czy obydwie klasy omówiły legendy, które są w programie nauczania zgodnym z rozkładem nauczania dla klas IV, tzn.: *Bazyliszek, Lajkonik, Pan Twardowski, Smok Wawelski, Toruńskie pierniki, Wars i Sawa, Złota kaczka, Popiel i Mysia Wieża, Piast Kołodziej, Lech, Czech i Rus*.
- Czy legenda „Liczyrzepa - duch Gór Karkonoszy” nie została jeszcze omówiona w obydwu klasach.

Standaryzacja oceniania, przeprowadzona wspólnie przez cały zespół pedagogiczny, w tym nauczycielkę klasy IVB. oraz nauczycielki-obserwatorki, polegała na szczegółowym omówieniu i ustaleniu jednolitych kryteriów oceniania. Kryteria te obejmowały różne aspekty, takie jak jakość pracy i punktacja za poszczególne zadania. Kluczowe było zapewnienie, aby wszyscy członkowie zespołu mieli jednolite rozumienie kryteriów, co miało na celu uniknięcie niejasności i zapewnienie spójności ocen.

Badanie rozpoczęło się równocześnie w obu grupach. Przez dwie godziny lekcyjne, dwie grupy uczniów poznawały nową legendę "*Liczyrzepa - duch Gór Karkonoszy*". Klasa IVA. pracowała metodą *storytelling* (scenariusz tej lekcji jest dostępny w dziale "Przykładowe scenariusze"), natomiast polonistka klasy IVB. prowadziła lekcję metodą tradycyjną, w której uczniowie sami czytali tekst legendy. W trakcie zajęć nauczycielki-obserwatorki dokonywały ocen i zapisywały jej wyniki.

Rozumienie ze słuchu było sprawdzane dzięki następującym ćwiczeniom:

- po zakończeniu pierwszego opowiadania nauczycielka zadała pytanie, jakie są dźwięki, gdy wieje wiatr słaby, wiatr silny i wichura. Uczniowie naśladowali brzmienie różnych typów wiatru.
- uczniowie zostali podzieleni na pięć grup po pięć osób. Nauczyciel rozdał każdej z grup te same karty ilustracji do legendy i prosił o ich poprawne

ułożenie, zgodnie z wydarzeniami. Każda grupa przypinała swoje zdjęcia na tablicy. Wszyscy porównali, czy ilustracje zostały poprawnie ułożone. Celem ćwiczenia było sprawdzenie, czy uczniowie zrozumieli tekst legendy po pierwszy jej opowiedzeniu.

- nauczycielka opowiadała jeszcze raz tę samą legendę. W trakcie ponownego opowiadania legendy zrobiła pauzę i poprosiła o pokazanie techniką „stop klatka” danej sceny, np.:
 - *Karkonosz zobaczył dziewczynę. Zakochał się w niej.*
 - *Księżę wyjął miecz i zaczął walczyć.*
 - *Karkonosz na polach znalazł rzepę.*
 - *Karkonosz zamienił się w bestię o wielkich pazurach i ostrych zębach.*
- Nauczycielka wypowiadała jedno zdanie, które powiedziała wybrana postać z legendy i prosiła, aby uczniowie ją odgadli, np.:
 - *Tu będzie Twój dom, zostaniesz tu ze mną.*
 - *Zamek jest pusty, ciemny, nikt tu nie mieszka. Kto będzie o nas dbał?*

Gdy uczeń udzielił poprawnej odpowiedzi, mógł przykleić zdjęcie postaci na tablicy i podpisać, kto to jest. Za poprawną odpowiedź uczeń zdobywał punkt.

- Nauczycielka prosiła o odpowiedzi zgodnie z usłyszanym tekstem, czy podane zdanie jest prawdziwe (P) czy fałszywe (F). Uczniowie odpowiadali, podnosząc karteczkę z literką P lub F (pytań było dziesięć).
- Następne ćwiczenie polegało na odrzuceniu słowa z niewielką różnicą fonetyczną. Polecenie brzmiało: *Posłuchaj i powiedz, które słowa nie pasują. Następnie zaznacz w tabelce.* Uczniowie słuchali nagrania z szeregiem słów (było tu dziesięć szeregów słów)

Odpowiedzi uczniów były oceniane i wpisywane do *Karty obserwacji ucznia*.

Sprawność mówienia była oceniana na podstawie dwóch zadań.

- Nauczycielka prosiła uczniów o opowiedzenie usłyszanej legendy. Zaczynał pierwszy uczeń z ustawienia „U”, podawał szmacianą piłkę do wybranego przez siebie kolegi/koleżanki i ta osoba opowiadała dalej legendę (aż do zakończenia). Gdy uczniowie dotarli do końca, kontynuowali opowiadanie od końca do początku.

- Nauczycielka powiesiła ilustrację zamku na tablicy i poprosiła, aby na podstawie usłyszanej legendy oraz ilustracji uczniowie opisywali, jak wyglądał zamek. Następnie powiesiła ilustrację Karkonosza, Dobrogniewy i poprosiła o ich opis.

Sprawność czytania była sprawdzona przez trzy ćwiczenia.

- Nauczycielka poprosiła o przeczytanie tekstu legendy i wybranie sześć słów kluczowych dla tekstu, które pomogą uczniom w opowiedzeniu legendy.
- Następnie uczniowie szukali w tekście podanych przez nauczyciela informacji, np.
 - *Co mieli robić dworzanie w zamku?*
 - *Co zrobił Karkonosz z rzepą?*
 - *Jak wyglądały skarby Karkonosza?*
 - *Jak walczył Karkonosz z Mieszkiem?*
 - *Gdzie jest góra Śnieżka?*

- Nauczyciel rozdał każdej grupie uczniów wyjaśnienia słów, które uczniowie poznali i poprosił o dopasowanie słowa do opisu.

Sprawność pisania była sprawdzona przez następujące ćwiczenia:

- Nauczycielka poprosiła uczniów o wstawienie podanych słów w zdania, które mieli w karcie pracy: *Karkonoszach, rzepy, zamienił się, książkę, dworzanie, czarami, zawiął, bestia, skarb, góra, w środku, mieszkał*
- Uczniowie uzupełniali wyrazami tekst z lukami.
- Następnie uczniowie układali i zapisywali na karcie pracy zdania z rozsypanych wyrazów, np. *Liczyrzepą, od, Karkonosz, zdarzenia, jest, tego, nazywany.*
- Od tego zdarzenia Karkonosz nazywany jest Liczyrzepą.
- Uczniowie układali i zapisywali pytania do podanego zdania, np. *Zamek Karkonosza był w środku góry. Gdzie był zamek Karkonosza?*

Sprawność pisania, nauka uczenia się, świadomość międzykulturowa, kształcenie międzyprzedmiotowe oraz kompetencje społeczne były oceniane w dwóch ćwiczeniach.

- Uczniowie podzieleni na pięć zespołów pięcioosobowych zostali poproszeni o napisanie alternatywnego zakończenia legendy. W nowym zakończeniu powinny pojawić się nowe, dodatkowe postacie. Po zakończeniu pracy grupa

wybierała osobę, która opowiedziała całą legendę z nowym zakończeniem. Uczniowie ilustrowali za pomocą komiksu swoje nowe zakończenie.

- Następnie uczniowie podzieleni na pięć pięcioosobowych grup przedstawiali za pomocą pantomimy całą legendę ze swoim zakończeniem. Przedstawienie musiało być z podziałem na role.

W drugiej części badania obydwie zespoły uczniów (klasa IVA. i IVB.) w kolejną sobotę spotkały się w jednej sali, aby kontynuować realizację tematu. W tej części badania autorka razem z nauczycielką oraz dwiema nauczycielkami-obszernymi obserwatorami sprawdzały wiedzę oraz sprawności językowe, jak również kompetencje społeczne uczestników.

- Uczniowie w swoich grupach czyli IVA i IVB, rywalizując ze sobą zagrali w *QUIZ-Legendy polskie* związany z treścią legend, które uczestnicy poznali w tym roku szkolnym: *Bazyliszek, Lajkonik, Pan Twardowski, Smok Wawelski, Toruńskie pierniki, Wars i Sawa, Złota kaczka, Popiel i Mysia Wieża, Piast Kołodziej, Lech, Czech i Rus, Liczyrzepa - duch Gór Karkonoszy*. W trakcie gry uczestnicy odpowiadali na pytania, np. *Kogo porwał Liczyrzepa? Gdzie mieszkał król Krak? Kto piekł pierniki? Ilu synów miał Dobromir? Co spowodowało, że Sawa stała się kobietą?* Oceniane były osoby, które udzielały odpowiedzi oraz cały zespół.
- Następnie uczniowie grali w domino, w którym trzeba było dopasowywać słowa i motywy poznane w legendach do odpowiednich ilustracji.
- Kolejnym ćwiczeniem było wyłonienie w każdej klasie pięciu osób, które otrzymały rysunek i próbowały odgadnąć zawarte w nim postacie z legend. Rysunek znajduje się poniżej
- Na koniec zespoły zostały poproszone o wylosowanie dwóch tytułów legend w celu przygotowania ich przedstawienia. Grupy dostały 15 minut na przygotowanie się. W każdej klasie wyłoniono chętnych, którzy chcieli aktywnie uczestniczyć w przedstawieniu. Przeważnie były to zespoły sześciuosobowe. Jednak mogli włączyć się wszyscy uczniowie. Po 15 minutach na przygotowanie się zespoły przedstawiały wylosowane legendy. Przy jednym z przedstawień klasy II A „Smok Wawelski” włączyli się wszyscy

uczniowie, którzy zagrali wystraszony tłum w mieście, owce i barany, a na koniec wiwatowali i zatańczyli Krakowiaka.

W tej części badania nauczycielki dokonały oceny całych zespołów oraz poszczególnych uczniów. W zestawieniu grupowym wypadła lepiej klasa IVA. Szczególnie było to widoczne w zadaniu polegającym na przygotowaniu przedstawienia, w którym uczestnicy chętnie wzięli udział. Cały zespół uczniów potrafił zaangażować się oraz współpracować. Jako zespół zapamiętali więcej informacji z legend oraz wygrali w Quizie.

Rysunek 28. Łamigłówka: *legendy polskie*.



Źródło: praca autorska.

4.10. Badanie jakościowe

W ramach realizacji projektu uczniowie, którzy już przez dwa lata korzystali z pełnego procesu *digital storytelling*, dokumentowali swoje przemyślenia w dziennikach refleksji. Pierwszy rok projektu był poświęcony tematom bliskim ich

sercom, takim jak: przyjaźń, rodzina, wspomnienia wakacyjne, ulubione książki. Skupiali się na osobistych przemyśleniach, podkreślając emocjonalne związki z wybranymi tematami i uzasadniając perspektywę swojej narracji. Podczas analizy treści historycznych, literackich i filmowych, uczniowie wcielali się w role postaci z literatury lub filmu, opowiadając historię z perspektywy pierwszej osoby, lub stawali się historycznymi awatarami, relacjonując doświadczone wydarzenia. Każdy projekt badawczy trwał siedem tygodni. Ze względu na hybrydowy model nauczania, trzy projekty przeprowadzono w klasie i trzy online.

Pierwsze trzy tygodnie każdego projektu poświęcono na systematyczną analizę dzieł filmowych, sztuk teatralnych, wystaw oraz powieści, skupiając się na kwestiach moralno-psychologicznych i estetycznych, zgodnie z teorią Louise Rosenblatt (1978, s. 6-21). Teoria ta kładzie nacisk na to, jak czytelnik wchodzi w interakcję z tekstem w sposób dynamiczny, tworząc unikalne doświadczenie literackie. Rosenblatt argumentuje, że lektura to transakcja między czytelnikiem a tekstem – tekst nie ma jednego obiektywnego znaczenia, lecz działa jako bodziec, na który czytelnik reaguje indywidualnie, zależnie od swoich emocji, doświadczeń i kontekstu. W tym ujęciu moralno-psychologiczne i estetyczne kwestie dzieła mogą być interpretowane bardzo subiektywnie. Moralność bohaterów, ich psychologiczny rozwój, a także estetyczne elementy opowieści są przefiltrowane przez osobiste doświadczenia i wartości odbiorcy. Dla jednego czytelnika dany motyw może być inspirujący, podczas gdy dla innego może wydawać się kontrowersyjny. Pytania z zakresu estetyki koncentrują się na emocjach i uczuciach powstających podczas lektury, na przykład: *Jakie wrażenia estetyczne wywołuje u odbiorcy styl narracji lub przedstawione sceny?*

Według Rosenblatt, czytanie jest dynamiczną transakcją między czytelnikiem a tekstem, gdzie tekst działa jak bodziec, na który czytelnik reaguje indywidualnie. W ciągu ostatnich czterech tygodni projektu uczniowie tworzyli cyfrowe historie z perspektywy wybranej postaci literackiej, starając się przedstawić opowieść w sposób, w jaki opowiedziałby ją jeden z bohaterów. W trakcie pracy zapisywali w dziennikach refleksji po polsku swoje uwagi dotyczące wykorzystania *digital storytelling* w procesie nauki języka polskiego jako języka odziedziczonego, drugiego czy obcego. Każdy z sześciu projektów miał taki sam schemat zajęć, przebieg pracy: siedem spotkań na trzech jednostkach lekcyjnych, każda po 45 minut:

1. „**Burza mózgów**”. Celem tych lekcji było przeprowadzenie burzy mózgów po przeczytaniu powieści; *Popiół i diament* Jerzego Andrzejewskiego oraz *Prowadź swój pług przez kości umarłych* Olgi Tokarczuk i obejrzeniu filmów *Popiół i diament* i *Pokot*. Dramatu Sławomira Mrożka *Tango* i sztuki teatralnej *Tango*. Uczniowie za pomocą mapy myśli zapisali:

- rodzaj i gatunek literacki,
- tytuł utworu,
- określili elementy świata przedstawionego,
- określili podmiot mówiący, narratora,
- określili adresata,
- wskazali, jakie słowa i obrazy poetyckie wydają się kluczowe w tekście,
- rozpoznali zewnętrzną i wewnętrzną kompozycję tekstu (układ tekstu, np. wprowadzenie, rozwinięcie, puenta lub/ i strofy, wersy, rozdziały, akty, sceny),
- wskazali czas i miejsce akcji,
- wskazali bohatera, protagonistę i antagonistę,
- analizowali fabułę,
- opisali uczucia, emocje,
- określili atmosferę,
- zreferowali problematykę i rozpoznali wartości.

W trakcie zajęć w klasie informacje zapisywane były na tablicy, a na zajęciach online pracowaliśmy w aplikacji Miro. Miro jest bezpieczną i przygotowaną na różne urządzenia platformą, dodatkowo wspiera integrację z najbardziej popularnymi narzędziami, takimi jak: Google Drive, Dropbox, Trello, Jira, Rally, Slack czy Google Contacts. Jest idealną platformą do pracy projektowej – od poziomu wspólnego planowania projektu, do jego realizacji. Jest możliwość umieszczania innych aplikacji na tablicy Miro. Uczniowie mogli zbierać na niej materiały do projektu, robić swoje notatki oraz komentować. Gdy uczniowie pracowali na lekcji, nauczyciel widział pracę każdej poszczególnej osoby. Uczestnicy po zalogowaniu mieli dostęp do platformy dwudziestoczworgodzinnej, czyli mogli na niej pracować po zakończonej lekcji. Nauczyciel dostawał powiadomienia o ich pracy i w każdej chwili mógł zobaczyć wyniki pracy.

Rysunek 29. Burza mózgów na temat bohaterów „Popiół i diament”.



Źródło: materiał z lekchi języka polskiego w aplikacji MIRO na platformie MS. Teams w październiku 2021 r.

2. Pytanie dramatyczne - interpretacja pogłębiona:

Na tym etapie pojawiają się pytania: dlaczego tak jest, co z tego wynika, jakie są tego konsekwencje, co to oznacza oraz jak to ocenić?

Sporządzana jest oś czasu utworu (powieści, filmu).

Celem tej lekcji jest interpretacja właściwa, odkrycie głębszych znaczeń tekstu. Udzielenie odpowiedzi, jakie problemy poruszane są w powieści, czy na stawiane pytania znajdują się odpowiedzi, jakie emocje wzbudza powieść. W efekcie przemyślenia zostają zapisane na osi czasu. Również interpretacja relacji między dziełem a światem zewnętrznym (np. nawiązania do rzeczywistości, faktów życia społecznego, politycznego, analiza kategorii estetycznych, takich, jak np. komizm, tragizm, groteska).

Uczniowie analizowali:

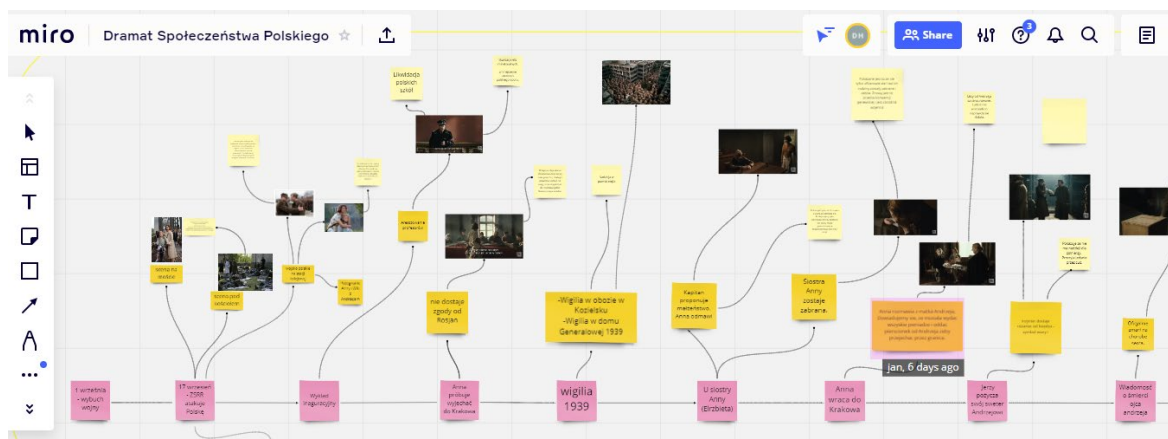
- konwencje języka - konkretne środki językowe z uwzględnieniem ich znaczenia i funkcji w utworze,
- alegorie i symbole, czyli obrazy o ukrytym znaczeniu, odnoszące nas do czegoś innego niż to, co jest wprost powiedziane,
- motywy, archetypy,
- stosunek utworu do tradycji literackiej.

W tej analizie konieczne jest odwołanie do kontekstów interpretacyjnych, takich jak:

- historyczno-literacki,
- biograficzny,
- historyczny,
- filozoficzny,
- literacki,
- mitologiczny,
- biblijny,
- baśniowy,
- egzystencjalny,
- polityczny.

Uczniowie na osi zapisali wydarzenia z przeczytanej powieści/sztuki teatralnej, filmu, przy wydarzeniach zaznaczyli postacie i umieścili informacje o problemach, emocjach. Celem tej lekcji była odpowiedź na pytania: dlaczego tak, co z tego wynika, co to znaczy, jak to ocenić?

Rysunek 30. Oś czasu kluczowych wydarzeń w filmie „Katyń”.

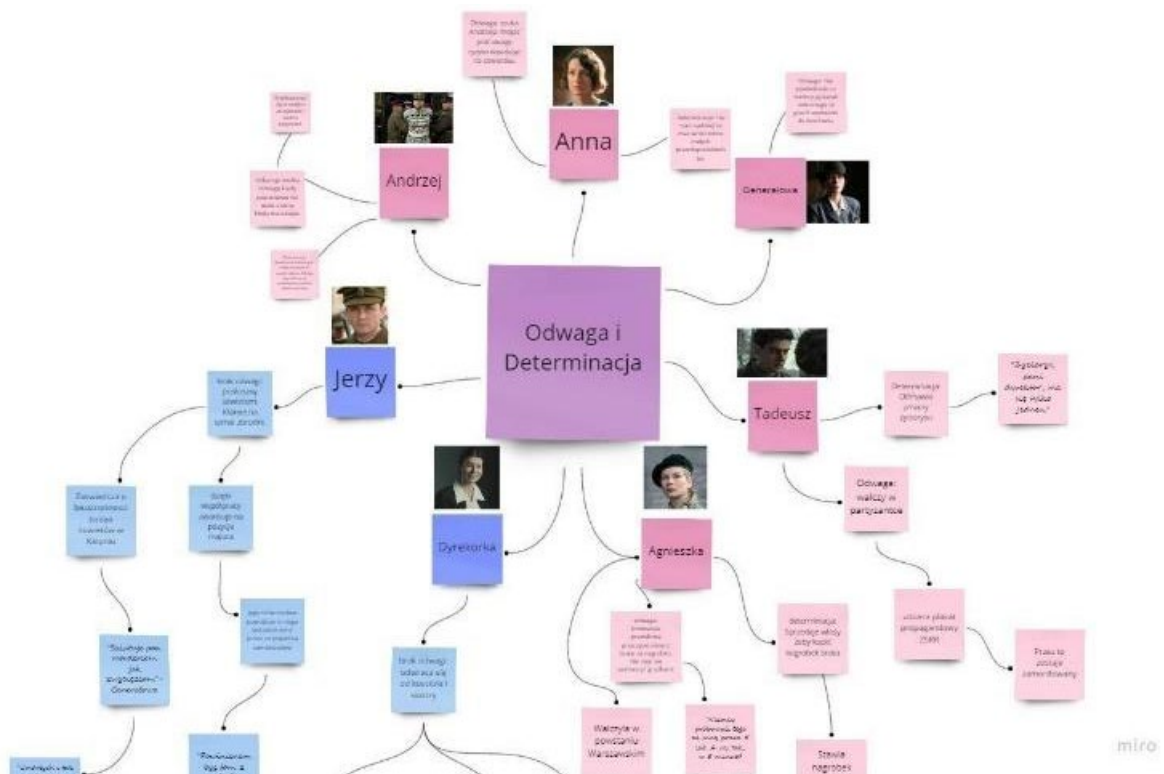


Źródło: materiały z lekcji języka polskiego w aplikacji MIRO na platformie MS. Teams w październiku 2021 r.

3. **Pytania. Mapa myśli.** Celem tej lekcji było przygotowanie wstępnej narracji. Uczniowie podzieleni na grupy analizowali przydzielone im tematy, następnie dyskutowali między sobą. Uczestnicy:

- dokonali analizy i zapisali wybrane problemy z utworu,
- przedstawili je pozostałym uczniom za pomocą mapy myśli,
- po wybraniu postaci przygotowali z jej punktu widzenia wstępną narrację swojej opowieści.

Rysunek 31. Mapa myśli: odwaga i determinacja w filmie „Katyń”.



Źródło: materiały w aplikacji MIRO, na lekcji języka polskiego na platformie MS. Teams w październiku 2021 r.

4. **Scenariusz.** Celem tej lekcji było stworzenie scenariusza i zebranie materiału potrzebnego do stworzenia cyfrowego opowiadania:
- uczniowie dokonali wyboru postaci i wydarzeń, które chcą przedstawić,
 - uczniowie przyporządkowali sekwencje fabularne do swojej narracji,
 - szukali materiałów wizualnych,
 - poznali zasady związane z prawem autorskim, wykonali zdjęcia,
 - przygotowali scenografię,
 - napisali szkic scenariusza,
 - dopasowali swoje materiały wizualne do scenariusza,

- przygotowali narrację,
- przygotowali ścieżkę dźwiękową,
- stworzyli cyfrową historię przy użyciu Adobe Premiere Pro, Moviemakera,
- edytowali pierwszą wersję i otrzymali informację zwrotną o swojej pracy.

Narracja napisana była w pierwszej osobie, przykład:

Rysunek 32. Przykładowy scenariusz w projekcie "Od analizy dramatu i przedstawienia teatralnego do cyfrowej opowieści historii", bazujący na analizie dramatu „Tango” autorstwa Sławomira Mrożka.



Kiedy wracałem do domu, marzyłem o ciszy, spokoju i porządku, ale dobrze wiedziałem, że mogę sobie tylko o tym pomarzyć. Jak zwykle spotkał mnie odrażający widok. Dłużej tego nie wytrzymam. Babcia Eugenia znowu gra w karty, a jakby tego było mało, wciągnęła w to Eugeniusza i zaprosiła tego osobnika. Co mogę zrobić, żeby wybić jej takie pomysły z głowy? Czy naprawdę tak trudno jest dostosować się do swojego wieku?. Nie mogę żyć w takim świecie.

Źródło: prezentacja uczennicy

Rysunek 33. Przekładowy scenariusza w projekcie: „Od analizy powieści do cyfrowej opowieści - *digital storytelling*”, oparty na analizie powieści Olgi Tokarczuk „Prowadź swój pług przez kości umarłych” oraz adaptacji filmowej tej powieści, „Pokot”, w reżyserii Agnieszki Holland.



Źródło: Prezentacja ucznia

5. **Przygotowywanie cyfrowej historii.** Lekcje miały na celu pomóc uczniom w przygotowaniu cyfrowej historii. Nauczyciel wyjaśnił, jak importować zdjęcia i filmy do programów cyfrowych, takich jak Movie Maker, Adobe Premiere Pro. Ponadto nauczyciel pomagał uczniom, którzy chcieli nagrać swój głos, dodać efekty specjalne, muzykę. Używano oprogramowania np. Movie Maker, lub Google Slides – do zrobienia slajdów (ułożenia zdjęć), OBS – do nagrania ścieżki dźwiękowej (własnego głosu), a potem prezentacji ze zdjęciami w odpowiedniej kolejności. Adobe Premiere Pro – do połączenia ścieżki dźwiękowej (narracji), piosenki w tle i prezentacji ze zdjęciami potrzebnymi do stworzenia cyfrowej historii.
6. **Edycja i informacja zwrotna.** Nauczyciel i uczniowie pracowali razem nad ulepszaniem cyfrowej opowieści stworzonej przez ucznia. W trakcie tej lekcji nauczyciel udzielał informacji zwrotnych, pomagając uczniowi poprawić pierwszą wersję opowieści. Uczniowie, korzystając z komentarzy nauczyciela i swojej grupy, dokonywali poprawek w wersji roboczej opowieści. To była forma sprzężenia zwrotnego, gdzie wszyscy razem pracowali nad doskonaleniem

projektu. Po dokonaniu tych ulepszeń, uczniowie omawiali ostateczne wersje opowieści z nauczycielem i innymi uczestnikami projektu.

Rysunek 34. Przykładowa praca ucznia podczas pracy z projektem: „Od analizy wystawy *Young Poland: An Arts and Crafts Movement 1890–1918* do cyfrowej opowieści o wystawie *Young Poland: An Arts and Crafts Movement 1890–1918 / Młoda Polska*.”



Źródło: opowieść uczniów została umieszczona na stronie internetowej Szkoły Polskiej przy Ambasadzie RP w Londynie; <https://londyn.orpeg.pl/2021/12/03/relacja-z-wycieczki-licealistow-na-wystaweyoung-poland-an-arts-and-crafts-movement-1890-1918-mloda-polska-ruch-odrodzenia-sztuk-i-rzemiosl-1890-1918/>. (data dostępu 02.01.2022)

7. **Prezentacja i ocena.** Ostatnim krokiem tworzenia historii cyfrowej była prezentacja i ocena sfinalizowanej wersji. Nauczyciel uczestniczył w prezentacji uczniów, dokonując oceny. Jeden z projektów pt. „Od analizy wystawy” *Young Poland: An Arts and Crafts Movement 1890–1918*” do cyfrowej opowieści o wystawie” – oparty na analizie wystawy ”*Young Poland: An Arts and Crafts Movement 1890–1918 / Młoda Polska: Ruch Odrodzenia Sztuk i Rzemiosł, 1890–1918*”, po ocenie przez kierownika szkoły oraz grono nauczycielskie został umieszczony na stronie szkoły.

Rysunek 35. Analiza wątków: „odwagi i determinacji” w filmie „Katyń” z perspektywy postaci Róży.



Źródło: praca ucznia.

4.11. Szczegółowe omówienie etapów pracy podczas wybranego projektu.

W celu zobrazowania specyfiki pracy nad projektem oraz przybliżenia metody jakościowej w badaniu, prezentuję etap pracy nad wybraną lekturą. Kluczowym elementem projektu „Od analizy powieści do cyfrowej opowieści – *digital storytelling*” była analiza powieści Olgi Tokarczuk „Prowadź swój pług przez kości umarłych”, która stanowiła podstawę do dalszych działań. Tematem projektu była analiza tej powieści, co wymagało od uczniów szczegółowego zapoznania się z tekstem. Realizacja tego przedsięwzięcia rozpoczęła się od zachęcenia uczniów do przeczytania książki, którą otrzymali 24 czerwca 2021 r. na zakończenie roku szkolnego. Mimo że czas na lekturę był wystarczający, do 1 października 2021 r. nikt jej nie przeczytał, co stało się istotnym wyzwaniem. Uczniowie twierdzili, że nie chcą czytać książki, ponieważ język jest zbyt trudny, a większość z nich wolą czytać po angielsku.

Przekonanie ich do podjęcia lektury okazało się więc dużym wyzwaniem. Aby im to ułatwić, rozpoczęliśmy od wspólnego oglądania pierwszych 30 minut filmu Pokot, opartego na tej samej powieści Tokarczuk. W trakcie projekcji zatrzymywałam film, aby tłumaczyć niezrozumiałe dla uczniów słowa oraz trudne zagadnienia. Dzięki temu stopniowo wprowadzaliśmy ich w świat powieści, co miało na celu ułatwienie zrozumienia i wzbudzenie większego zainteresowania tekstem. Mimo ich próśb nie oglądaliśmy dalej, lecz na mapie Polski poszukaliśmy Kotliny Kłodzkiej, omówiliśmy kontekst kulturowy i gospodarczy. O dziwo, tak zachęceni uczniowie zaczęli czytać

swoje książki, które wcześniej otrzymali i rozpoczęła się praca z tekstem. Pierwszym zadaniem było sprawdzenie, czy istnieje zgodność pomiędzy utworami. Szukali zmian, jakie wprowadziła Agnieszka Holland. Zaznaczali nieznane dla nich słowa, których znaczenie wspólnie tłumaczyliśmy. W tekście musieli też zaznaczać emocje oraz styl wypowiedzi poszczególnych bohaterów, wypisać słowa określające emocje i poszukać do nich synonimów i antonimów. Ten etap miał na celu kształtowanie sprawności czytania ze zrozumieniem oraz poznanie nowego słownictwa. Zadaniem domowym było przeczytanie utworu literackiego do momentu, gdzie zatrzymaliśmy film, z poznanymi słowami należało ułożyć zdania oraz dokonać transformacji z trzeciej osoby na pierwszą.

Na następnym cyklu trzech lekcji po 45 minut uczniowie przypominali poszczególne elementy języka filmu, które poznali na wcześniejszych lekcjach. Nauczyciel przypominał rolę, jaką odgrywa język filmu w interpretacji dzieła filmowego. Po takiej powtórcie uczniowie oglądali następny 30-minutowy fragment filmu i robili notatki na temat języka filmu: diegezy, narracji, inscenizacji i kompozycji kadru. Następnie otrzymali przykładowe omówienie filmu *Requiem dla snu*. Po przeczytaniu opowiadali które elementy opisano w nim jako decydujące o oryginalności i odrębności estetycznego obrazu. Tak przygotowani teoretycznie uczniowie pod kierunkiem nauczyciela odpowiadali na pytania:

- co zwróciło twoją szczególną uwagę podczas oglądania fragmentu filmu *Pokot*?
- z jakich podstawowych środków wyrazu filmowego, czyli technik zdjęciowych korzysta reżyser?
- wokół jakiego ważnego problemu koncentruje się dzieło Agnieszki Holland?
- czy forma filmu jest odpowiednia dla przekazania jego treści? Które ze środków zastosowano trafnie, a których według ciebie brakuje?

W domu uczniowie musieli przeczytać kolejny fragment powieści do momentu, w którym przerwaliśmy oglądanie filmu. Ich zadaniem było zaznaczyć sceny, które nie zostały pokazane w filmie. Czytając, zaznaczali nieznane słownictwo oraz związki frazeologiczne. Dzięki pracy z tekstem stymulowali sprawność czytania ze zrozumieniem oraz poznali nowe słownictwo. Musieli też wybrać dowolny fragment tekstu do dziewiędziesięciu słów i przetłumaczyć na język angielski. Następny cykl lekcji każdy uczeń rozpoczął od tłumaczenia wybranego przez siebie tekstu z języka

angielskiego na język polski, a następnie porównywał z oryginałem. W dalszej części do przetłumaczonego fragmentu dopisywał swój początek, czasem środek i zakończenie, aby powstała z tego krótka historia. Ćwiczenia te stymulowały sprawność pisania.

Po pracy z tekstem do końca obejrzelismy film, następnie wspólnie przeczytaliśmy wywiady⁹⁹ z Agnieszką Holland, Olgą Tokarczuk, Agnieszką Mandat. Jako pracę domową uczniowie musieli skończyć czytać powieść i przygotować szkic mapy myśli na temat; czas i miejsce akcji, bohaterzy, problematyka, emocje, atmosfera. W ten sposób uczestnicy zajęć przeczytali książkę, co stanowiło już pierwszy sukces edukacyjny i obejrzel film. Mogliśmy przystąpić do realizacji projektu: „Od analizy powieści do cyfrowej opowieści historii – *digital storytelling*” oparty na analizie powieści *Prowadź swój pług przez kości umarłych* Olgi Tokarczuk.

Tak jak napisałam wyżej, każdy z pięciu projektów miał taki sam schemat zajęć, przebieg pracy przez siedem spotkań trzy jednostki lekcyjne po 45 minut.

Burza mózgów. Celem tych lekcji było przeprowadzenie burzy mózgów po przeczytaniu powieści i obejrzeniu filmu. Uczniowie za pomocą mapy myśli zapisali: rodzaj i gatunek literacki, tytuł utworu, określili elementy świata przedstawionego, określili podmiot mówiący, narratora, określili adresata, wskazali, jakie słowa i obrazy poetyckie wydają się kluczowe w tekście, rozpoznali zewnętrzną i wewnętrzną kompozycję tekstu, (układ tekstu, np. wprowadzenie, rozwinięcie, puenta lub/ i strofy, wersy, rozdziały, akty, sceny itp.), wskazali czas i miejsce akcji, wskazali bohatera, protagonistę i antagonistę, analizowali fabułę, opisali uczucia, emocje, określili atmosferę i problematykę i wartości.

Pierwszy etap jest uważany za kluczowy dla całego procesu. Uczniowie przyszli na lekcję przygotowani, zadaniem ich było przygotować wstępne notatki w postaci mapy myśli na powyższe zagadnienia. Grupa siedziała w kręgu (w tzw. „kręgu opowieści”). Uczniowie jeden po drugim dzielili się swoimi uwagami na temat czasu i miejsca akcji, wskazali bohatera, protagonistę i antagonistę, analizując fabułę, uczucia, emocje oraz określając atmosferę, problematykę i wreszcie wartości utworu. Reszta grupy uważnie słuchała, a następnie komentowała. Był to czas burzliwej dyskusji, szczególnie podczas

⁹⁹ Wywiady załączone do płyty z filmem *Pokot* wydawca: Agora SA 2017.

analizy problematyki utworu. W trakcie dyskusji rozmówcy formułowali wypowiedź argumentacyjną, zgadzając się lub negując opinię innych. W atmosferze pełnej emocji stymulowali sprawności słuchania ze zrozumieniem oraz mówienia. Niektórzy uczestnicy musieli pokonać barierę wstydu, aby zabrać głos w dyskusji. Był to czas na wytłumaczenie niezrozumiałych pojęć i zagadnień kulturowych przyczyniających się do lepszego zrozumienia sensu artystycznego przekazu. Krąg opowieści pomógł ujawnić ich osobiste odczucia związane z powieścią i filmem oraz ustalić wspólny wstępny scenariusz. Podczas dyskusji uczestnicy wzajemnie inspirowali się oraz integrowali się jako zespół. Chętnie ujawnili swoje przemyślenia i refleksje.

Pytanie dramatyczne, czyli interpretacja pogłębiona. Celem lekcji była próba odpowiedzi na pytania: dlaczego tak, co z tego wynika, co to znaczy, jak to ocenić?

Uczniowie zmierzali do interpretacji właściwej, odkrycia głębszych znaczeń tekstu. Szukali odpowiedzi na to, jakie problemy poruszane są w powieści, czy stawiane pytania znajdują swoje odpowiedzi, jakie emocje wzbudza powieść. Porównywali ją z filmem, dociekali, w jaki sposób zostały przedstawione analogiczne problemy w dziele filmowym. Próbowali również dokonać interpretacji relacji między dziełem a światem zewnętrznym (np. pod kątem nawiązania do rzeczywistości, faktów życia społecznego, politycznego; analizy kategorii estetycznych: np. komizmu, tragizmu, groteski). Uczniowie wyszukiwali istotne fragmenty dla budowania przesłania ideowego i analizowali środki językowe służące ich kreowaniu. Poszukiwali alegorii oraz symboli, które odnosiły się do czegoś ukrytego, wymagającego głębszego odczytania. W swojej analizie odwoływali się do kontekstów filozoficznych, literackich, biblijnych, egzystencjalnych, politycznych itd.

Uczniowie na osi zapisywali wydarzenia z przeczytanej powieści/sztuki teatralnej, filmu. Przy wydarzeniach zaznaczali postacie i umieszczali informacje o istotnych wątkach, związanych z nimi problemach, towarzyszących emocjach. Celem tej lekcji była odpowiedź na pytania: dlaczego tak, co z tego wynika, co to znaczy, jak to ocenić?

Wstępna narracja. Celem tej lekcji było przygotowanie wstępnej narracji. Uczniowie podzieleni na grupy analizowali problematykę utworu i dyskutowali między sobą na przydzielone im tematy. Każdy wybrał postać, z punktu której planuje przedstawić cyfrową opowieść. Następnie uczniowie dokonali analizy postaci i jej związku z problematyką utworu. Rozważania swoje przedstawili pozostałym za

pomocą mapy myśli oraz przeprowadzili logiczny wywód służący uprawomocnieniu formułowanych sądów. Każda prezentacja zakończyła się dyskusją z całą grupą. Była to idealna sytuacja do porównania własnego zdania do opinii interlokutorów oraz wyciągnięcia wniosków. Tak przygotowani uczestnicy przystąpili do pisanie szkicu swojego scenariusza opowieści.

Scenariusz. Celem tej lekcji było napisanie scenariusza i zebranie materiału potrzebnego do stworzenia cyfrowego opowiadania. Na tej lekcji również przypomniano uczniom zasady związane z prawem autorskim. Następnie uczestnicy przedstawili szkic scenariusza, przyporządkowali sekwencje fabularne do swojej narracji, szukali materiałów wizualnych, wykonali zdjęcia, dopasowali swoje materiały wizualne do scenariusza, przygotowali narrację, nagrali ścieżkę dźwiękową, stworzyli cyfrową historię z punktu widzenia wybranego bohatera utworu.

Przygotowywanie cyfrowej historii. Lekcje miały na celu pomóc uczniom w przygotowaniu cyfrowej historii. Nauczyciel oraz bardziej zaawansowani informatycznie uczniowie wyjaśnili, jak importować zdjęcia i filmy do programów cyfrowych, takich jak Movie Maker i Adobe Premiere Pro. Ponadto nauczyciel pomagał uczniom, którzy chcieli nagrać swój głos, dodać efekty specjalne, muzykę. Używano oprogramowania: Movie Maker, lub Google Slides – do zrobienia slajdów (ułożenia zdjęć), OBS (*Open Broadcaster Software*)¹⁰⁰ do nagrania ścieżki dźwiękowej (np. własnego głosu), a potem prezentacji ze zdjęciami w odpowiedniej kolejności; Adobe Premiere Pro – do połączenia ścieżki dźwiękowej (narracji), piosenki w tle i prezentacji ze zdjęciami koniecznych do stworzenia cyfrowej historii.

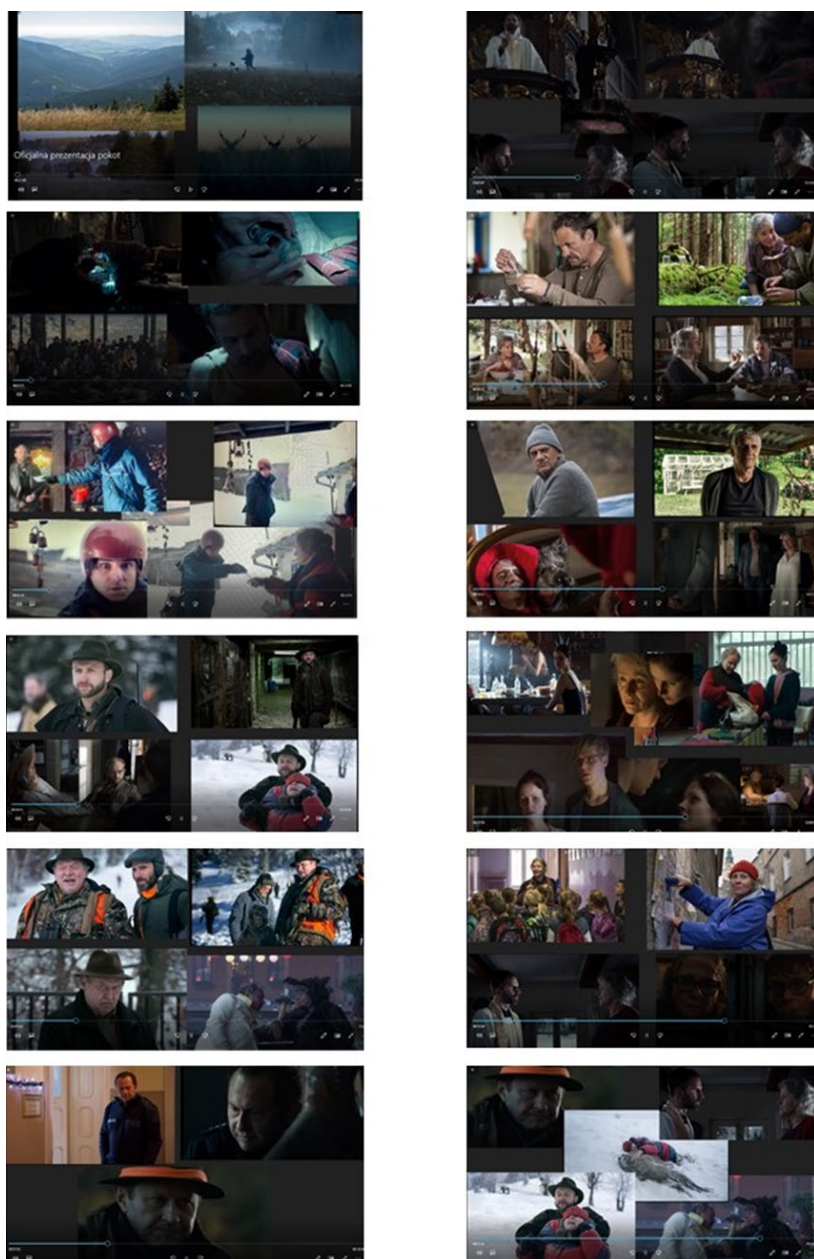
Edycja i informacja zwrotna. Celem była edycja próbna i sfinalizowanie cyfrowej opowieści po przygotowaniu przez ucznia jej pierwszej wersji. W tej lekcji nauczyciel i uczniowie przekazali informacje zwrotne w celu wprowadzenia dalszych poprawek przed ostateczną wersją projektu. Uczniowie dokonali korekt i edytowali wersje robocze na podstawie komentarzy nauczyciela i grupy – następowało tym samym tzw.

¹⁰⁰ OBS, czyli Open Broadcaster Software, to popularne i darmowe oprogramowanie używane do nagrywania i transmisji na żywo. Może być wykorzystane do nagrania ścieżki dźwiękowej, na przykład własnego głosu. OBS oferuje wiele zaawansowanych funkcji, które umożliwiają wysokiej jakości nagrania audio. <https://obsproject.com/kb/advanced-recording-guide-and-multi-track-audio>

sprzężenie zwrotne. Następnie omówili ostateczne wersje robocze z nauczycielem i innymi uczestnikami projektu.

Prezentacja i ocena. Ostatnim krokiem tworzenia historii cyfrowej była prezentacja i ocena sfinalizowanej wersji opowieści. Nauczyciel i inni uczniowie uczestniczyli w prezentacji poszczególnych osób i dokonywali oceny.

Rysunek 36. Prezentacja zakończonego projektu „Od analizy powieści do cyfrowej opowieści – *digital storytelling*” w oparciu o powieść „Prowadź swój pług przez kości umarłych” Olgi Tokarczuk oraz film „Pokot” Agnieszki Holland.



Źródło: praca ucznia.

4.12. Opis zastosowanych procedur statystycznych

W **badaniu ilościowym** porównującym dwie grupy badawcze, zgodnie z metodologią badań Wilczyńskiej i Michońskiej Stadnik (2010) zastosowałam następujące procedury statystyczne w celu analizy danych i wyciągnięcia wniosków:

- Przeprowadziłam analizę opisową, aby opisać podstawowe charakterystyki i rozkład danych w obu grupach. Obejmowało to obliczanie średniej, mediany, odchylenia standardowego i wariancje dla poszczególnych grup.
- Następnie zastosowałam test t Studenta w celu porównania różnic między dwiema grupami badawczymi. Test ten sprawdził, czy różnica między średnimi wartościami jest statystycznie istotna.

Podczas analizy **badan jakościowych** przeprowadzonych na podstawie wywiadu sterowanego zgodnie z zaleceniami Kvale’a (2012, s. 42-48), zastosowałam specyficzne procedury statystyczne, które różnią się od tych wykorzystywanych w badaniach ilościowych. W badaniach jakościowych główny nacisk kładziony jest na analizę treści, a nie na wartości danych liczbowych. Przy analizie wywiadu sterowanego zgodnie z wytycznymi Kvale’a (2012, s. 167-188) wykorzystałam następujące procedury statystyczne:

- kategoryzację tematyczną; ten etap polegał na identyfikacji kluczowych tematów i kategorii w wypowiedziach oraz notatkach badanych uczniów. Umożliwiło to uporządkowanie danych i przygotowanie ich do dalszej analizy;
- analizę tematyczną; przeprowadziłam szczegółową analizę tekstu w celu wyodrębnienia kluczowych tematów z wypowiedzi badanych. Poszukiwanie słów kluczowych i fraz było kluczowe w zidentyfikowaniu najważniejszych treści i tematów, co znacząco ułatwiło analizę materiału.
- analizę treści: proces ten skupiał się na głębszym zrozumieniu treści wypowiedzi badanych oraz identyfikacji powtarzających się słów, fraz, conceptów i emocji. Pozwoliło to na uzyskanie dogłębnego wglądu w przekazane informacje.
- analizę porównawczą; wykonano porównanie różnych wypowiedzi badanych w celu zidentyfikowania podobieństw, różnic i ogólnych wzorców. Ta metoda pozwoliła na uzyskanie szerszego kontekstu badanego zjawiska.

- interpretację, po dokonaniu analizy wyników i wnikliwym zrozumieniu zebranych danych przystąpiłam do formułowania wniosków. Wyniki badania zostały przedstawione w sposób opisowy i narracyjny, co pozwoliło na ich kompleksowe zinterpretowanie.

Podsumowując, podczas analizy badań jakościowych przeprowadzonych na podstawie wywiadu sterowanego zgodnie z zaleceniami Kvale’a (2012), uznałam, że procedury statystyczne nie będą głównym narzędziem w badaniach jakościowych. Zamiast tradycyjnych metod ilościowych, skoncentrowałam się na technikach, takich jak: analiza treści, kategoryzacja tematyczna, analiza porównawcza oraz interpretacja, które okazały się kluczowe w analizie wywiadów jakościowych. Te procedury pozwoliły mi na dogłębne zrozumienie zebranych danych i na identyfikację kluczowych informacji oraz kategorii tematycznych, co ułatwiło opisowe i narracyjne przedstawienie wyników badania. Zintegrowane metody, choć odbiegające od typowych procedur statystycznych stosowanych w badaniach ilościowych, okazały się nieocenione w jakościowej interpretacji danych, umożliwiając szczegółową i bogatą analizę wypowiedzi uczestników badania.

CZEŚĆ TRZECIA – EMPIRYCZNA

5.1. Wyniki badań własnych

Analiza wyników badań własnych. Celem analiz przeprowadzonych w ramach tego opracowania jest dostarczenie odpowiedzi na postawione wcześniej pytania badawcze:

1. Czy istnieje relacja między stosowaniem przez nauczyciela aktywnych metod nauczania zaczerpniętych z brytyjskiego systemu edukacji a efektami kształcenia w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego.
2. Czy istnieją różnice w efektach kształcenia między grupą uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego a grupą, w której nauczyciel takich metod nie stosuje

5.2. Charakterystyka badanych zmiennych

Terminem „zmienna” określa się „dowolną właściwość- cechę, która przybiera różne wartości, a przynajmniej dwie (jest to warunek, by cecha została zmienną).” (Dutkiewicz, 2000, s. 62) Zmienne stanowią próbę uszczegółowienia problemów badawczych. Ich ustalenie pozwala na dostrzeżenie złożoności zagadnienia, a także na trafniejszy i bardziej dokładny jego opis. (Łobocki, 2000, s. 32-33).

W badaniu dotyczącym związków między zmiennymi zdefiniowano dwie główne zmienne: zmienną objaśniającą i zmienną objaśnianą. Zmienna objaśniająca wskazuje na to, czy klasa jest nauczana z wykorzystaniem metody *storytelling* i posiada cztery wartości: nigdy, raz na semestr, raz w miesiącu, kilka razy w miesiącu. Ta zmienna mierzy częstotliwość stosowania metody *storytelling* w nauczaniu. Zmienna objaśniana odnosi się do efektów kształcenia i obejmuje różne aspekty, takie jak:

Rozumienie ze słuchu: ta zmienna odzwierciedla poziom rozumienia tekstu ze słuchu przez uczniów. Zmienna była mierzona podczas *storytellingu*. Do oceny rozumienia ze słuchu wzięto pod uwagę następujące wskaźniki:

- Ogólne zrozumienie historii w trakcie opowiadania: ta zmienna mierzy, jak dobrze uczniowie są w stanie zrozumieć główny przekaz i ogólny kontekst historii, którą słuchają. Obejmuje to zdolność do śledzenia narracji, identyfikowania głównych postaci, zrozumienia osi czasu wydarzeń oraz przyczyn i skutków opisanych działań.

- Wyłapanie najważniejszych informacji podczas słuchania: ta zmienna skupia się na zdolności uczniów do identyfikacji kluczowych faktów i informacji zawartych w historii. Wymaga to koncentracji oraz umiejętności odróżniania istotnych detali od tła narracji.
- Uczeń przewiduje, co wydarzy się później: ta zmienna ocenia zdolność uczniów do myślenia analitycznego i predykcyjnego na podstawie dostępnych informacji. Uczniowie muszą wykorzystać zrozumienie kontekstu, postaci i fabuły, by przewidywać możliwe zakończenia czy dalsze rozwinięcia historii.
- Rozumienie znaczenia słów: ta zmienna odnosi się do zdolności badanych do rozumienia znaczenia słów podczas słuchania, a więc tego, czy badani mogą rozpoznać i zinterpretować słowa w znaczeniach, w jakich występują w danej historii.
- Rozpoznawanie słowa w kontekście: ta zmienna dotyczy zdolności badanych do rozpoznawania słów w kontekście jako fonetycznie oddzielonej całości i zrozumienia ich znaczenia na podstawie wątków opowiadanej historii. Badani powinni być w stanie wydedukować znaczenia nieznanymi słów, korzystając z kontekstu wypowiedzi.
- Postępowanie zgodnie z instrukcjami: ta zmienna odnosi się do zdolności badanych do rozumienia i przestrzegania instrukcji lub wytycznych podczas słuchania. Badani powinni być w stanie zrozumieć polecenia i działać zgodnie z nimi w odpowiedni sposób.

Charakterystyka badanych zmiennych dotyczących **sprawności mówienia** w kontekście stosowania *storytellingu* w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego. Do oceny sprawności mówienia wzięto pod uwagę następujące wskaźniki:

- Opowiadanie historii, ta zmienna mierzy umiejętność tworzenia przez ucznia spójnej narracji lub opowiadania na podstawie dostępnych ilustracji. Badanie ocenia, jak dobrze uczeń może wykorzystać obrazy jako inspirację do tworzenia własnych opowieści.
- Używanie w opowiadaniu nowo poznanych słów z wcześniej usłyszanych historii: ta zmienna ocenia zdolność ucznia do włączania nowo poznanych słów w swoje opowiadania. Mierzy, czy uczeń jest w stanie korzystać z wcześniej

usłyszanych historii, w których słowa zostały wprowadzone, i zastosować je w swoich własnych wypowiedziach ustnych.

- Płynność wypowiedzi, ta zmienna odnosi się do swobody w budowaniu wypowiedzi, to znaczy formułowania jej w miarę sprawnie, bez dłuższych pauz, przejęzyczeń, nagłych ucięć, nadmiernej liczby autokorekt. Ocena obejmuje zarówno płynność artykulacyjną, jak i zdolność do utrzymania spójności i ciągłości logicznej wypowiedzi.
- Aktywne uczestniczenie w dyskusji, ta zmienna odzwierciedla zaangażowanie ucznia w dyskusję. Mierzy, czy uczeń jest aktywny w udzielaniu odpowiedzi, zadawaniu pytań, przedstawianiu swoich poglądów i wniosków oraz udziale w interakcjach grupowych. Ocenia więc zdolność ucznia do aktywnego udziału w wymianie językowej i konstruktywnej komunikacji.
- Poprawne wymawianie nowo poznanych słów, ta zmienna dotyczy oceny, czy uczeń jest w stanie prawidłowo odtworzyć dźwięki, intonację i akcenty słów, które zostały wprowadzone podczas lekcji.

Charakterystyka tych zmiennych pomaga zrozumieć, czy i jak metoda *storytelling* wpływa na rozwój umiejętności mówienia uczniów w kontekście nauki języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego. Rezultaty mogą wskazać na potencjalne korzyści związane z integracją tej metody w proces nauczania.

Charakterystyka badanych zmiennych dotyczących **czytania ze zrozumieniem** w kontekście zastosowania *storytellingu* w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego. Do oceny czytania ze zrozumieniem wzięto pod uwagę następujące wskaźniki:

- Globalne zrozumienie tekstu: ta zmienna odnosi się do ogólnego zrozumienia treści czytanego tekstu. Badanie ocenia, czy uczeń jest w stanie zrozumieć główne punkty fabuły, główne wydarzenia i tematy poruszone w tekście. Mierzy, czy uczeń jest w stanie zidentyfikować ogólny sens i przesłanie tekstu;
- Przewidywanie, co będzie dalej: ta zmienna ocenia zdolność ucznia do przewidywania, co może się wydarzyć dalej w tekście na podstawie dotychczasowej lektury. Badanie sprawdza, czy uczeń potrafi wnioskować i przewidywać, jak fabuła lub wydarzenia mogą się rozwijać na podstawie dostępnych informacji;

- Zdobywanie szczegółowej wiedzy z czytanego tekstu: ta zmienna odzwierciedla zdolność ucznia do wydobywania szczegółowej wiedzy z czytanego tekstu. Badanie sprawdza, czy uczeń jest w stanie zidentyfikować i zrozumieć konkretne fakty, informacje, detale i szczegóły zawarte w tekście.
- Dopasowanie dialogów do postaci: ta zmienna dotyczy umiejętności ucznia polegającej na dopasowywaniu dialogów do odpowiednich postaci lub mówców w tekście. Badanie ocenia, czy uczeń potrafi rozpoznać, które wypowiedzi należą do poszczególnych postaci na podstawie kontekstu i charakterystyki postaci.
- Rozpoznawanie słowa w kontekście: ta zmienna odnosi się do umiejętności ucznia polegającej na rozpoznawaniu znaczenia słów w kontekście czytanego tekstu. Badanie sprawdza, czy uczeń jest w stanie zrozumieć znaczenie słów na podstawie kontekstu, w którym są używane, a nie tylko na podstawie znaczenia systemowego podawanego przez słowniki.

Charakterystyka tych zmiennych pozwala lepiej zrozumieć, jak *storytelling* wpływa na rozwój umiejętności czytania ze zrozumieniem w kontekście nauki języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego. Badanie tych aspektów czytania pomaga ocenić efekty kształcenia w tej dziedzinie i może wskazać na korzyści wynikające z zastosowania *storytellingu* w procesie nauczania.

Charakterystyka badanych zmiennych dotyczących **wypowiedzi pisemnej** w kontekście zastosowania *storytellingu* w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego. Do oceny wypowiedzi pisemnej wzięto pod uwagę następujące wskaźniki:

- Poprawne zapisywanie nowo poznanych słów: ta zmienna ocenia zdolność ucznia do pisania poprawnie nowo poznanych słów. Badanie sprawdza, czy uczeń jest w stanie zastosować prawidłową pisownię, w tym ortografię słów, których się nauczył w trakcie stosowania *storytellingu*.
- Rozpoznawanie rymów i łączenie rymowanych zdań: ta zmienna odzwierciedla umiejętność ucznia w rozpoznawaniu rymów i tworzeniu zdań, które rymują się ze sobą. Badanie sprawdza, czy uczeń jest w stanie dostrzec i wykorzystać rymy w swoich pisemnych wypowiedziach.

- Wypełnianie tekstu z lukami: ta zmienna dotyczy umiejętności ucznia w uzupełnianiu tekstu, w którym brakuje pewnych słów lub fragmentów. Badanie ocenia, czy uczeń jest w stanie właściwie wypełnić luki w tekście zgodnie z kontekstem i sensem zdania.
- Tworzenie własnego tekstu na podstawie modelu: ta zmienna odnosi się do zdolności ucznia do tworzenia własnych tekstów na podstawie modelu lub szablonu. Badanie sprawdza, czy uczeń jest w stanie wykorzystać dostarczone wzorce do tworzenia własnych pisemnych wypowiedzi;
- Użycie w opowiadaniu nowo poznanych słów z wcześniej poznanych historii: ta zmienna ocenia umiejętność ucznia polegającą na wykorzystywaniu nowo poznanych słów, które pochodzą z wcześniej przeczytanych lub usłyszanych historii, w swoich pisemnych wypowiedziach.
- Poziom stylistyczny tekstu: ta zmienna odnosi się do biegłości ucznia w stosowaniu odpowiedniej stylistyki w pisemnych tekstach. Badanie ocenia, czy uczeń jest w stanie dostosować swój język i styl pisanie do określonego gatunku, sytuacji komunikacyjnej lub celu tekstu;
- Znajomość gatunku: ta zmienna dotyczy znajomości różnych gatunków literackich lub tekstowych. Badanie sprawdza, czy uczeń jest w stanie rozpoznać i zastosować odpowiednie elementy charakterystyczne dla określonego gatunku w swoich pisemnych wypowiedziach.

Charakterystyka tych zmiennych pozwala lepiej zrozumieć, jak *storytelling* wpływa na rozwój umiejętności wypowiedzi pisemnej uczniów.

Zmienna oznaczona jako „**kompetencje społeczne - sytuacja ekspozycji społecznej**” odnosi się do umiejętności uczniów radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych. Badanie zostało przeprowadzone za pomocą ankiety opracowanej według Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS) Anny Matczak z 2007 roku¹⁰¹.

Ankieta pozwoliła ocenić umiejętności uczniów w zakresie sytuacji ekspozycji społecznej, czyli ich zdolność do skutecznej komunikacji i interakcji z innymi ludźmi. Przez sytuacje ekspozycji społecznej rozumiane są wszelkie sytuacje, w których

¹⁰¹ Matczak, A. (2007) Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. KKS. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych

uczniowie muszą poradzić sobie z interakcjami społecznymi, takimi jak: wystąpienia publiczne, rozmowy z innymi ludźmi, wyrażanie swojego zdania, podejmowanie polemiki, obrona własnego stanowiska, przekonujące argumentowanie.

Ankieta oceniła różne aspekty kompetencji społecznych, takich jak umiejętność słuchania i porozumiewania się, empatia, asertywność, rozwiązywanie konfliktów, umiejętność budowania relacji, zdolność do współpracy w grupie, radzenie sobie ze stresem społecznym itp. Na podstawie zebranych danych można przeprowadzić analizę i ocenić efekty kształcenia w zakresie kompetencji społecznych. Porównanie wyników między klasami IV A. i IV B. oraz analiza statystyczna pomoże ustalić, czy zastosowanie *storytellingu* miało wpływ na rozwój umiejętności społecznych u uczniów. Warto poczynić zastrzeżenie, że wyniki ankiety są subiektywnymi ocenami uczniów dotyczącymi oceny ich własnych kompetencji społecznych. Analiza tych wyników pozwoli jednak uzyskać ogólny obraz efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych i ocenić wpływ zastosowania *storytellingu* na rozwój umiejętności społecznych uczniów.

Zmienna objaśniana „**Motywacja podczas nauki z wykorzystaniem metody *storytelling* i *digital storytelling***” odnosi się do poziomu motywacji uczniów podczas nauki języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego lub obcego, gdy wykorzystuje się metody *storytellingu* i *digital storytellingu*. Do zebrania danych dotyczących tej zmiennej zostały wykorzystane trzy główne źródła :kwestionariusz pomiaru motywacji, wywiady indywidualne, dzienniczek refleksji ucznia.

Kwestionariusz pomiaru motywacji został opracowany w oparciu o teorię motywacji stworzoną przez Gardnera (1985). Jego celem jest pomiar różnych aspektów motywacji, w tym zainteresowania językiem, determinacji w trakcie nauki, odwagi w podejmowaniu nowych wyzwań, poczucia własnej wartości w kontekście edukacyjnym, wartości przypisywanej nauce języka oraz oczekiwań odnośnie osiągnięć.

Przeprowadzono także wywiady indywidualne z uczniami, aby zgłębić naturę i źródła ich motywacji. Zadano pytania dotyczące oczekiwań, doświadczeń związanych z nauką języka polskiego oraz wpływu metod takich jak *storytelling* i *digital storytelling* na chęć do nauki. Wywiady te pomogą zrozumieć, jak różne strategie i metody nauczania wpływają na motywację uczniów do nauki

Dzienniczek refleksji ucznia: jest miejscem, w którym uczniowie mogą zapisywać swoje refleksje, myśli i emocje dotyczące procesu nauki języka polskiego. Dzięki temu narzędziu można zbierać informacje na temat zmian w motywacji uczniów, ich zaangażowania, odczucia satysfakcji, trudności napotkanych podczas nauki z wykorzystaniem *storytellingu* i *digital storytellingu*. W procesie wypełniania dzienniczka refleksji uczniowie zapisywali swoje pozytywne i negatywne oceny.

Charakterystyka wskazanych powyżej zmiennych dostarczyła informacji na temat różnych aspektów motywacji uczniów, takich jak zainteresowanie, determinacja, zaangażowanie w proces nauki, oczekiwania, źródła motywacji oraz wpływ *storytellingu* i *digital storytellingu* na motywację uczniów. Dzięki analizie zebranych danych można więc ocenić, czy zastosowanie tych metod miało pozytywny wpływ na motywację uczniów oraz zidentyfikować główne jej determinanty, zwłaszcza w odniesieniu do nauki języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego.

5.2.1 Efekty kształcenia

Efekty kształcenia metodą *storytelling* i *digital storytelling* mają w założeniu spowodować przyrost kompetencji uczniów na kilku płaszczyznach:

- Poprawa umiejętności językowych - uczniowie uczący się metodą *storytelling* i *digital storytelling* mogą osiągnąć lepsze wyniki w zakresie umiejętności językowych, szczególnie w mowie i pisaniu. Dzięki temu, że metoda ta opiera się na tworzeniu ciekawych opowieści w języku odziedziczonym, uczniowie są bardziej angażowani i zdobywają większe doświadczenie w praktycznym wykorzystaniu języka.
- Zwiększenie motywacji do nauki - *storytelling* i *digital storytelling* to metody, które mają angażować uczniów na różnych poziomach. Praca w grupie, kreatywność i możliwość wykorzystania nowych technologii w procesie nauki mogą zwiększyć zainteresowanie uczniów językiem i wzmocnić ich motywację do dalszej pracy.
- Wzrost umiejętności pracy w grupie - *storytelling* i *digital storytelling* to metody, które wymagają współpracy w grupie. W ten sposób uczniowie uczą się, jak efektywnie pracować z innymi ludźmi, wymieniać poglądy i pomysły oraz pracować w sposób zorganizowany.

- Rozwój umiejętności cyfrowych - *digital storytelling* to metoda, która wykorzystuje nowoczesne technologie, takie jak kamery, edytory wideo i programy do tworzenia animacji. Dzięki pracy z tymi narzędziami uczniowie uczą się, jak efektywnie korzystać z technologii i rozwijać umiejętności cyfrowe.

Podsumowując, wykorzystanie metod *storytelling* i *digital storytelling* w procesie nauki języka obcego może przynieść wiele korzyści w zakresie rozwoju umiejętności językowych, pracy w grupie, motywacji do nauki oraz rozwoju umiejętności cyfrowych.

5.2.2 Stosowanie *storytelling*. Analiza ilościowa.

W oparciu o przeprowadzone badania i analizę testu sprawdzającego nazwanego Kartą Obserwacji Ucznia oceniono efekty kształcenia w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego z wykorzystaniem metody *storytelling*. Badanie objęło dwie klasy: kl. IVA. uczoną przez cały rok z wykorzystaniem metody *storytelling*, a drugą IVB. bez zastosowania tej metody.

Wyniki testu sprawdzającego - Karty Obserwacji Ucznia obejmowały ocenę poziomu rozumienia tekstu ze słuchu, sprawności mówienia, sprawności czytania, umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej oraz kompetencji społecznych. Skala oceny wynosiła od 1 do 8, gdzie 1 oznaczał słaby wynik, a 8 bardzo dobry wynik (por. s. 38).

Celem badania było ustalenie, czy istnieje relacja między stosowaniem przez nauczyciela aktywnych metod nauczania zaczerpniętych z brytyjskiego systemu edukacji a efektami kształcenia w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego. Dodatkowo, badano różnice w efektach kształcenia między grupą uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania, a grupą, w której nauczyciel takich metod nie stosuje.

Dane zebrane w badaniu zostały poddane analizie statystycznej, z wykorzystaniem statystyk opisowych i indukcyjnych. Statystyki opisowe są to obliczenia dotyczące następujących miar: średnia statystyczna, mediana, średnia modalna, zakres wyników, odchylenie standardowe. Po takiej wstępnej analizie wyników dokonano porównania

średnich statystycznych za pomocą testu t Studenta, aby stwierdzić, czy rzeczywiście zależność pomiędzy dwiema zmiennymi jest zależnością istotną statystycznie. Do tego wykorzystano statystyki indukcyjne, wspomnianego testu t Studenta.¹⁰²

5.2.2.1. Wyniki badania dotyczącego sprawności słuchania ze zrozumieniem.

W teście na sprawność słuchania uczniowie byli diagnozowani na podstawie 7 zadań, z których każde mogło być ocenione w skali od 1 do 8 punktów. Maksymalna liczba punktów do zdobycia w całym teście wynosiła więc 56. Na podstawie przeprowadzonego testu sprawdzającego w zakresie sprawności słuchania ze zrozumieniem dla klas IVA. i IVB., otrzymano zaprezentowane poniżej wyniki.

- **Średnia statystyczna.** Oblicza się ją w następujący sposób: wszystkie wyniki indywidualnych uczestników badania sumujemy, a następnie dzielimy przez liczbę uczestników. Wykorzystuje się następujący wzór:

$$X = \frac{\sum x}{N}$$

W tym wzorze X jest średnią statystyczną, a $\sum x$ jest sum wszystkich wyników, N zaś jest liczbą uczestników badania.

Na podstawie przeprowadzonego testu sprawdzającego w zakresie sprawności słuchania ze zrozumieniem w klasie IV A otrzymano następujące wyniki:

- **Średnia statystyczna** kl. IV. A w badaniu sprawności słuchania ze zrozumieniem wyniosła:

$$X = \frac{1262}{24} = 52,58$$

Średni wynik uczniów w klasie IV A to 52,58. Oznacza to, że ogólna wydajność klasy oscyluje wokół tej wartości.

- **Zakres** jest to różnica pomiędzy największym i najmniejszym wynikiem plus 1. Maksymalna ilość punktów do zdobycia w całym teście wynosiła 56. W tym badaniu najwyższy uzyskany wynik to 56, a najniższy 45.
- **Zakres wynosi** $56 - 45 + 1 = 12$

Wskazuje to na stosunkowo małe rozproszenie wyników w tej klasie.

¹⁰² Weronika Wilczyńska, Anna Michońska-Stadnik *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków, Avalon, 2010, s. 194 - 221

- **Mediana: 53.** Wartość środkowa zestawu wyników to 53, co jest bardzo blisko średniej klasy. Oznacza to, że połowa uczniów osiągnęła wynik powyżej 53, a połowa poniżej tej wartości. Oblicza się ją w następujący sposób: najpierw ustawiamy wyniki od najwyższego do najniższego, a następnie sprawdzamy, który wynik wypada dokładnie w połowie kolumny:

56

56

56

56

56

56

56

55

54

54

53

53

52

52

52

51

51

51

51

51

51

48

46

45

- **Odchylenie standardowe** oznaczane jest symbolem OS lub SD, oblicza się je w następujący sposób:

$$OS = \sqrt{\frac{\sum (x - X)^2}{N}}$$

Objaśnienie symboli:

- x: pojedynczy wynik
- X: średnia statystyczna
- Σ : suma
- N: liczba uczestników

- **Odchylenie standardowe kl. IV A w badaniu sprawności słuchanie ze zrozumieniem wynosi**

$$OS = \sqrt{\frac{229,76}{24}} = 3,09$$

- **Odchylenie standardowe: 3,09.** Według Roberta Ebel oraz Davida Frisbie (Ebel & Frisbie, 1991) niskie odchylenie standardowe¹⁰³ wskazuje na to, że większość wyników skupia się wokół średniej. Jeśli wyniki testu mają niskie odchylenie standardowe, może to oznaczać, że wszyscy uczniowie zdobyli zbliżone wyniki. Wysokie odchylenie standardowe może wskazywać na to, że wyniki uczniów są bardzo zróżnicowane. Oznacza to, że uczniowie w klasie IV A osiągnęli zbliżone wyniki. To, czy dane odchylenie standardowe jest uznawane za "niskie", "średnie" czy "wysokie", zależy od kontekstu i natury danych.
- **Wariancja** jest to średnia arytmetyczna kwadratów odchyłeń od ich średniej arytmetycznej, oznacza się symbolem- SD^2

$$SD^2 = \frac{\Sigma(x-X)^2}{N}$$

$$SD^2 = \frac{229,76}{24} = 9,57$$

- **Wariancja: 9,57.** Wariancja pokazuje, jak bardzo wyniki różnią się od średniej. Wariancja jest miarą rozproszenia danych wokół średniej. Podobnie jak w przypadku odchylenia standardowego, interpretacja wartości wariancji zależy od kontekstu i charakterystyki badanej populacji. W ogólnym ujęciu, wyższa wariancja wskazuje na większe rozproszenie danych, podczas gdy niższa wariancja sugeruje, że dane są bardziej

skoncentrowane wokół średniej. W tym przypadku jest stosunkowo niska, co potwierdza niskie odchylenie standardowe.

Wyniki w klasie IV B:

- **Średnia statystyczna: 44,29**

$$\bar{X} = \frac{1063}{24} = 44,29$$

Średni wynik dla klasy IV B to 44,29, co jest wartością niższą niż wynik w klasie IV A.

- **Zakres: 28**

$$56 - 29 + 1 = 28$$

Zakres wyników wynosi 28, co wskazuje na większe rozproszenie wyników w tej klasie w porównaniu z klasą IV A.

- **Mediana: 44.** Mediana wynosi 44, co jest blisko średniej tej klasy, ale jest niższa niż mediana klasy IV A
- **Odchylenie standardowe: 5,89.**

$$SD = \sqrt{\frac{834,8}{24}} = 5,89$$

Wyższe odchylenie standardowe w porównaniu z klasą IV A wskazuje na większe rozproszenie wyników wokół średniej.

- **Wariancja: 34,78.**

$$SD^2 = \frac{834,8}{24} = 34,78$$

Wysoka wariancja sugeruje większą zmienność wyników wśród uczniów klasy IV B.

- **Test t Studenta** jest używany do porównania średnich w dwóch grupach. Wartość testu czyli t-statystyka, pozwala ocenić, czy różnice między grupami są statystycznie istotne.

Wzór dla dwóch grup jednakowej wielkości na test t Studenta to:

$$t = \frac{\bar{X} - \bar{Y}}{\sqrt{\frac{SDx^2}{N} + \frac{SDy^2}{N}}}$$

Objaśnienie symboli:

- X: średnia statystyczna grupy x
- Y: średnia statystyczna grupy Y

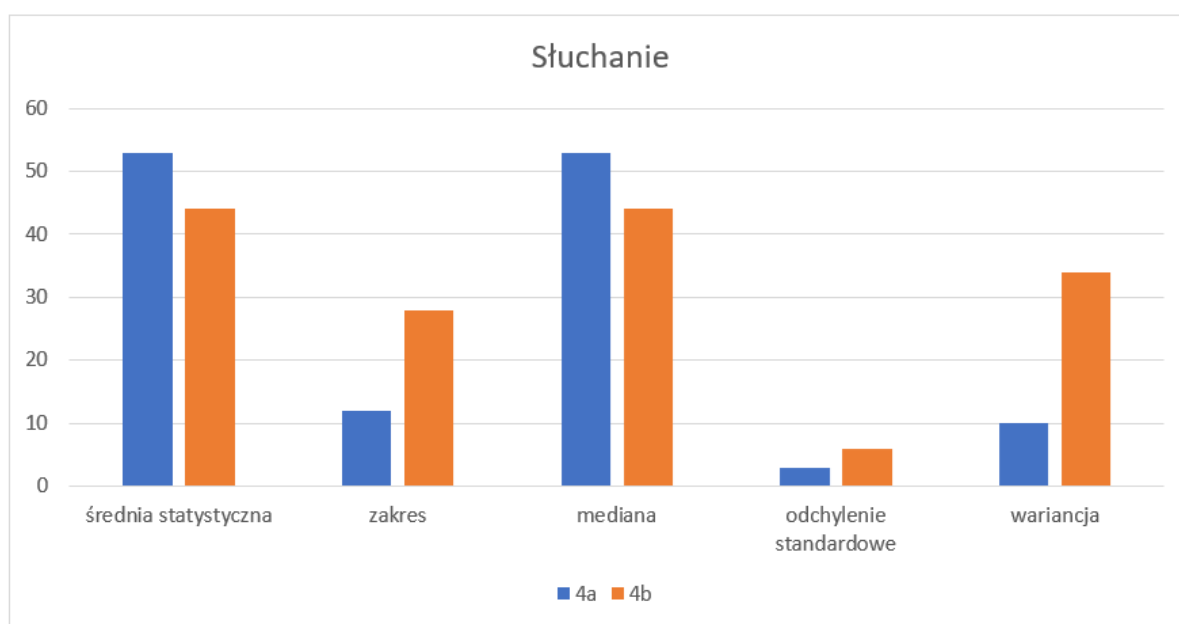
- SD: odchylenie standardowe grup x i y
- N: liczba osób w grupie

Po podstawieniu danych

$$t = \frac{53,62 - 44,29}{\sqrt{\frac{3,09^2}{24} + \frac{5,89^2}{24}}} = 6,90$$

Test t Studenta: 6,90

Rysunek 37. Sprawność słuchanie ze zrozumieniem .



Źródło: opracowanie własne. Wykres przedstawia wyniki dwóch klas: IV A, (reprezentowane przez kolor niebieski) i IV B. (reprezentowane przez kolor pomarańczowy) w odniesieniu do różnych parametrów statystycznych.

5.2.2.2. Wyniki badania dotyczącego sprawności mówienia

Uczniowie byli oceniani na podstawie 4 kryteriów, z których każde mogło być ocenione w skali od 1 do 8 punktów. Maksymalna liczba punktów do zdobycia w całym teście wynosiła 32. Na podstawie przeprowadzonego testu sprawdzającego w zakresie sprawności mówienia dla klas IV A. i IV B. otrzymano następujące wyniki:

Dla klasy IV A:

- **Średnia statystyczna: 30,37**

$$X = \frac{729}{24} = 30,37$$

- **Zakres: 7**

$$32 - 26 + 1 = 7$$

- **Mediana: 31**

32

32

32

32

32

32

32

32

32

31

31

31

31

31

30

30

30

30

30

30

28

26

26

25

- **Odchylenie standardowe: 1,93**

$$\sqrt{\frac{89,48}{24}} = 1,93$$

- **Wariancja: 3,72**

Dla klasy IV B:

- **Średnia statystyczna: 26,33**

$$X = \frac{632}{24} = 26,33$$

- **Zakres: 15**

$$32 - 18 + 1 = 15$$

- **Mediana: 27**

- **Odchylenie standardowe: 3,69**

$$\sqrt{\frac{327,87}{24}} = 3,69$$

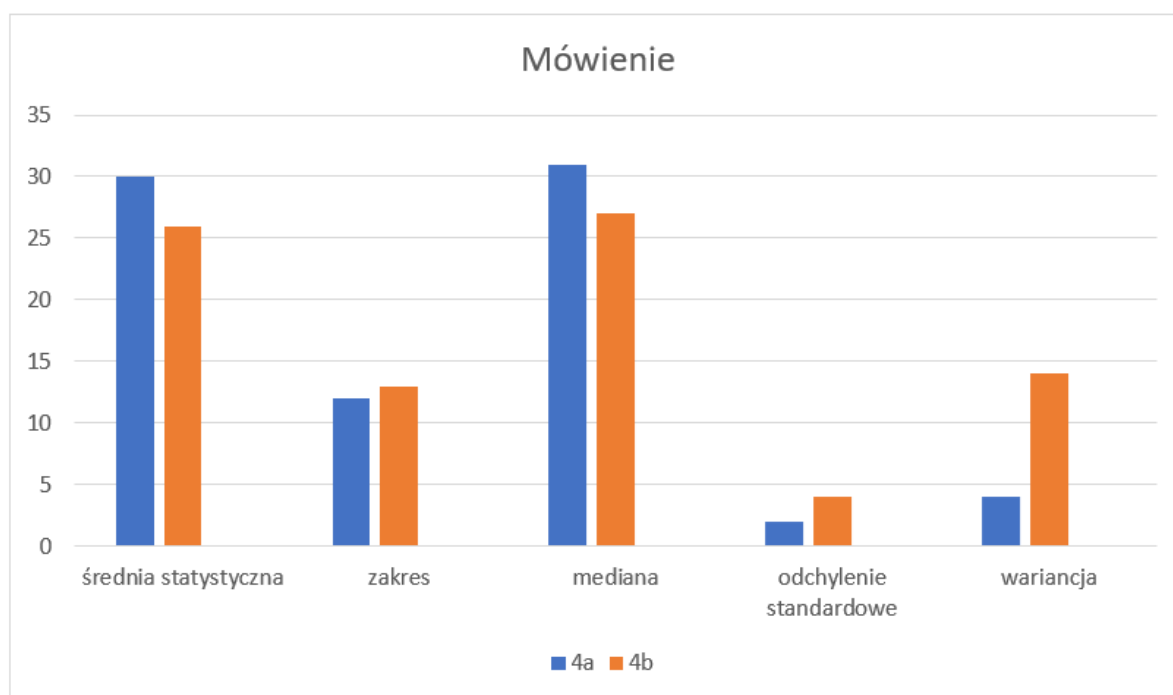
- **Wariancja: 13,66**

$$\frac{327,87}{24} = 13,66$$

- **Wartość testu t Studenta wynosi** $t = \frac{30,37 - 26,33}{\sqrt{\frac{1,93^2}{24} + \frac{3,69^2}{24}}} = 4,8$

$$T = 4,8$$

Rysunek 38. Sprawność mówienia.



Źródło: opracowanie własne. Wykres przedstawia wyniki dwóch klas: IV A, (reprezentowane przez kolor niebieski) i IV B. (reprezentowane przez kolor pomarańczowy) w odniesieniu do różnych parametrów statystycznych.

5.2.2.3 Wyniki badania dotyczącego sprawności czytania ze zrozumieniem

W teście uczniowie byli diagnozowani na podstawie 6 zadań, z których każde mogło być ocenione w skali od 1 do 8 punktów. Maksymalna liczba punktów do zdobycia dla poszczególnego ucznia w całym teście wynosiła 48. Na podstawie przeprowadzonego testu sprawdzającego w zakresie sprawności czytania ze zrozumieniem dla klas IV A. i IV B., otrzymano następujące wyniki:

Dla klasy IV A.:

- **Średnia statystyczna: 46,25**

$$\bar{X} = \frac{1110}{24} = 46,25$$

- **Zakres: 9**

$$48 - 40 + 1 = 9$$

- **Mediana: 47**

48

48

48

48

48

48

48

48

48

48

48

47

47

47

47

47

46

46

43

43

43

42

41

40

- **Odchylenie standardowe: 2,58**

$$\sqrt{\frac{160,44}{24}} = 2,58$$

- **Wariancja: 6,68**

$$\frac{160,44}{24} = 6,68$$

Dla klasy IV B.:

- **Średnia statystyczna: 41,83**

$$\frac{1004}{24} = 41,83$$

- **Zakres: 21**

$$48 - 28 = 20 = 21$$

- **Mediana: 42**

- **Odchylenie standardowe: 5,31**

$$\sqrt{\frac{678,78}{24}} = 5,31$$

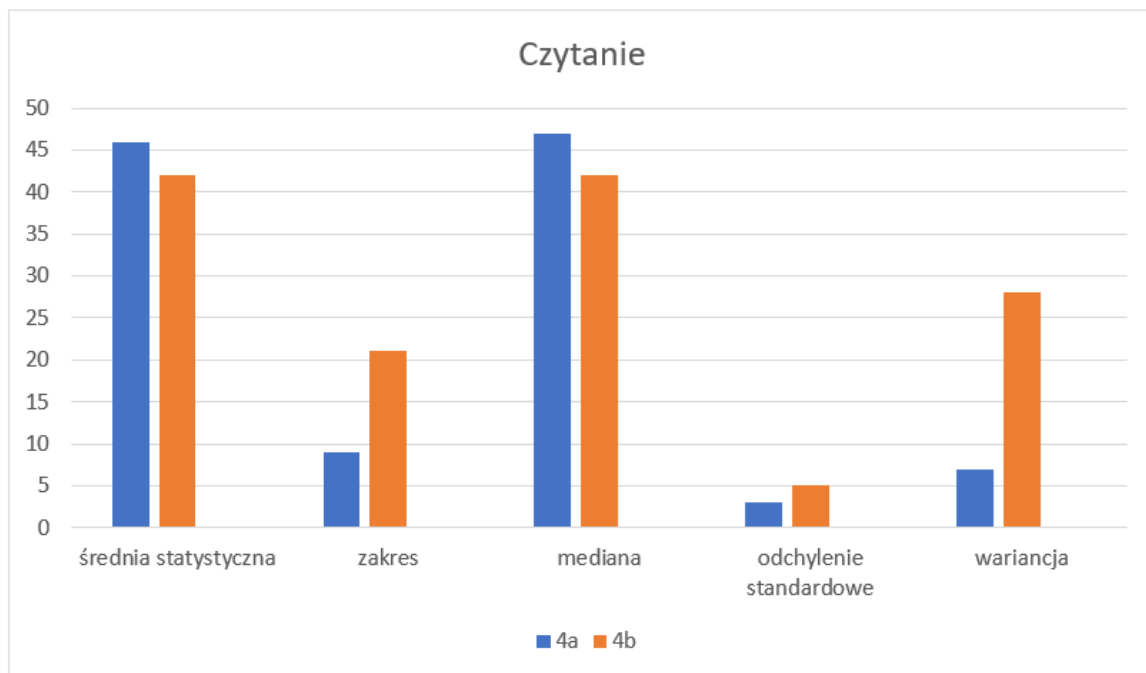
- **Wariancja: 28,28**

$$\frac{678,78}{24} = 28,28$$

$$\text{Wartość testu t Studenta: } T = \frac{46,25 - 41,83}{\sqrt{\frac{2,58^2}{24} + \frac{5,31^2}{24}}} = 3,68$$

$$T = 3,68$$

Rysunek 39. Sprawność czytania ze zrozumieniem.



Źródło: opracowanie własne. Wykres przedstawia wyniki dwóch klas: IV A, (reprezentowane przez kolor niebieski) i IV B. (reprezentowane przez kolor pomarańczowy) w odniesieniu do różnych parametrów statystycznych.

5.2.2.4. Wyniki badania dotyczącego sprawności pisania

W teście sprawdzającym sprawność pisania uczniowie byli oceniani na podstawie 5 zadań, z których każde mogło być ocenione w skali od 1 do 8 punktów. Maksymalna liczba punktów do zdobycia dla poszczególnego ucznia w całym teście wynosiła 40. Na podstawie przeprowadzonego testu sprawdzającego w zakresie sprawności pisania dla klas IV A i IV B, otrzymano następujące wyniki:

Dla klasy IV A:

- **Średnia statystyczna: 37,66**

$$\frac{904}{24} = 37,66$$

- **Zakres: 7**

$$40 - 34 = 6 = 7$$

- **Mediana: 38**

$$40$$

40

40

40

40

40

40

39

38

38

38

38

38

38

38

37

37

36

36

35

35

35

34

34

- **Odchylenie standardowe: 1,99**

$$\sqrt{\frac{95,2}{24}} = 1,99$$

- **Wariancja: 3,96**

$$\frac{95,2}{24} = 3,96$$

Dla klasy IV B:

- **Średnia statystyczna: 34,45**

$$\frac{827}{24} = 34,45$$

- **Zakres: 19**

$$40-22+1 = 19$$

- **Mediana: 36**

- **Odchylenie standardowe: 4,56**

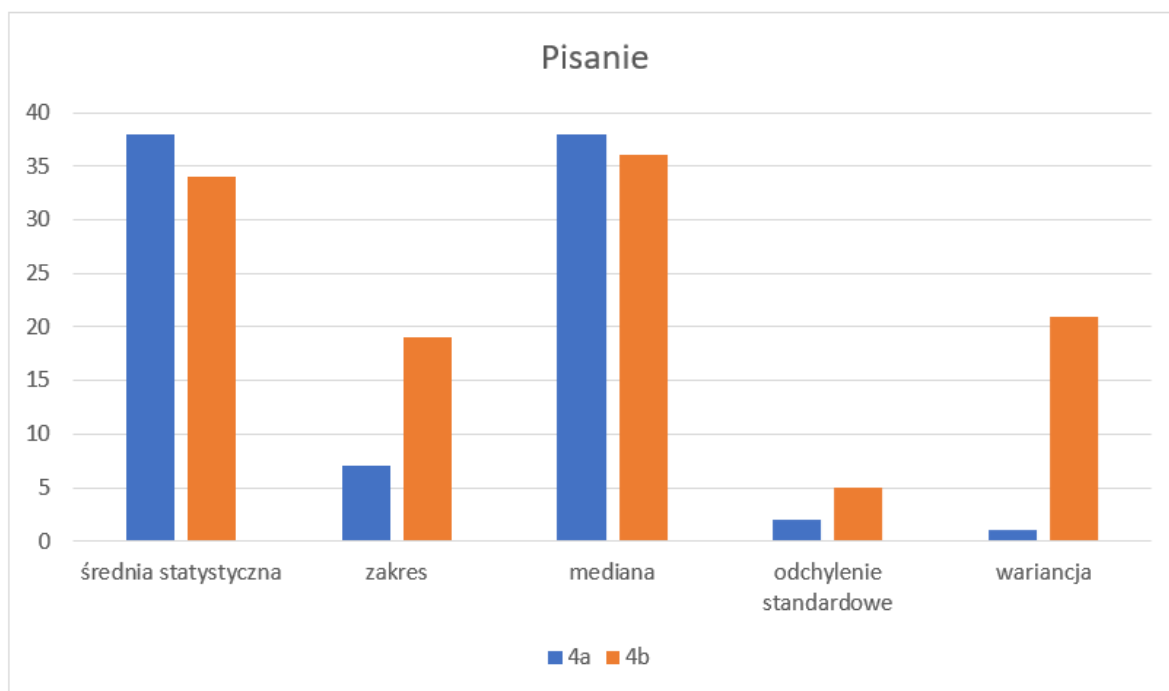
$$\sqrt{\frac{499,5}{24}} = 4,56$$

- **Wariancja: 20,81**

Wartość testu t-Studenta wynosi $T = \frac{37,66-34,45}{\sqrt{\frac{1,99^2}{24} + \frac{4,56^2}{24}}} = 3,21$

T = 3,21

Rysunek 40. Sprawność pisania.



Źródło: opracowanie własne. Wykres przedstawia wyniki dwóch klas: IV A, (reprezentowane przez kolor niebieski) i IV B. (reprezentowane przez kolor pomarańczowy) w odniesieniu do różnych parametrów statystycznych.

5.2.2.5 Wyniki badania dotyczącego kompetencji społecznych.

W teście sprawdzającym kompetencje społeczne uczniowie byli diagnozowani na podstawie 5 zadań, z których każde mogło być ocenione w skali od 1 do 8 punktów.

Każde zadanie w teście było warte maksymalnie 8 punktów. Maksymalna liczba punktów do zdobycia dla poszczególnego ucznia w całym teście wynosiła 40. Na podstawie przeprowadzonego testu sprawdzającego w zakresie kompetencji społecznych dla klas IV A i IV B, otrzymano następujące wyniki:

Dla klasy IV A:

- **Średnia statystyczna: 40**

$$\frac{960}{24} = 40$$

- **Zakres: 1**

$$40 - 40 + 1 = 1$$

- **Mediana: 40**

40

40

40

40

40

40

40

40

40

40

40

40

40

40

40

40

40

40

40

40

40

40

40

40

- **Odchylenie standardowe: 0**

$$\sqrt{\frac{0}{24}} = 0$$

- **Wariancja: 0**

$$\frac{0}{24} = 0$$

Dla klasy IV B:

- **Średnia statystyczna: 37,37**

$$\frac{897}{24} = 37,37$$

- **Zakres: 17**

$$40 - 24 + 1 = 17$$

- **Mediana: 40**

- **Odchylenie standardowe:**

$$\sqrt{\frac{463,46}{24}} = 4,39$$

- **Wariancja: 19,31**

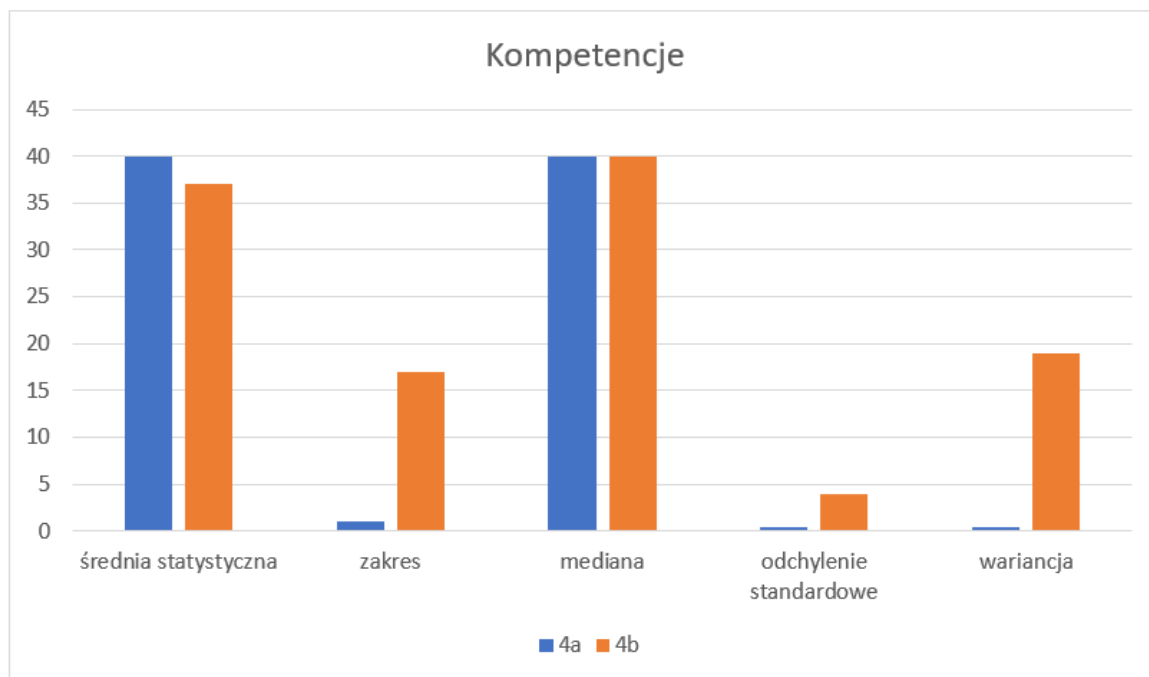
$$\frac{463,46}{24} = 19,31$$

- **test t Studenta: 2,95**

$$t = \frac{40 - 37,37}{\sqrt{\frac{0}{24} + \frac{4,39^2}{24}}} = 2,95$$

$$t = 2,95$$

Rysunek 41. Kompetencje społeczne.



Źródło: opracowanie własne. Wykres przedstawia wyniki dwóch klas: IV A, (reprezentowane przez kolor niebieski) i IV B. (reprezentowane przez kolor pomarańczowy) w odniesieniu do różnych parametrów statystycznych.

5.2.3. Stosowanie *digital storytelling*. Analiza jakościowa

W celu zmierzenia efektywności nauczania języka polskiego jako odziedziczonego z wykorzystaniem metody *digital storytelling* (skrót: DST) i narzędzi Web 2.0 przeprowadzono analizę odpowiedzi uczniów w ich dzienniczkach refleksji oraz danych z kwestionariusza i wywiadu, gdzie respondenci zostali poproszeni o scharakteryzowanie procesu uczenia się. Analiza dostarcza cennych wniosków dotyczących nowoczesnych metod nauczania (tj. wykorzystania ICT i cyfrowego opowiadania w nauczaniu), a tym samym użytecznych odpowiedzi na pytania badawcze, które autorka sformułowała w następujący sposób:

- Czterdziestu dwóch uczniów, czyli wszyscy badani, w dzienniczkach refleksji odnotowało korzyści w nauce języka polskiego jako odziedziczonego z wykorzystaniem metody *digital storytelling* i narzędzi Web2.0
- Wyniki badań wskazują, że metoda DST pomogła uczniom zrozumieć pojęcie narracji. Dowodem są trafne odpowiedzi na pytanie otwarte o to, co oznacza

dla nich „opowiadanie historii”. Definiują ją w następujący sposób: „to sztuka przekazywania wydarzeń w słowach, obrazach, dźwięku lub działaniu. Te wydarzenia są często przedstawiane w sekwencji, mając na celu przekazanie treści lub opowiedzenie pewnej idei odbiorcy”; „kiedy opowiadam historię to prezentuję mój punkt widzenia, moją perspektywę na dany problem”, „narracja to opowieść”, „narracja oznacza, kiedy tworzę plan i później piszę moją opowieść”, „to moja historia, którą mogę opowiedzieć i napisać”

- Uczniowie zapoznali się z samym pojęciem cyfrowej narracji i technikami jej tworzenia.
- Innowacyjne lekcje doprowadziły do zwiększenia motywacji i zaangażowania uczniów w naukę, co potwierdzili oni w swoich dzienniczkach, pisząc, że lubią tworzyć cyfrowe opowieści.
- Jak wynika z analizy jakościowej danych, przeważająca większość uczniów z zaangażowaniem i ochotą uczestniczyła w zajęciach prowadzonych metodą DST, jedynie dwóch uczniów było niezadowolonych ze współpracy ze swoim zespołem.
- Odnotowano duże zainteresowanie całym procesem pisania, nawet przez najslabszych i najbardziej niechętnych uczniów. Na podstawie badań czterdziestodwuosobowej grupy której opis znajduje się na stronach 206-212, stwierdzam, że wyniki badań wskazują na powiązanie motywacji z nauką prowadzoną metodą *digital storytelling*. Wskazano na istotną rolę dobrych ocen, poczucia własnej skuteczności w procesie twórczym i pracy z rówieśnikami. Wybrane wypowiedzi respondentów na temat motywacji zebrałam w tabeli, którą przedstawiam poniżej.

Tabela 20. *Digital storytelling* a motywacja w opinii badanych respondentów.

OPINIA	MOTYWACJA
Uczniowie podkreślają, że ich zapał do nauki jest nierozdzielnie związany z odczuciem radości z osiągnięcia, z możliwością panowania nad nowym materiałem i osiągnięciem sukcesu, ponieważ ich wysiłek przynosi efekty. Na przykład: Jakub: <i>Odczuwam motywację, kiedy mam poczucie sukcesu.</i>	Poczucie własnej skuteczności

Krzysiek: <i>To przypomina mi sport - kiedy naprawdę się angażuję, istnieje szansa na osiągnięcie sukcesu.</i> Kornel: <i>Gdy czuję, że pokonałem trudności, mam ochotę kontynuować naukę.</i> Marysia: <i>Po zakończeniu projektu czuję ogromne zadowolenie i mam chęć dalszego uczenia się w podobny sposób.</i> Piotr: <i>Każdy udany projekt dodawał mi pewności siebie w moje umiejętności i wiedzę. Dzięki temu czułem, że mam realny wpływ na to czego się uczę, widzę wyniki mojej pracy. To mnie motywuje</i>	
Uważają, że mają większą motywację do nauki, kiedy są ciekawe zajęcia, np.: Iga: <i>Chcę brać udział w zajęciach, kiedy możemy pracować z DST. [aut. digital storytelling – DST]</i> Krzysiek: <i>Nie mam czasu, mam dużo treningów, lecz kiedy wiem, że będą ciekawe zajęcia, organizuję się i przychodzę do szkoły.</i> Piotr: <i>Cieszę się, ponieważ lekcje nie są nudne i mogę wykazać się moimi umiejętnościami komputerowymi, lubię pracować przy obróbce dźwięku i montażu filmu.</i>	Praca z DST
Twierdzą, że realizacja projektu inspirowała ich do pracy, ponieważ ciekawie jest pracować na lekcji w inny sposób. Lekcje nie są nudne i więcej mogą zapamiętać. Podkreślają, że nie będą już uczyć się ciągle w ten sam tradycyjny sposób, np.: Krzysztof: <i>Projekt ten inspirował mnie do pracy różnymi metodami, nie będę uczyć się już w ten sam sposób.</i> Jakub: <i>Poznałem, że mogę uczyć się skutecznie w przyjemny sposób.</i> Przemek: <i>Fajnie jest uczyć się inaczej.</i> Piotr: <i>Połączenie technologii, kreatywności i opowiadania historii stworzyło dla mnie zupełnie nowe środowisko nauki, które było zarówno interaktywne, jak i inspirujące. Ta metoda pozwoliła mi nie tylko na rozwijanie umiejętności językowych, ale także na rozwijanie kompetencji cyfrowych i kreatywnego myślenia.</i> Maja: <i>jest ciekawie pracować inaczej, w inny sposób zdobywać informację. Myślę, że zapamiętam ją na dłużej.</i>	Różnorodność metod w nauce
Dla nich motywacja jest tym, co inspirowało ich do zrobienia czegoś ciekawego, nowego, np.: Jan: <i>Dla mnie motywacja to to samo, co inspiracja do zrobienia czegoś.</i> Przemek: <i>Nauka w ciekawy sposób zachęca mnie do poznawania nowych rzeczy.</i> Iga: <i>Jeśli pracuję w ciekawy sposób, to chcę robić nowe rzeczy.</i>	Inspiracja

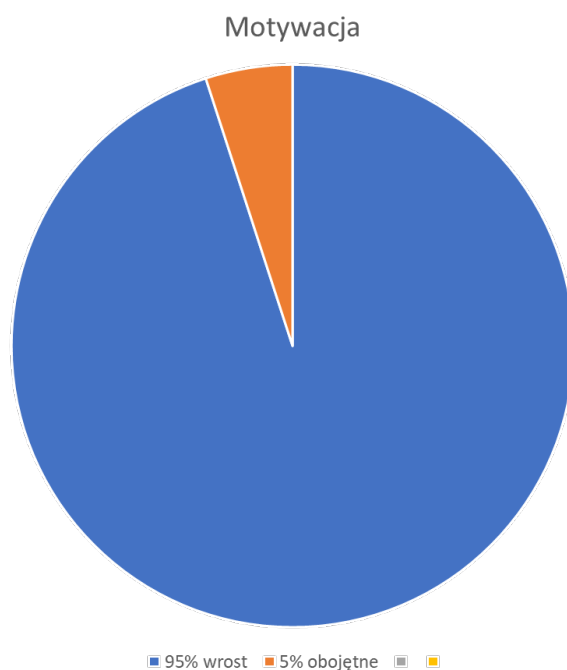
Krzysztof: <i>Muszę czuć motywację, ponieważ ona inspiruje mnie, aby robić nowe rzeczy.</i> Piotr: <i>Na takie zajęcia chcę przychodzić do szkoły, jest ciekawie. Mam dużo pomysłów i cieszę się, że mogę je realizować.</i> Cezary: <i>Poznając historie innych ludzi oraz tworząc własne, odkrywałem nowe tematy i perspektywy, które rozbudzały moją ciekawość i chęć dalszego poznawania. To doświadczenie pokazało mi, że nauka może być fajna.</i>	
Jeśli ich praca wpływa na ocenę końcową, jest dla nich ważna, są zmotywowani do zrobienia czegoś więcej, podejmą wysiłek pracy, np.: Kornel: <i>Jeśli praca wpływa na ocenę końcową, jestem zmotywowany do zrobienia czegoś więcej.</i> Iga: <i>Jeśli wiem, że mogę dostać dobrą ocenę końcową, chętnie podejmę się nowego zadania.</i> Krzysiek: <i>Oczywiście kiedy wiem, że mogę dostać dobrą ocenę, to spoko, chętnie podejmę się nowego zadania.</i> Maja: <i>Dla dobrej oceny mogę zrobić dodatkowe zadanie, fajnie, kiedy jest ciekawe.</i>	Otrzymanie dobrej oceny
Jeśli znajomi z klasy są zmotywowani do wykonania jakiegoś zadania, to każdy z uczniów też czuje się zmotywowany/y. Inspiruje go motywacja rówieśników, np.: Ola: <i>Jeśli moi znajomi z klasy są zmotywowani do wykonania jakiegoś zadania, to ja też czuję się zmotywowana. Inspiruje mnie motywacja rówieśników.</i> Mirella: <i>Sama nie zrobiłabym tego projektu, w grupie lepiej się pracuje.</i> Laura: <i>Chętniej podejmuję się zadania, gdy wiem, że pracuję w grupie.</i> Jan: <i>Wspólne tworzenie opowieści wymagało od nas współpracy, komunikacji i dzielenia się pomysłami. To doświadczenie nauczyło mnie, jak ważne jest słuchanie innych i jak wartościowe mogą być różne perspektywy. Praca zespołowa sprawiła, że czułem się bardziej związany z moją klasą i miałem okazję lepiej poznać moich rówieśników.</i>	Praca z rówieśnikami
Uczniowie mają potrzebę, aby mówić po polsku równie dobrze, co po angielsku, Karina: <i>Motywuje mnie to, że chciałabym być lepsza, starać się rozmawiać równie dobrze w języku polskim.</i> Jan: <i>Chcę mówić po polsku tak, jak mówię po angielsku, po zakończeniu projektu czuję się pewniejszy.</i> Krzysztof: <i>Czuję się teraz pewny, gdy mówię po polsku.</i>	Sukces edukacyjny

Przemek: <i>Przez moje zaangażowanie w tworzeniu cyfrowych opowieści, lepiej przyswajałem materiał i lepiej mówiłem i czytałem po polsku, digital storytelling znacząco przyczynił się do mojego sukcesu edukacyjnego</i>	
---	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w latach 2019–2022.

W wywiadzie oraz dzienniczku refleksji czterdziestu respondentów wskazało na wzrost motywacji do nauki języka polskiego z wykorzystaniem *digital storytelling*, tylko dla dwóch badanych uczniów było to obojętne. Poniżej przytaczam wypowiedzi. Wyniki przedstawia rysunek nr. 42.

Rysunek 42. *Digital storytelling* a motywacja.



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w latach 2019–2022.

Tabela 21. Uczenie się przy wykorzystaniu *digital storytelling* w opinii badanych uczniów.

Kacper	<i>Jako uczeń, który miał do czynienia z digital storytelling w nauczaniu języka, mogę powiedzieć, że ta metoda ma swoje plusy i minusy. Z jednej strony, digital storytelling jest nowoczesnym podejściem, które może być bardziej angażujące niż tradycyjne metody nauczania. Użycie mediów cyfrowych do opowiadania historii jest ciekawe i może pomóc niektórym uczniom lepiej przyswajać materiał. Z drugiej strony, nie czuję, aby digital storytelling znacząco różnił się od innych metod nauczania, jeśli chodzi o moje osobiste doświadczenie i sukces edukacyjny. Czasem wydaje mi się, że koncentracja na technologii może odwracać uwagę od głównego celu, jakim jest nauka języka. Ponadto, nie wszyscy uczniowie mogą czuć się komfortowo z użyciem nowych technologii, co może prowadzić do nierówności w klasie.</i>
Martyna	<i>W moim doświadczeniu digital storytelling jest po prostu innym narzędziem w nauce. Jest to z pewnością nowatorskie i może przynieść odświeżenie tradycyjnym lekcjom. Jednakże, osobiście nie odczuwam, aby digital storytelling miał głęboki wpływ na moją naukę języka czy motywację do nauki. Dla mnie jest to po prostu kolejna metoda, która ma swoje plusy, ale niekoniecznie jest lepsza od innych metod nauczania, które doświadczyłam. Ostatecznie, ważniejsze dla mnie jest, jak materiał jest prezentowany i czy jest on ciekawy, niż to, czy jest przedstawiany za pomocą technologii cyfrowej czy tradycyjnych metod.</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w latach 2019–2022.

W analizie wyników badań na temat procesu uczenia się z wykorzystaniem *digital storytelling* oparłam się na danych z kwestionariusza, wywiadu oraz dzienniczka refleksji w których respondenci zostali poproszeni o charakterystykę procesu uczenia się. W wywiadzie, kwestionariuszu i dzienniczku refleksji były między innymi następujące pytania:

- Czym według Ciebie jest proces nauki?
- Jakie nowe umiejętności lub wiedzę zdobyłeś dzięki lekcjom prowadzonym z użyciem *digital storytelling*?
- Czy stosowanie *digital storytelling* pomogło Ci zapamiętać i opanować informacje na dłużej? Proszę podaj przykład.
- W jaki sposób nauczyciel pomaga Ci wykorzystać *digital storytelling* do nauki języka polskiego? Jak oceniasz tę pomoc?

- Czy *digital storytelling* zachęcił Cię do samodzielnego poszukiwania wiedzy? Opisz, jak samodzielnie zgłębiasz tematy podczas takich zajęć.
- W jaki sposób metoda *digital storytelling* pomaga Ci głębiej zrozumieć i rozwinąć tematy?
- Czy dzięki *digital storytelling* zyskałeś umiejętność wyjaśniania i nauczania innych na podstawie zdobytej wiedzy? Podaj przykład, kiedy to zrobiłeś.

Na podstawie wypowiedzi uczniów opracowałam tabelę, która przedstawia 7 głównych kategorii związanych z uczeniem się przy wykorzystaniu *digital storytelling*.

Tabela 22. Charakterystyka procesu uczenia się przy wykorzystaniu *digital storytelling* w opinii badanych uczniów.

OPINIA	KATEGORIA
<u>Jakub</u>: Dla mnie nauczanie się czegoś oznacza przyswojenie nowej wiedzy lub umiejętności, które wcześniej były mi nieznane <u>Iga</u>: Dzięki pracy z <i>digital storytelling</i> nauczyłam się lepiej rozumieć polskie zwroty i idiomy, które były używane w historiach, które tworzyliśmy.": <u>Przemek</u>: Według mnie proces nauki to nie tylko przyswajanie nowych informacji, ale przede wszystkim to stosowania wiedzy w praktyce. <u>Ola</u>: Nauka wymaga ciekawości, zaangażowania.	Uczenie się czegoś nowego
<u>Ola</u>: Uczę się dopiero wtedy, gdy zapamiętuję informacje i później mogę je wykorzystać. <u>Przemek</u>: Tak, na przykład kiedy tworzyliśmy historię o ważnych wydarzeniach z historii Polski, łatwiej mi było zapamiętać daty i postaci, bo połączyłem je z obrazami i dźwiękami. <u>Marysia</u>: Dzięki połączeniu wizualnych i dźwiękowych elementów, łatwiej było mi zapamiętać kluczowe informacje i idee.	Zapamiętanie, pamięciowe opanowanie informacji
<u>Jan</u>: Uczenie się polega na nauce czegoś z pomocą nauczyciela. <u>Iga</u>: Nauczyciel pomaga nam wybierać tematy i dostarcza narzędzia do tworzenia historii. Bardzo cenię sobie jego pomoc, bo dzięki temu mogę lepiej zrozumieć, jak budować narrację. <u>Krzysztof</u>: Lubię, gdy ktoś mnie pokieruje i powie, czego mam się uczyć. <u>Kornel</u>: Gdy uczę się to potrzebuję, aby ktoś mi pokazał, co jest ważne.	Zdobywanie wiedzy pod kierunkiem nauczyciela
<u>Jagoda</u>: Uczę się efektywnie tylko wtedy, gdy osobiście dochodzę do wniosków lub coś wykonuję; samo słuchanie nie przynosi mi dużo nauki. <u>Ola</u>: Zapamiętuję więcej, gdy sama coś znajdę, wyszukam.	Zdobywanie wiedzy poprzez samodzielne dochodzenie do niej

<u>Ola</u> : <i>Uczyć się oznacza, że rozumiesz coś, co rozwijasz dalej. Dowiedzieć się czegoś, to także dowiedzieć się więcej o czymś, co ja już wiem.</i>	Uczenie się poprzez zrozumienie i pogłębianie wiedzy
<u>Karina</u> : <i>Nauczyć się czegoś, to znaczy móc zaprezentować tę wiedzę komuś innemu. Jeśli nauczysz się czegoś wystarczająco dobrze, powinieneś być w stanie wyjaśnić to komuś innemu.</i> <u>Przemek</u> : <i>Digital storytelling sprawił, że zacząłem samodzielnie szukać więcej informacji na temat osób i wydarzeń, które chcę opisać w swojej historii, na przykład korzystając z internetu lub książek</i> <u>Krzysztof</u> : <i>Tak, po jednym z projektów byłem w stanie wyjaśnić młodszym uczniom, jakie były przyczyny i skutki Powstania Warszawskiego, opierając się na historii, którą stworzyłem.</i>	Umiejętność nauczania innych, parafrazowania informacji
<u>Patryk</u> : <i>Uczę się więcej, jeśli interesuje mnie temat.</i> <u>Laura</u> : <i>Historie, które analizowaliśmy, często dotyczyły rzeczywistych problemów i wydarzeń, co sprawiało, że tematy były dla mnie bardziej interesujące, chętnie uczyłam się</i> <u>Karina</u> : <i>Najbardziej interesujące były dla mnie tematy dotyczące polskich legend i mitów. Fascynuje mnie, jak można przekazać te stare opowieści w nowoczesnej formie cyfrowej.</i>	Interesujące tematy

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w latach 2019–2022. Wypowiedzi uczniów podczas wywiadów i częściowo również z kwestionariusza, wywiadu i dzienniczka refleksji.

Najważniejszym celem badań było poznanie metarefleksji o potencjale uczenia się języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego – wynikającego z wykorzystania *digital storytelling*. Respondenci zostali poproszeni o odpowiedź na pytanie: jak i czego możemy nauczyć się poprzez zastosowanie *digital storytelling* jako metody edukacyjnej w nauce JPJOD. Dane zbierałam z wywiadów, kwestionariuszy i dzienniczków refleksji. Respondenci mogli spokojnie zastanawiać się nad pytaniem. Odpowiedzi ich zebrałam w tabeli dla czytelniejszego przedstawienia i podzieliłam według kryterium umiejętności.

Tabela 23. Potencjał uczenia się języka polskiego jako odziedziczonego (drugiego języka) z wykorzystaniem *digital storytelling* w opinii badanych uczniów.

OŚWIADCZENIA UCZNIÓW	PODSTAWOWE UMIEJĘTNOŚCI
----------------------	-------------------------

<u>Jan</u>: oglądając wspólnie filmy: „Katyń” i „Pokot”, dyskutując, musiałem uważnie słuchać, wszystko było ważne, każde słowo. Poznałem tak wiele nowych słów. <u>Laura</u>: oglądając film „Katyń” musiałam wszystko zrozumieć, aby móc przedstawić problematykę w mojej opowieści. Słuchając uważnie narracji innych osób zauważyłam, jak jest ważne, aby dobrze słuchać i rozumieć to, co słyszę. <u>Przemek</u>: dzięki digital storytelling moja umiejętność słuchania w języku polskim znacznie się poprawiła. Teraz lepiej rozumiem znaczenie słów i potrafię skupić się na najważniejszych informacjach. Opowieści są ciekawe i angażujące, co sprawia, że łatwiej mi zapamiętywać nowe słownictwo i zwroty. <u>Jakub</u>: używanie digital storytelling w nauce języka polskiego pomogło mi w rozwoju umiejętności słuchania. Teraz jestem bardziej skoncentrowany na detalach i potrafię lepiej wylapywać kluczowe informacje z rozmów czy opowieści. To świetna metoda na naukę, ponieważ łączy przyjemne z pożytecznym. <u>Iga</u>: digital storytelling sprawił, że moje umiejętności słuchania w języku polskim znacząco się poprawiły. Opowieści są tak interesujące, że naturalnie zwracam uwagę na ważne szczegóły i uczę się, jak skutecznie wydobywać kluczowe informacje. Dzięki temu czuję się pewniej w rozumieniu i interpretacji języka.	Umiejętność słuchania ze zrozumieniem
<u>Patryk</u>: najważniejszy efekt uczenia się wynikający z korzystania z cyfrowego opowiadania historii jest związany z rozwijaniem umiejętności mówienia. Ponieważ ćwiczysz, jak używać głosu, jak go modulować, aby stworzyć nastrój w swojej cyfrowej historii. Ćwiczę intonację, a ponieważ mogę siebie słuchać, jestem w stanie również usłyszeć własne błędy wymowy. Mogę to dostosować do drugiej narracji lub poprosić kogoś innego o pomoc, jeśli sam nie wiem, jak poprawić wymowę. <u>Cezary</u>: przygotowując w grupie cyfrową historię bardzo dużo musieliśmy mówić i nagrywać się. Była to dla mnie duża presja, aby staranniej mówić, cały czas ćwiczyłem moją dykcję oraz poprawną wymowę. <u>Iga</u>: chciałam, abym to ja została wybrana do nagrania swojego głosu w naszej grupowej cyfrowej historii. W domu cały czas ćwiczyłam poprawną dykcję i intonację. Nie zostałam wybrana, lecz czuję się pewniejsza, ponieważ wiem, że mówię lepiej.	Sprawność mówienia

<u>Laura</u>: Nie wiedziałam, że tak trudno jest nagrać swoją wypowiedź i być zadowoloną, słuchając jej. Bardzo długo ćwiczyłam wymowę pewnych słów np. wnętrzak.	
Ola: ćwiczę swoje umiejętności cyfrowe, edytując moją historię. Poprzez wybór zdjęć mogę udokumentować kreatywność, a także udokumentować, jak planowałam całą swoją historię. Mirella: „Nauczyłam się, jak dobrze nagrać swój głos, łączyć ścieżkę dźwiękową z obrazem, jak połączyć w jedną całość. Krzysiek: Używam komputera na co dzień podczas uczenia się, metoda DST bardzo mnie motywuje, ponieważ jest sposobem nauczania, dzięki któremu inkorporuję moją pasję do technologii, jak i rozwijania moich umiejętności cyfrowych. Metoda DST sprawia, że poświęcam więcej czasu na pracę, wchłaniając więcej informacji.	Umiejętności komputerowe
<u>Jakub</u>: w przypadku historii cyfrowej ważne jest, aby podać tylko najważniejsze informacje i zaplanować, jak to zrobić, aby wyrazić to i jakich słów użyć. Jeśli nie ma ograniczenia co do liczby słów, podobnie jak w innych gatunkach, często powoduje to użycie niepotrzebnych słów, nieważnych dla ogólnego znaczenia. Fakt, że cyfrowe historie powinny być krótkie, zawierające około 200–300 słów, zwykle nie stanowi dla mnie problemu. Pisząc scenariusz, musisz myśleć o jakości, a nie o ilości słów. <u>Kornel</u>: Musiałem nauczyć się, jak w zwięzły sposób opisać najważniejsze rzeczy a równocześnie, aby moja historia była ciekawa. <u>Patrycja</u>: dopiero przy pisaniu narracji i jej nagrywaniu zauważyłam, jak ważny jest dobór słów. Ile razy musiałam je zmieniać, aby lepiej brzmiało <u>Przemek</u>: digital storytelling nauczył mnie, jak ważne jest zaplanowanie struktury opowieści i przemyślane dobieranie słów. Dzięki temu teraz moje teksty są bardziej uporządkowane i przemyślane. Zauważyłem również, że moja zdolność tworzenia interesujących wstępów i zakończeń znacznie się poprawiła. Praca z różnorodnymi narzędziami cyfrowymi pomogła mi także lepiej zrozumieć, jak ważne jest angażowanie odbiorcy, co przekłada się na moje umiejętności pisania. <u>Iga</u>: digital storytelling całkowicie zmienił mój sposób pisania. Przed wprowadzeniem tej metody moje teksty były często monotonne i brakowało im kreatywności. Teraz, kiedy tworzę historie cyfrowe, uczę się, jak ważne jest budowanie napięcia i tworzenie ciekawych postaci. To	Umiejętność pisania

<i>przełożyło się na moje umiejętności pisania, szczególnie w zakresie tworzenia bardziej dynamicznych i angażujących tekstów. Ponadto, dzięki digital storytelling zrozumiałam, jak ważne jest zastosowanie odpowiednich słów i fraz, aby lepiej przekazać emocje i atmosferę historii. To doświadczenie nauczyło mnie, że każde słowo ma znaczenie i może wpłynąć na odbiór całego tekstu</i>	
<u>Patrycja</u>: nie lubiłam czytać książek po polsku, praca przy tych projektach jednak zmusiła mnie do czytania. Szczególnie kiedy analizowaliśmy powieść O. Tokarczuk, w sposób, jaki to robiliśmy, to muszę przyznać, że polubiłam czytanie. <u>Marysia</u>: przy pracy z projektem nauczyłam się, czytając, utożsamiać się z wybranym bohaterem, analizować jego postępowanie. <u>Krzysiek</u>: przyznam, polubiłem czytanie. Dostałem książkę Olgi Tokarczuk na zakończenie roku szkolnego, nie chciało mi się jej czytać (tak jak innych polskich książek), jednak w trakcie pracy nad projektem zainteresowałem się i przeczytałem całą, a nie jej opracowanie.	Umiejętność czytania
ZROZUMIENIE TREŚCI	
<u>Karina</u>: myślę, że moje własne refleksje są widoczne w cyfrowej historii, ponieważ mogę pokazać je poprzez słowa, których używam, poprzez ton mojej narracji, a także poprzez zdjęcia, których używam. Przede wszystkim, w mojej cyfrowej historii odzwierciedlone są moje refleksje poprzez słowa, których używam. Starannie dobieram słownictwo, aby nie tylko przekazać fakty, ale także emocje i znaczenie, które za nimi stoją. Sposób, w jaki układam zdania i tworzę narrację, pozwala mi na pokazanie mojego punktu widzenia i osobistego zrozumienia tematu. Równie ważny jest ton mojej narracji. Poprzez zmianę intonacji, tempa czy akcentowania określonych fragmentów tekstu, mogę podkreślić to, co uważam za najważniejsze i nadać mojej opowieści odpowiedni nastrój. To pozwala mi na przekazanie odbiorcom mojego osobistego stosunku do opowiadanej historii.	Osobista refleksja
<u>Jagoda</u>: Praca nad projektem pozwoliła mi zdać sobie sprawę, jak złożone i wielowymiarowe były wydarzenia II wojny światowej. Podczas tworzenia cyfrowej narracji musiałam przeszukać wiele źródeł, aby uzyskać dokładniejsze informacje i perspektywy różnych osób. To doświadczenie nauczyło mnie, że historia nie ogranicza się	Podstawowa wiedza

<i>tylko do dat i wydarzeń, ale obejmuje także osobiste historie, emocje i decyzje ludzi, którzy ją przeżyli.</i> <i><u>Laura</u>: tworząc cyfrową historię, miałam możliwość wcielenia się w postać z tamtego okresu, co pozwoliło mi na lepsze zrozumienie trudności i wyzwań, z jakimi musieli się zmierzyć ludzie w czasie wojny. To dało mi nową perspektywę i pomogło zbudować głębsze emocjonalne zrozumienie historii.</i> <i><u>Krzysiek</u>: czytałem o sztuce „Młoda Polska: Ruch Odrodzenia Sztuk i Rzemiosł, 1890–1918”, lecz dopiero, obejrzenie wystawy, analiza, praca przy projekcie, napisanie scenariusza, nagranie spowodowało, że wiedza, którą zdobyłem, pozostanie w mojej głowie na długo. Jestem pod wielkim wrażeniem symboliki w polskim malarstwie, bogactwa polskiego rzemiosła artystycznego tj. kowalstwa, witrażownictwa.</i>	
STRATEGIE UCZENIA SIĘ	
<i><u>Jan</u>: kiedy zamierzasz stworzyć cyfrową historię, musisz znaleźć odpowiednie źródła, porównać informacje i zdecydować, jakie informacje są najważniejsze dla twojego opowiadania. Digital storytelling to nie tylko sposób na lepsze zrozumienie lekcji, ale także narzędzie, które pozwala mi na rozwijanie własnej kreatywności, umiejętności technicznych i zdolności do efektywnej komunikacji. Jest to metoda, która sprawia, że nauka staje się bardziej osobista, interaktywna i znacząca</i> <i><u>Mirella</u>: uważam, że digital storytelling to fantastyczny sposób na głębsze zrozumienie lekcji i swojej własnej pracy. Ta metoda pozwala mi nie tylko na przyswajanie wiedzy w bardziej dynamiczny i angażujący sposób, ale również na refleksję nad tym, co naprawdę rozumiem i jak mogę wykorzystać tę wiedzę w praktyce. Przy tworzeniu cyfrowych opowieści, muszę dokładnie przemyśleć temat lekcji, aby móc stworzyć interesującą narrację. To zmusza mnie do głębszego zagłębienia się w materiale i zrozumienia go z różnych perspektyw.</i> <i><u>Jagoda</u>: digital storytelling otworzył przede mną zupełnie nowe perspektywy w mojej strategii uczenia się. Dzięki tej metodzie nauczyłam się, jak wykorzystać kreatywność i technologię do zrozumienia i przyswajania nowych informacji. Tworzenie cyfrowych historii pomogło mi rozwijać umiejętności badawcze, ponieważ często muszę szukać informacji i materiałów do moich projektów. To uczy</i>	Umiejętność znalezienia i pogłębienia informacji

<i>mnie, jak efektywnie korzystać z różnych źródeł i jak krytycznie oceniać zebrane dane. Ponadto, digital storytelling pomógł mi lepiej zorganizować moją pracę i planować zadania, co jest niezwykle pomocne w nauce."</i> <u>Karina:</u> <i>zastosowanie digital storytelling w nauce całkowicie zmieniło moje podejście do nauki. Stało się to dla mnie narzędziem, które pozwala łączyć naukę z pasją do tworzenia. Przez tworzenie własnych historii cyfrowych uczę się, jak ważne jest zrozumienie i przekazywanie treści, co bezpośrednio przekłada się na moje umiejętności uczenia się. Uczestnicząc w projektach związanych z digital storytelling, nauczyłam się, jak ważna jest współpraca i jak można uczyć się od innych. To doświadczenie nauczyło mnie również, że uczenie się może być procesem dynamicznym i interaktywnym, co zwiększa moje zaangażowanie i motywację do dalszej nauki.</i>	
<u>Jakub:</u> <i>jest to nowa i ciekawa metoda nauczania i uczenia się, pozwala na współpracę całej klasy.</i> <u>Patrycja:</u> <i>zawsze miałam pewne obawy przed zabieraniem głosu w trakcie dyskusji, ale ostatnio zauważyłam znaczącą zmianę w moim podejściu. Podczas ostatnich zajęć aktywnie uczestniczyłam w debatach i odważnie wyrażałam swoje opinie. To było dla mnie świetne uczucie, które dało mi dużo satysfakcji i pewności siebie. Zauważyłam, że im częściej zabieram głos, tym bardziej czuję się komfortowo z wyrażaniem swoich myśli. Uświadomiłam sobie, że moje zdanie jest równie ważne jak opinie innych i że mogę wносить wartościową perspektywę do dyskusji. To przełamanie bariery początkowej nieśmiałości okazało się być kluczowe dla mojego rozwoju osobistego i komunikacyjnego.</i> <u>Marysia:</u> <i>jestem wstydliwa, byłam nową uczennicą w klasie i taka praca w grupie zbliżyła mnie do koleżanek i kolegów.</i> <u>Iga:</u> <i>Udział w zajęciach z digital storytelling znacząco wpłynął na moje kompetencje społeczne. Dzięki tworzeniu historii cyfrowych nauczyłam się, jak ważna jest współpraca i dzielenie się pomysłami z innymi. Praca w grupie nad wspólną narracją pomogła mi lepiej zrozumieć różne perspektywy i uczyła szacunku do opinii innych. Ponadto, prezentowanie naszych historii przed klasą zwiększyło moją pewność siebie i umiejętność komunikacji. Digital storytelling nauczył mnie</i>	Kompetencje społeczne

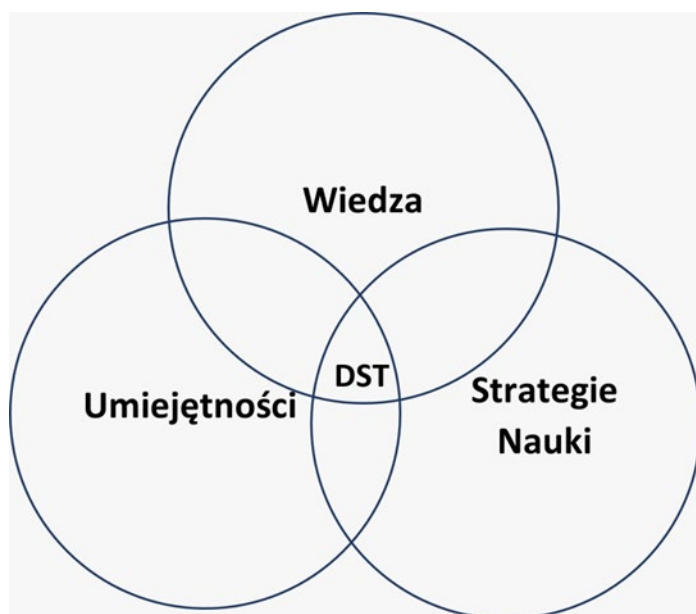
<i>także, jak ważna jest empatia i zrozumienie emocji innych, co przekłada się na moje codzienne interakcje.</i> <u>Kornel</u>: <i>digital storytelling miał duży wpływ na moje umiejętności komunikacyjne i współpracy z innymi. Przy tworzeniu cyfrowych opowieści często musieliśmy pracować w zespołach, co nauczyło mnie, jak ważne jest słuchanie innych i negocjowanie. Uczyliśmy się, jak skutecznie dzielić się zadaniami i jak ważna jest wspólna odpowiedzialność za projekt. To doświadczenie pomogło mi zrozumieć, jak ważna jest komunikacja w relacjach z innymi i jak można osiągnąć lepsze wyniki, pracując razem.</i> <u>Przemek</u>: <i>zajęcia z digital storytelling bardzo pomogły mi w rozwijaniu umiejętności społecznych. Dzięki pracy nad historiami cyfrowymi nauczyłem się, jak ważne jest efektywne komunikowanie się z innymi. W trakcie pracy nad projektem musiałem wyraźnie wyjaśniać moje pomysły i słuchać sugestii innych, co znacznie poprawiło moje umiejętności komunikacji. Ponadto, te zajęcia dały mi szansę na lepsze poznanie moich rówieśników i zbudowanie silniejszych relacji społecznych. Praca nad wspólnym projektem stworzyła atmosferę wzajemnego wsparcia i akceptacji, co było dla mnie bardzo wartościowe.</i> <u>Mirella</u>: <i>zabieranie głosu w dyskusji pozwoliło mi lepiej radzić sobie z publicznymi wystąpieniami. Przekonałam się, że mogę skutecznie przekazywać swoje pomysły i że mam zdolność przekonującego argumentowania. To doświadczenie znacznie wzmocniło moją samoocenę i dało mi więcej odwagi do angażowania się w przyszłych debatach. Jest to wspaniałe uczucie.</i>	
--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w latach 2019–2022.
Wypowiedzi uczniów podczas wywiadów i częściowo również z kwestionariusza i dzienniczka refleksji.

Na podstawie danych zebranych od respondentów wyrysowałam model refleksji uczniów na temat wykorzystania *digital storytelling* w nauce języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego. Wskazuje on, że *digital storytelling* jest elementem łączącym umiejętności technologiczne uczniów z wiedzą przedmiotową oraz strategiami nauki, czyli umiejętnością uczenia się. Jest zgodny z modelem TPACK. Badani uczniowie wskazali, że wykorzystanie *digital storytelling* podczas lekcji języka polskiego jako odziedziczonego spowodowało wzrost ich motywacji do nauki oraz rozwój sprawności pisania, mówienia, a także pogłębianie wiedzy. W ocenie

respondentów nauka za pomocą cyfrowego opowiadania historii nie jest tylko nauką umiejętności technologicznych.

Rysunek 43. Model refleksji uczniów.

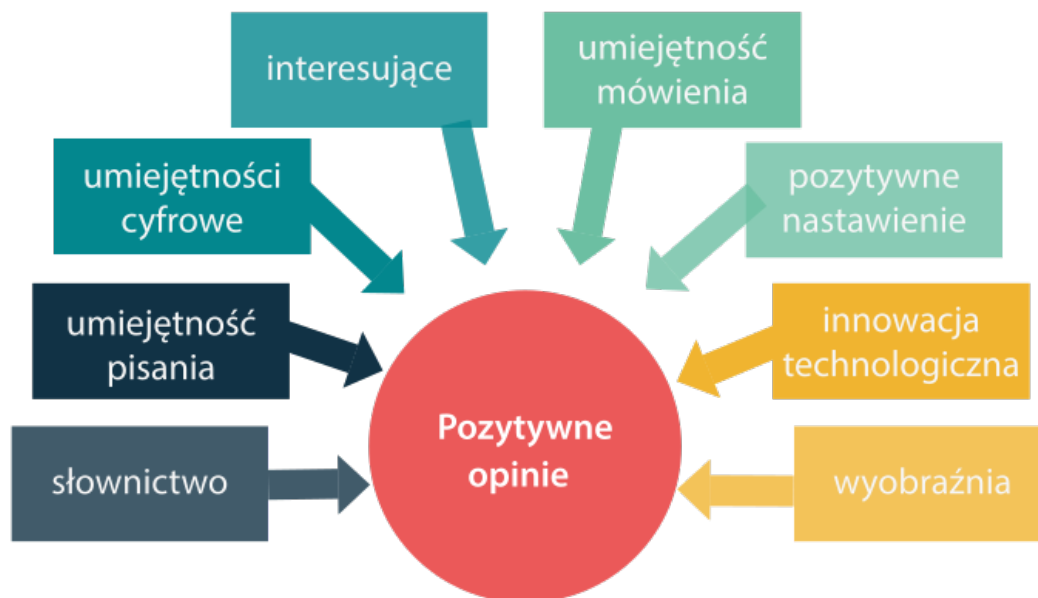


Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w latach 2019–2022. Na podstawie wypowiedzi uczniów podczas wywiadów i częściowo również z kwestionariusza i dzienniczka refleksji.

Po analizie wywiadu, kwestionariusza i dzienniczka refleksji przygotowałam model, który przedstawia opinie uczniów na temat wykorzystania *digital storytelling* podczas nauki języka polskiego. Czterdziestu respondentów, na czterdzieści dwie badane osoby, wymieniło jako aspekty pozytywne to, że:

- poznali nowe słownictwo
- w trakcie ciągłych dyskusji nabrali pewności w komunikacji ustnej,
- poprawili swoje wypowiedzi pisemne,
- zadanie wymagało od nich dużej wyobraźni,
- poznali nowe aplikacje i zdobyli nowe umiejętności cyfrowe,
- praca z *digital storytelling* była dla nich interesująca, w wyniku czego mieli pozytywne nastawienie do tej metody.

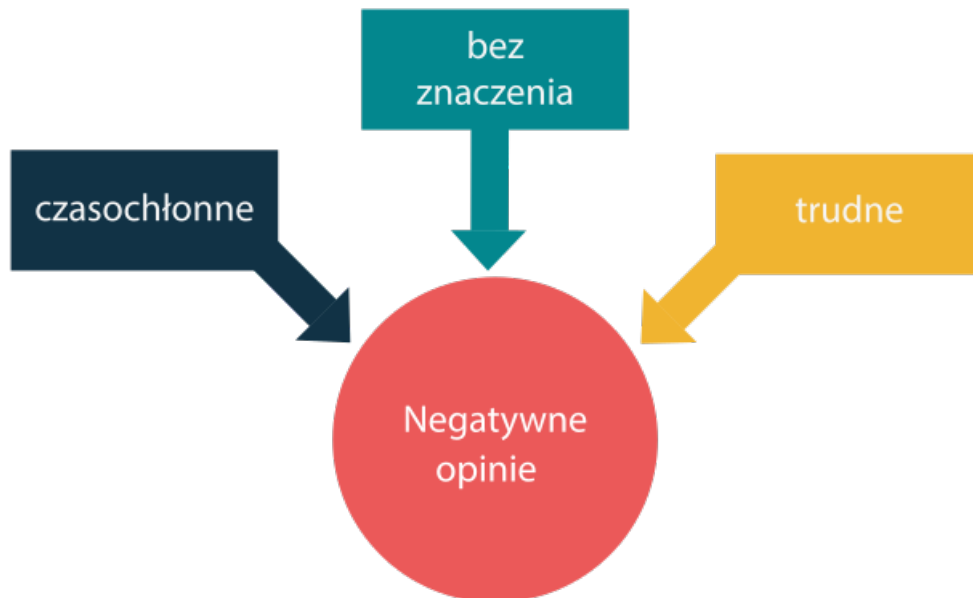
Rysunek 44. Pozytywne aspekty pracy z wykorzystaniem *digital storytelling*.



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w latach 2019–2022.

Dwóch respondentów wyraziło negatywne opinie: wskazali, że praca z wykorzystaniem *digital storytelling* była dla nich trudna, wymagała dużo czasu oraz poznania nowych aplikacji. Najwięcej problemu mieli z pokonaniem wstydu podczas nagrania swojej wypowiedzi w prezentacji. Nagranie musieli powtarzać kilkakrotnie, ponieważ byli niezadowoleni ze swoich rezultatów. Jedna z uczennic prosiła nawet swoją mamę, aby to ona nagrała za nią wypowiedź. Wyrazili opinię, że proces był zbyt długi i nie miał istotnego znaczenia w ich procesie nauki.

Rysunek 45. Negatywne aspekty pracy z wykorzystaniem *digital storytelling*.



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań przeprowadzonych w latach 2019–2022.

Jedną z moich hipotez przedstawionych w badaniu było sprawdzenie, czy istnieje jakakolwiek relacja między metarefleksją respondentów i uczestników na temat motywacji i uczenia się oraz ich odczuć związanych z efektami uczenia się przy wykorzystaniu *digital storytelling*. W związku z tym byłam zainteresowana tym, co uczniom kojarzy się z motywacją i na co wskazują, mówiąc o aspektach motywacyjnych we własnej pracy w szkole. Po analizie wywiadów i częściowo również z kwestionariusza i dzienniczka refleksji przeprowadziłam triangulację. Tabela nr. 24, umieszczona poniżej, przedstawia porównanie sześciu uczestników pod kątem motywacji tematycznej.

Tabela 24. Refleksja uczniów na temat ich motywacji do pracy z wykorzystaniem metody *digital storytelling*.

KATEGORIE	CEZARY	IGA	JAGODA	JAN	KORNEL	KRZYSIEK	MARYSIA	PATRYCJA
Motywacja w odniesieniu Do kategorii	x	x	x	x	x	x	x	x
Poczucie własnej skuteczności w nauce	x	x	x	x	x	x	x	x
Praca z DST	x	x	x	x	x	x	x	x
Różnorodność metod pracy	x	x	x	x	x	x	x	x
Otrzymanie dobrych ocen	x	x	x	x	x	x	x	x
Zrobienie czegoś w grupie rówieśników	x	x	x	x	x	x	x	x
Osiągnięcie edukacyjne	x	x	x	x	x	x	x	x

Źródło: opracowanie własne na podstawie wypowiedzi uczniów podczas wywiadów i częściowo również z kwestionariusza i dzienniczka refleksji, badań przeprowadzonych w latach 2019–2022.

Wyniki egzaminu A-Level z języka polskiego są najlepszym dowodem i udzielają odpowiedzi na jedno z pytań badawczych: Czy istnieje relacja między stosowaniem przez nauczyciela aktywnych metod nauczania zaczerpniętych z brytyjskiego systemu edukacji a efektami kształcenia w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego?

Z grupy 42 uczniów biorących udział w badaniu, do egzaminu do A-Level w roku szkolnym 2020-2021 i 2021 - 2022 podeszło 42 osoby; 12 osób otrzymało A, 30 osób otrzymało A*. Poniżej przedstawiam dwa dokumenty potwierdzające zdanie egzaminu i jego ocenę, przez dwie osoby biorące udział w badaniu (Iga, Laura). Wyniki egzaminu dwóch uczennic przedstawia rysunek 46. W Wielkiej Brytanii do egzaminu z języka

polskiego na poziomie A-Level w 2022 roku podeszło 737 uczniów i uczennic. Poniżej przedstawiam dane dotyczące wyników.

- 32,7% spośród osób zdających otrzymało ocenę A*,
- 39,3% spośród osób zdających otrzymało ocenę A,
- 17,7% spośród osób zdających otrzymało ocenę B,
- 6,1% spośród osób zdających otrzymało ocenę C,
- 2,3% spośród osób zdających otrzymało ocenę D,
- 1,1% spośród osób zdających otrzymało ocenę E.

Aby uzyskać ocenę końcową:

- A* należało zdobyć przynajmniej 296 punktów na 400, tj. 74%
- na A – 250/400, tj. 62,5%
- na B – 212/400, tj. 53%
- na C – 174/400, tj. 43,5%
- na D – 136/400, tj. 34%
- na E – 99/400, tj. 24,75%

Opracowanie własne¹⁰⁴.

Jak wynika z powyższego zestawienia, w grupach nauczanych innymi metodami niż DST wyniki są bardziej zróżnicowane i nie tak dobre jak w grupie badanej.

¹⁰⁴ Exam results statistics GCE – June 2022 (aqa.org.uk) Grade boundaries GCE – June 2022 exams (aqa.org.uk) (data dostępu.20.09.22)

Rysunek 46. Wyniki egzaminów z A-Level Polish dwóch uczennic, które brały udział w badaniu.

AQA

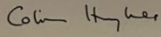
General Certificate of Education

This is to certify that in the examination held in JUNE 2021
LAURA (redacted) date of birth 11 JANUARY 2003
 achieved the following result at
GUMLEY HOUSE CONVENT SCHOOL F.C.J.

ADVANCED (Four (4) Subjects)

POLISH (603/2497/1)		GRADE A*(a*)
PSYCHOLOGY (601/4838/X)		GRADE B(b)
CHEMISTRY (601/5731/B)		GRADE C(c)
[Practical Skills]	PASS]	
BIOLOGY (601/4625/4)		GRADE D(d)
[Practical Skills]	PASS]	

CENTRE No./CANDIDATE No. 131207523/131200157523C/9221488194 041121131207523165444

 
Colin Hughes
 Chief Executive Officer
 on behalf of AQA Education

ofqual
 REGULATED
 register.ofqual.gov.uk

 
 Regulation

R10770246


**GUMLEY HOUSE
 SCHOOL F.C.J.**
 St. John's Road,
 Isleworth, Middlesex
 TW7 6XF
 020 8568 8692
 general@gumleyhouse.com
 www.gumleyhouse.com

Candidate Statement of Results

Season: Summer 2021
Name: Iga (redacted)
Candidate Number: 8198
UCI: 131200158198X

Series: (All)
Year: 12
Reg. Group: GR2
ULN: 8180914991

Exam Results

Board	Level	Element Code	Title	Grd1	Grd2	Mark Equiv	End1	End2	Points
AQA	GCE/A	7687	Polish ADV		A*				

Źródło: wyniki egzaminu A-Level Polish (dokumenty wysłane przez badanych uczniów: Iga i Laura)

5.2.4. Kompetencje społeczne (sytuacje ekspozycji społecznej)

Nauka języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego lub obcego za pomocą metody *digital storytelling* ma pozytywny wpływ na rozwój kompetencji społecznych ucznia. W dzienniczkach refleksji oraz podczas wywiadu uczniowie wymienili następujące efekty kształcenia:

- Współpraca i interakcja: tworzenie cyfrowych historii angażuje ucznia w interakcję z innymi uczniami, nauczycielem oraz potencjalnymi odbiorcami. Uczestnictwo w projekcie *digital storytelling* wymaga współpracy, wymiany pomysłów i przyjęcia informacji zwrotnej (tzw. feedbacku). Uczeń może doświadczyć pozytywnych interakcji społecznych, uczyć się słuchać i zrozumieć perspektywę innych oraz efektywnie współpracować w grupie.
- Wyrażanie siebie i kreatywność: metoda *digital storytelling* daje uczniowi możliwość wyrażania swoich myśli, pomysłów i emocji poprzez tworzenie własnych cyfrowych historii. Uczeń może rozwijać swoją kreatywność, eksperymentować z różnymi formami wyrazu i wykorzystywać różnorodne narzędzia multimedialne do przedstawienia swojej wizji.
- Samodzielność i odpowiedzialność: praca nad cyfrowymi historiami stawia przed uczniem pewne wyzwania i wymaga samodzielności w podejmowaniu decyzji dotyczących treści, formy i prezentacji. Uczeń ma okazję do samodzielnego planowania, organizacji i realizacji projektu, co rozwija jego umiejętność pracy w indywidualnym tempie i odpowiedzialność za własne zadania.
- Publiczna prezentacja swoich umiejętności i wzrost pewności siebie: *digital storytelling* wymaga od ucznia prezentacji swojej pracy przed innymi, co może wpływać na rozwinięcie umiejętności publicznego wystąpienia i pewności siebie. Uczeń może nauczyć się wyrażać swoje pomysły i przekazywać informacje w sposób klarowny i przekonujący, co jest cenną umiejętnością społeczną.
- Rozumienie i empatia: tworzenie cyfrowych historii pozwala uczniowi na eksplorację różnych tematów i perspektyw. Poprzez wcielanie się w różne postacie i opowiadanie historii uczeń może rozwijać swoje zdolności empatyczne, jak również lepiej rozumieć świat i ludzi wokół siebie.

- Motywacja i zaangażowanie: metoda *digital storytelling* może budzić większą motywację i zaangażowanie ucznia w naukę języka polskiego. Praca nad tworzeniem cyfrowych historii daje uczniowi okazję do wykorzystania swoich zainteresowań i twórczego potencjału, co może wzmacniać chęć nauki i zwiększać zaangażowanie w proces edukacyjny.
- Satysfakcja i radość z osiągnięć: uczeń, który tworzy własne cyfrowe historie i prezentuje je przed innymi, może doświadczać satysfakcji z własnych osiągnięć. Zobaczenie efektów swojej pracy, pozytywne reakcje publiczności i uznanie wysiłku mogą wpływać na wzrost pewności siebie i poczucia własnej wartości.
- Refleksja i rozwój osobisty: tworzenie cyfrowych historii i oglądanie innych prac może skłonić ucznia do refleksji nad swoimi umiejętnościami językowymi, twórczymi i społecznymi. Uczeń ma szansę zauważać swoje postępy, identyfikować obszary do rozwoju i podejmować działania mające na celu doskonalenie swoich kompetencji.
- Aktywne słuchanie i empatyczne reagowanie: przy tworzeniu i oglądaniu cyfrowych historii uczniowie są zachęceni do aktywnego słuchania, uważnego obserwowania i empatycznego reagowania na treści prezentowane przez innych uczestników. To rozwija umiejętność empatii, współczucia i zrozumienia perspektyw innych ludzi.
- Przekraczanie barier językowych i kulturowych: metoda *digital storytelling* może pomagać uczniom w przekraczaniu barier językowych i kulturowych poprzez eksplorację różnorodnych treści, historii i tematów. Uczeń może poszerzać swoją wiedzę o kulturze polskiej, rozwijać świadomość wielokulturowości i nawiązywać więzi z osobami o podobnych zainteresowaniach z różnych krajów.

Nauka języka polskiego za pomocą metody *digital storytelling* może mieć pozytywny wpływ na rozwój kompetencji społecznych ucznia, włączając w to motywację, zaangażowanie, współpracę, kreatywność, samodzielność, pewność siebie, empatię, rozumienie innych, satysfakcję, refleksję i rozwój osobisty. Uczeń może doświadczać pozytywnych interakcji społecznych, rozwijać umiejętności

komunikacyjne, zdobywać nowe umiejętności technologiczne i wzbogacać swoje doświadczenia społeczne oraz kulturowe.

5.2.5. Podsumowanie

Głównym celem omawianych badań jakościowych było prześledzenie wpływu wykorzystania metody *digital storytelling* na motywację uczniów do nauki języka polskiego jako odziedziczonego. Przy badaniu motywacji wzięłam pod uwagę różne aspekty uczenia się przy użyciu *digital storytelling*, koncentrując się przede wszystkim na opinii samych uczniów. Badanie nie miało natomiast na celu obszernego prezentowania prac uczestników.

Korzystanie z metody *digital storytelling* w nauce języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego lub obcego nie tylko umożliwia uczniowi rozwijanie kompetencji językowych, ale także sprzyja integracji z innymi uczniami, odkrywaniu własnych talentów i budowaniu pozytywnych relacji społecznych. To interaktywne i angażujące podejście uczenia się pobudza ucznia do aktywnego udziału w procesie edukacyjnym, co sprzyja nie tylko rozwojowi językowemu, ale również rozwinięciu kompetencji społecznych, które są niezwykle ważne w dzisiejszym społeczeństwie. Metoda cyfrowego opowiadania historii może być skutecznie wykorzystywana w klasie, aby zmotywować uczniów do tworzenia wypowiedzi pisemnych i ustnych. Jak wynika z przedstawionych w poprzednich podrozdziałach wypowiedzi uczniów, zajęcia z wykorzystaniem *digital storytelling* były motywujące, a proces nauki dostosował się do indywidualnych potrzeb i upodobań. Nauka stała się przyjemna, atrakcyjna i kreatywna. Równocześnie pomogła uczniom poprawić umiejętność pisania, czytania, słuchania i mówienia poprzez naukę wyrażania opinii i konstruowania cyfrowych narracji. Należy mieć nadzieję, że wyniki tych badań zachęcą zarówno nauczycieli, jak i uczniów do wykorzystania metody *digital storytelling* w działaniach edukacyjnych i poprowadzą do bardziej efektywnego nauczania i uczenia się.

5.3. Weryfikacja hipotez dotyczących związku między zmiennymi

Weryfikacja hipotez dotyczących związku między zmiennymi to proces statystyczny, którego celem jest ocena, czy istnieje istotny statystycznie związek między dwiema lub więcej zmiennymi. W tym procesie badamy, czy istnieje wystarczająco dużo dowodów na to, że zmiany w jednej zmiennej są związane ze zmianami w drugiej zmiennej. Hipoteza dotycząca związku między zmiennymi zawiera stwierdzenie, że istnieje taki związek. Weryfikacja hipotez dotyczących związku między zmiennymi jest ważnym narzędziem w badaniach naukowych, analizie danych i podejmowaniu decyzji opartych na dowodach. Pozwala nam lepiej zrozumieć, jakie zależności istnieją między różnymi zmiennymi i jak te związki mogą przełożyć się na praktyczne działanie.

5.3.1. Stosowanie aktywnych metod nauczania w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling*) a rozumienie tekstu ze słuchu.

W oparciu o zebrane dane z klas IV A. i IV B. dotyczące stosowania aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling* oraz rozumienia przez ucznia tekstu w nauce języka polskiego jako odziedziczonego, przeprowadzono weryfikację hipotezy dotyczącej związku między tymi zmiennymi. Przypomnę, że w klasie IV B. zaobserwowano następujące wyniki: średnia statystyczna wynosiła 44,29, odchylenie standardowe wynosiło 5,89, a liczba studentów 24. Natomiast w klasie IV A. zaobserwowano następujące wyniki: średnia statystyczna wynosiła 52,58, odchylenie standardowe wynosiło 3,09, a liczba studentów 24.

Wartość testu t Studenta wyniosła 6,90, (dokładne wyliczenie przedstawiono na stronach 242-246) co wskazuje na istotne statystycznie różnice między grupami IV A i IV B w kontekście rozumienia tekstu przy stosowaniu aktywnych metod nauczania. Przypomnę, że kontekście testu t Studenta istotność statystyczna zależy od poziomu istotności (zwykle oznaczanego jako α) oraz stopni swobody próby.¹⁰⁵ Poziom istotności α to próg, poniżej którego odrzucamy hipotezę zerową. Jest to standardowy

¹⁰⁵ Moore, D. S., McCabe, G. P., & Craig, B. A. (2009). Introduction to the practice of statistics. Macmillan

poziom istotności, który oznacza 5% tolerancję na ryzyko fałszywego odrzucenia hipotezy zerowej, gdy jest ona prawdziwa. Najczęściej używane wartości α to 0,05, 0,01 i 0,001, co odpowiada 95%, 99% i 99,9% pewności. W kontekście testu t Studenta dla dwóch niezależnych prób stopnie swobody są obliczane jako suma liczby uczestników w obu grupach minus 2. W badanym przypadku, jeśli w każdej grupie było 24 uczniów, stopnie swobody wynoszą:

$$Df = 24 + 24 - 2 = 46.$$

Aby określić, czy wartość testu t-Studenta jest istotna, porównujemy ją z wartością krytyczną t dla danego poziomu istotności i stopni swobody. Można znaleźć te wartości w tabeli rozkładu t dla określonego poziomu istotności i stopni swobody. Przyjmując poziom istotności $\alpha = 0,05$ (co jest dość standardowe), dla $df=46$ wartość krytyczna t będzie gdzieś w okolicach 2,013 (może się nieznacznie różnić w zależności od źródła). Jeśli wartość t-statystyki (6,90) jest wyższa niż wartość krytyczna (2,013), oznacza to, że różnica między grupami jest istotna statystycznie na poziomie istotności 0,05.

Jeżeli wartość t-statystyki byłaby niższa niż wartość krytyczna, wtedy różnica nie byłaby uznawana za istotną statystycznie. Wartość krytyczna w teście t Studenta nie ma jednego, uniwersalnego wzoru, ponieważ zależy od rozkładu t Studenta, który jest tabelaryczny lub obliczany za pomocą funkcji statystycznych w programach komputerowych. Wartość krytyczna podawana jest w tabelach statystycznych¹⁰⁶. W tabeli, wartości krytyczne dla rozkładu t-Studenta są zwykle uporządkowane w kolumnach według poziomu istotności i w wierszach według stopni swobody. Szukając wartości krytycznej dla $\alpha = 0,05$ i $df = 46$, znajdujemy odpowiednią wartość na przecięciu tych dwóch parametrów. Oznacza to, że różnica w umiejętności słuchania ze zrozumieniem między uczniami klasy IVA a uczniami klasy IV B jest statystycznie istotna na poziomie istotności 0,05. Wysoka wartość testu t Studenta sugeruje, że wprowadzenie metod *storytellingu* w proces nauczania ma pozytywny wpływ na rozumienie tekstu ze słuchu przez uczniów, z czego wynika różnica między wynikami obu klas. Weryfikacja tych wyników pozwala potwierdzić hipotezę, że stosowanie aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling*, ma związek z lepszym

¹⁰⁶ T-Distribution Table of Critical Values, <https://statisticsbyjim.com/hypothesis-testing/t-distribution-table/> data dostępu 26.11.23

rozumieniem tekstu przez uczniów. Jednakże ważne jest kontynuowanie badań i analizy wyników, aby dokładniej zrozumieć mechanizmy i czynniki, które przyczyniają się do powstania różnic oraz tego, w jaki sposób metody te mogą być dalej rozwijane i dostosowywane w zakresie nauki języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego. Grupa 24 uczniów klasy IV A. wykazuje pewne rozproszenie wyników wokół średniej, przy czym większość uczniów osiągnęła wyniki zbliżone do mediany i średniej. Wartości takie jak mediana, wariancja i średnia statystyczna pomagają nam zrozumieć ogólny obraz rozkładu wyników w grupie i ocenić poziom osiągnięć uczniów. Na podstawie tych wyników można wnioskować, że zastosowanie metody *storytelling* w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego przyczyniło się do lepszych efektów kształcenia w zakresie sprawności rozumienia ze słuchu w klasie IV A. w porównaniu do klasy IV B. Uczniowie korzystający z metody *storytelling* osiągnęli wyższe wyniki w teście sprawdzającym - Karcie Obserwacji Ucznia, a tym samym wykazali się lepszymi umiejętnościami słuchania ze zrozumieniem.

5.3.2. Stosowanie aktywnych metod nauczania w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling*) a umiejętność wypowiedzi pisemnej.

Na podstawie otrzymanych danych dotyczących sprawności pisania uczniów klas IV A i IV B można przeprowadzić następującą analizę. Średnie wyniki uczniów z klasy IV A w zakresie sprawności pisania są wyższe niż wyniki uczniów z klasy IV B. Średnia dla klasy IV A wynosi 37,66 w porównaniu z 34,45 dla klasy IV B, co sugeruje, że uczniowie z klasy IV A generalnie osiągnęli lepsze wyniki pisemne. Mediana wskazuje na centralną tendencję zbioru danych. Mediana dla klasy IV A. jest wyższa niż ta wartość dla klasy IV B. (38 w porównaniu do 36), co dodatkowo potwierdza, że większość uczniów z klasy IV A. osiągnęła lepsze wyniki w pisaniu niż ich rówieśnicy z klasy IV B. Odchylenie standardowe mierzy rozproszenie wyników wokół średniej. Niższa wartość odchylenia standardowego dla klasy IV A. (1,99) w porównaniu z klasą IV B. (4,56) sugeruje, że wyniki uczniów z klasy IV A. są bardziej zbliżone do średniej, co wskazuje na większą jednorodność ich wyników. W klasie IV B wyniki są bardziej rozproszone, co wskazuje na większe różnice w osiągnięciach uczniów tej klasy.

Wartość testu t Studenta wynosząca 3,21 wskazuje na istotną statystycznie różnicę między dwiema grupami. Dla takich grup i przy standardowym poziomie istotności 0,05, wartość krytyczna dla testu t Studenta będzie niższa niż 3,21. Dlatego możemy stwierdzić, że różnica między średnimi wynikami tych dwóch grup w zakresie sprawności pisania jest istotna statystycznie. Oznacza to, że obserwowana różnica między wynikami uczniów z klas IV A. i IV B. w zakresie sprawności pisania nie jest przypadkowa i ma podstawy statystyczne.

Podsumowując, uczniowie z klasy IV A. osiągnęli ogólnie lepsze wyniki w zakresie sprawności pisania w porównaniu z uczniami z klasy IV B. Różnica ta jest istotna statystycznie, co potwierdza wartość testu t Studenta. Warto również podkreślić większą jednorodność wyników w klasie IV A. w porównaniu z klasą IV B.

Wyższa wartość testu t Studenta sugeruje, że stosowanie aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling*, ma pozytywny wpływ na rozwój umiejętności pisania w nauce języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego. Jednakże, konieczne jest dalsze badanie i analiza wyników w celu lepszego zrozumienia szczegółowych mechanizmów i czynników wpływających na te różnice oraz rozwinięcia metod w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego.

5.3.3 Stosowanie aktywnych metod w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling*) a sprawność mówienia.

Na podstawie uzyskanych danych można odnotować kilka istotnych informacji. Średnia statystyczna dla klasy IV A (30,37) jest wyższa niż dla klasy IV B (26,33), co sugeruje, że uczniowie z klasy IV A osiągnęli lepsze wyniki w zakresie sprawności mówienia. Mediana dla klasy IV A wynosi 31, co wskazuje na to, że większość wyników koncentruje się wokół tej wartości. Dla klasy IV B mediana wynosi 27, co oznacza, że wyniki są niższe. To oznacza, że połowa uczniów z klasy IV A osiągnęła wynik 31 lub wyższy, podczas gdy połowa uczniów z klasy IV B osiągnęła wynik 27 lub wyższy. Z tego wynika, że środkowy uczeń z klasy IV A również osiągnął lepszy wynik niż środkowy uczeń z klasy IV B. Odchylenie standardowe jest miernikiem zmienności i pokazuje, jak bardzo wyniki w zbiorze danych różnią się od średniej. Niższa wartość odchylenia standardowego wskazuje na mniejszą zmienność wyników

wokół średniej, podczas gdy wyższa wartość sugeruje większe rozproszenie wyników. Dla klasy IV A. odchylenie standardowe wynosi 1,93, co oznacza, że wyniki tej klasy są stosunkowo bardziej zbliżone do średniej i mniej rozproszone.

Dla klasy IV B. odchylenie standardowe wynosi 3,69, co wskazuje, że wyniki tej klasy są bardziej rozproszone wokół średniej w porównaniu z klasą IV A.

Test t Studenta jest stosowany do porównywania średnich dwóch niezależnych grup. Wartość testu t Studenta wynosząca 4,8 wskazuje na istotne statystyczne różnice między średnimi wynikami uczniów z klasy IV A. i IV B. Krytyczna wartość t Studenta dla poziomu istotności 0,05 jest niższa niż 4,8. Dlatego możemy stwierdzić, że różnica między średnimi wynikami obu klas jest istotna statystycznie. Dla klasy IV A. odchylenie standardowe jest niższe w porównaniu z klasą IV B., co sugeruje, że wyniki uczniów z klasy IV A. są bardziej skoncentrowane wokół średniej, a więc są bardziej jednorodne. W klasie IV B. wyniki są bardziej rozproszone, co świadczy o większym zróżnicowaniu wyników w tej klasie.

Analizując powyższe informacje, możemy stwierdzić, że istnieje istotna statystycznie różnica między średnimi wynikami uczniów z klasy IV A. i IV B. Wyniki uczniów z klasy IV A. są bardziej jednorodne i zbliżone do siebie, podczas gdy w klasie IV B występuje większe rozproszenie wyników. Ta analiza sugeruje, że klasy te różnią się pod względem osiągnięć w zakresie sprawności mówienia.

Wysoka wartość t-statystyki (4,8) wskazuje na istotność statystyczną różnicy między klasą IV A. a IV B. w zakresie sprawności mówienia. Oznacza to, że różnica w wynikach między tymi dwiema klasami nie jest przypadkowa, ale ma istotne podłoże statystyczne.

Podsumowując, na podstawie odchylenia standardowego możemy zauważyć, że wyniki klasy IV A. są bardziej jednorodne i skupione wokół średniej w porównaniu z klasą IV B., której wyniki są bardziej rozproszone. Dodatkowo, na podstawie wartości testu t Studenta możemy stwierdzić, że istnieje istotna statystycznie różnica w wynikach między tymi dwiema klasami w zakresie sprawności mówienia.

W świetle powyższej analizy hipoteza mówiąca o tym, że zastosowanie aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling*, jest skorelowane z lepszymi wynikami w zakresie umiejętności mówienia, została potwierdzona.

5.3.4. Stosowanie aktywnych metod w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling*) a umiejętność czytania ze zrozumieniem

Na podstawie zebranych danych z klas IV A. i IV B. dotyczących stosowania aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling*, w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego, oraz umiejętności czytania ze zrozumieniem, przeprowadzono weryfikację hipotezy dotyczącej związku między tymi zmiennymi. Wartość testu t Studenta wyniosła 3,68 co wskazuje na pewne statystyczne różnice między grupami IV A. i IV B. w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem. W kontekście testu t Studenta istotność statystyczna zależy od poziomu istotności (zwykle oznaczanego jako α) oraz stopni swobody próby. Poziom istotności α to próg, poniżej którego odrzucamy hipotezę zerową. Najczęściej używane wartości α to 0,05, 0,01 i 0,001, co odpowiada 95%, 99% i 99,9% pewności. W kontekście testu t Studenta dla dwóch niezależnych prób stopnie swobody są obliczane jako suma liczby uczestników w obu grupach minus 2. W badanym przypadku, jeśli w każdej grupie było 24 uczniów, stopnie swobody wynoszą:

$$Df = 24 + 24 - 2 = 46.$$

Aby określić, czy wartość testu t Studenta jest istotna, porównujemy ją z wartością krytyczną t dla danego poziomu istotności i stopni swobody. Można znaleźć te wartości w tabeli rozkładu t dla określonego poziomu istotności i stopni swobody. Przyjmując poziom istotności $\alpha = 0,05$ (co jest dość standardowe), dla $df=46$ wartość krytyczna t będzie gdzieś w okolicach 2,013 (może się nieznacznie różnić w zależności od źródła). Jeśli wartość t-statystyki (3,68) jest wyższa niż wartość krytyczna (2,013), oznacza to, że różnica między grupami jest istotna statystycznie na poziomie istotności 0,05.

Jeżeli wartość t-statystyki byłaby niższa niż wartość krytyczna, wtedy różnica nie byłaby uznawana za istotną statystycznie.

W klasie IV A zaobserwowano następujące wyniki: średnia statystyczna wynosiła 46,25, zakres wynosił 9, mediana wynosiła 47, odchylenie standardowe wynosiło 2,58, a wariancja wynosiła 6,68. Natomiast w klasie IV B zaobserwowano następujące wyniki: średnia statystyczna wynosiła 41,83, zakres wynosił 21, mediana wynosiła 42, odchylenie standardowe wynosiło 5,31, a wariancja wynosiła 28,28.

Na podstawie otrzymanych danych dotyczących sprawności czytania ze zrozumieniem uczniów klas IV A. i IV B. można wyciągnąć kilka wniosków.

Średnia statystyczna. Uczniowie z klasy IV A. osiągnęli średnio lepsze wyniki w zakresie czytania ze zrozumieniem w porównaniu z uczniami z klasy IV B. Jest to zgodne z wartością testu t Studenta, która sugeruje istotną różnicę między dwiema grupami.

Mediana dla klasy IV A. jest wyższa niż dla klasy IV B., co wskazuje, że przynajmniej połowa uczniów z klasy IV A. osiągnęła wyniki lepsze niż przynajmniej połowa uczniów z klasy IV B. To potwierdza, że różnica w sprawności czytania między tymi dwiema klasami jest nie tylko znacząca, ale też jest rozpowszechniona wśród większości uczniów.

Odchylenie standardowe, wyniki uczniów z klasy IV A. są bardziej zbliżone do średniej klasy, co wskazuje na większą jednorodność wyników w tej grupie. Wynika z tego, że uczniowie w klasie IV A. osiągają bardziej spójne wyniki. Natomiast uczniowie z klasy IV B. mają wyniki bardziej rozproszone, co wskazuje na większe różnice w osiągnięciach między uczniami tej klasy. Wartość statystyki t Studenta wynosząca 3,68 dla sprawności czytania, przy dwóch niezależnych grupach po 24 studentów każda, jest również wysoka.

Dla takich grup i przy standardowym poziomie istotności 0,05, wartość krytyczna dla testu t Studenta będzie niższa niż 3,68. Dlatego możemy stwierdzić, że różnica między średnimi wynikami tych dwóch grup w zakresie sprawności czytania jest istotna statystycznie. Podsumowując, uczniowie z klasy IV A osiągnęli ogólnie lepsze wyniki w zakresie czytania ze zrozumieniem w porównaniu z uczniami z klasy IV B. Jednakże kluczowym aspektem tej analizy jest to, że różnica ta nie jest przypadkowa, ale istotna statystycznie, co potwierdza wysoka wartość testu t Studenta. Warto również zwrócić uwagę na większe rozproszenie wyników w klasie IV B. w porównaniu z klasą IV A. Podsumowując, uczniowie z klasy IV A. osiągnęli ogólnie lepsze wyniki w zakresie czytania ze zrozumieniem w porównaniu z uczniami z klasy IV B.

5.3.5. Stosowanie aktywnych metod w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling*) a kompetencje społeczne/sytuacje ekspozycji społecznej.

Na podstawie uzyskanych danych dotyczących kompetencji społecznych uczniów klas IV A. i IV B. można przeprowadzić następującą analizę. Średnie wyniki uczniów

z klasy IV A. w zakresie kompetencji społecznych są wyższe niż uczniów z klasy IV B. Średnia dla klasy IV A. wynosi 40, w porównaniu z 37,37 dla klasy IV B. Wskazuje to na lepszą ocenę kompetencji społecznych wśród uczniów klasy IV A. Mediana w obu klasach wynosi 40. Oznacza to, że centralna wartość wyników dla obu klas jest taka sama, co sugeruje podobne osiągnięcia w kompetencjach społecznych w obu grupach, przynajmniej w środkowym zakresie wyników. Bardzo niskie odchylenie standardowe (0) dla klasy IV A. dowodzi, że wszyscy uczniowie z tej klasy uzyskali identyczne wyniki w zakresie kompetencji społecznych. W klasie IV B, odchylenie standardowe wynosi 4,39, co wskazuje na znaczące różnice w wynikach uczniów tej klasy. Wyższe odchylenie standardowe sugeruje większe rozproszenie wyników wokół średniej. Dla takich grup i przy standardowym poziomie istotności 0,05, wartość krytyczna dla testu t Studenta będzie niższa niż 2,95. Wartość testu t Studenta wynosząca 2,95 wskazuje na istotną statystycznie różnicę między wynikami kompetencji społecznych obu grup. To sugeruje, że obserwowane różnice między wynikami uczniów z klas IV A. i IV B. nie są przypadkowe i mają podstawy statystyczne.

Podsumowując, uczniowie z klasy IV A osiągnęli ogólnie lepsze wyniki w zakresie kompetencji społecznych w porównaniu z uczniami z klasy IV B. Mimo że obie klasy mają taką samą medianę, różnice w rozproszeniu wyników oraz różnice w średnich wynikach wskazują na lepszą ocenę kompetencji społecznych wśród uczniów klasy IV A. Różnica ta jest również istotna statystycznie, co potwierdza wartość testu t Studenta. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na wyjątkową jednorodność wyników w klasie IV A., co wskazuje na brak różnic w ocenie kompetencji społecznych wśród uczniów tej klasy.

Dla poziomu istotności $\alpha = 0,05$ i stopni swobody $df=46$ wartość krytyczna t oscyluje w okolicach 2,013. Wartość t -statystyki wynosząca 2,95 jest więc wyraźnie wyższa niż wartość krytyczna 2,013. Oznacza to, że różnica w zakresie kompetencji społecznych między uczniami klasy IV A. a uczniami klasy IV B. jest statystycznie istotna na poziomie istotności 0,05, co wskazuje na istotne statystycznie różnice między grupami w zakresie kompetencji społecznych. Oznacza to, że istnieje statystycznie istotna różnica między efektami kształcenia przy stosowaniu aktywnych metod nauczania a rozwinięciem kompetencji społecznych uczniów. Grupa IV A

osiągnęła wyższe wyniki średnie i mniejszą zmienność w porównaniu do grupy IV B. Wyniki te sugerują, że stosowanie aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling*, ma pozytywny wpływ na rozwój kompetencji społecznych uczniów w kontekście nauki języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego. Jednakże, konieczne jest dalsze badanie i analiza wyników, aby lepiej zrozumieć naturę i siłę tego związku oraz uwzględnić inne czynniki, które mogą wpływać na kompetencje społeczne uczniów.

5.4. Weryfikacja hipotez dotyczących różnic między badanymi grupami

5.4.1. Różnice między badanymi grupami w zakresie rozumienia tekstu ze słuchu

Na podstawie danych podanych dla klas IV B. i IV A. dotyczących rozumienia tekstu ze słuchu, można zauważyć istotne statystyczne różnice między tymi dwoma grupami.

Średnia statystyczna dla klasy IV B. wynosi 44,29, podczas gdy dla klasy IV A. wynosi 52,58. Oznacza to, że średnia ocena w zakresie rozumienia tekstu ze słuchu jest wyższa dla uczniów z klasy IV A. Dodatkowo, wartości takie jak mediana, odchylenie standardowe i wariancja dostarczają informacji o rozproszeniu wyników w grupach. Mediana dla klasy IV B. wynosi 44, a dla klasy IV A. wynosi 53, co wskazuje na to, że większość uczniów osiągnęła wyniki zbliżone do mediany w obu grupach. Odchylenie standardowe dla klasy IV B. wynosi 5,89, a dla klasy IV A. wynosi 3,09. Oznacza to, że wyniki uczniów w klasie IV B. są bardziej zróżnicowane niż w klasie IV A., co potwierdza większe odchylenie od średniej.

Wartość testu t Studenta wynosząca 6,90 wskazuje na istotne statystycznie różnice między grupami w zakresie rozumienia tekstu ze słuchu. Jest to wynik istotny, co oznacza, że różnice między wynikami nie mogą być dziełem przypadku i istnieje rzeczywisty związek między stosowaniem aktywnych metod nauczania a rozumieniem tekstu ze słuchu.

Na podstawie tych danych można wnioskować, że stosowanie aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling*, ma pozytywny wpływ na umiejętność rozumienia tekstu ze słuchu uczniów. Uczniowie z klasy IV A, gdzie stosowane są aktywne metody

nauczania, osiągają wyższe wyniki w tej dziedzinie w porównaniu do uczniów z klasy IV B, gdzie takie metody nie były stosowane.

5.4.2. Różnice między badanymi grupami w zakresie formułowania wypowiedzi pisemnych.

Na podstawie danych podanych dla klas IV A. i IV B. dotyczących formułowania wypowiedzi pisemnych, można zauważyć istotne statystyczne różnice między tymi dwoma grupami.

Średnia statystyczna dla klasy IV A. wynosi 37,66, podczas gdy dla klasy IV B. wynosi 34,45. Oznacza to, że średnia ocena w zakresie formułowania wypowiedzi pisemnych jest wyższa dla uczniów z klasy IV A. Dodatkowo, wartości takie jak mediana, odchylenie standardowe i wariancja dostarczają informacji o rozproszeniu wyników w grupach. Mediana dla klasy IV A. wynosi 38, a dla klasy IV B. wynosi 36, co wskazuje na to, że większość uczniów osiągnęła wyniki zbliżone do mediany w obu grupach.

Odchylenie standardowe dla klasy IV A. wynosi 1,99, a dla klasy IV B. wynosi 4,56. Oznacza to, że wyniki uczniów w klasie IV B. są bardziej zróżnicowane niż w klasie IV A., co potwierdza większe odchylenie od średniej. Wartość testu t Studenta wynosząca 3,21 wskazuje na istotne statystycznie różnice między grupami w zakresie sprawności pisania. Jest to wynik istotny, co oznacza, że różnice między wynikami nie mogą być dziełem przypadku i istnieje rzeczywisty związek między stosowaniem aktywnych metod nauczania a umiejętnością formułowania wypowiedzi pisemnych. Na podstawie tych danych można wnioskować, że stosowanie aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling*, ma pozytywny wpływ na umiejętność formułowania wypowiedzi pisemnych uczniów. Uczniowie z klasy IV A., gdzie stosowane są aktywne metody nauczania, osiągają wyższe wyniki w tej dziedzinie w porównaniu do uczniów z klasy IV B., gdzie takie metody nie były stosowane.

5.4.3. Różnice między badanymi grupami w zakresie sprawności mówienia

Na podstawie danych w klasach IV A. i IV B. dotyczących sprawności mówienia można zauważyć istotne statystyczne różnice między tymi dwoma grupami.

Średnia statystyczna dla klasy IV A. wynosi 30,37, podczas gdy dla klasy IV B. wynosi 26,33. Oznacza to, że średnia ocena w zakresie sprawności mówienia jest wyższa wśród uczniów z klasy IV A. Zakres mówi nam o różnicy między najwyższą a najniższą wartością w grupie. Dla klasy IV A. wynosi 7, a dla klasy IV B. wynosi 15. Oznacza to, że rozproszenie wyników jest podobne w obu grupach. Mediana dla klasy IV A. wynosi 31 podczas gdy dla klasy IV B. wynosi 27. Mediana to wartość środkowa w uporządkowanym ciągu danych. W tym przypadku oznacza to, że połowa uczniów z klasy IV A. osiągała wyniki wyższe niż 31 podczas gdy połowa uczniów z klasy IV B. osiągała wyniki wyższe niż 27.

Odchylenie standardowe dla klasy IV A. wynosi 1,93 a dla klasy IV B. wynosi 3,69. Oznacza to, że wyniki uczniów w klasie IV B. są nieco bardziej zróżnicowane niż w klasie IV A., co potwierdza większe odchylenie od średniej. Wartość testu t Studenta wynosząca 4,8 wskazuje na istotne statystycznie różnice między grupami w zakresie sprawności mówienia. Jest to wynik istotny, co oznacza, że różnice między wynikami nie mogą być wynikiem przypadku i istnieje rzeczywisty związek między stosowaniem aktywnych metod nauczania a sprawnością mówienia. Na podstawie tych danych można wnioskować, że stosowanie aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling*, ma pozytywny wpływ na sprawność mówienia uczniów. Uczniowie z klasy IV A. gdzie stosowane są aktywne metody nauczania, osiągają wyższe wyniki w tej dziedzinie w porównaniu do uczniów z klasy IV B., gdzie takie metody nie są tak powszechnie stosowane.

5.4.4. Różnice między badanymi grupami w sprawności czytania

Na podstawie danych dotyczących sprawności czytania dla klas IV A i IV B można zauważyć pewne różnice między tymi dwoma grupami. Średnia dla klasy IV A wynosi 46,25, podczas gdy dla klasy IV B wynosi 41,83, co oznacza, że średnia ocena w zakresie sprawności czytania jest wyższa dla uczniów z klasy IV A. Zakres, czyli różnica między najwyższą a najniższą wartością, wynosi 9 dla klasy IV A i 21 dla klasy IV B, co sugeruje większe rozproszenie wyników w grupie IV B, a tym samym większą zmienność wyników w tej grupie. Mediana dla klasy IV A wynosi 47, a dla klasy IV B wynosi 42. Mediana to wartość środkowa w uporządkowanym ciągu danych, co oznacza, że połowa uczniów z klasy IV A uzyskała wyniki wyższe niż 47, natomiast

połowa uczniów z klasy IV B uzyskała wyniki wyższe niż 42. Odchylenie standardowe wynosi 2,58 dla klasy IV A i 5,31 dla klasy IV B, co potwierdza, że wyniki uczniów w klasie IV B są bardziej zróżnicowane. Wariancja dla klasy IV A wynosi 6,68, natomiast dla klasy IV B wynosi 28,28, co również wskazuje na większe rozproszenie wyników w grupie IV B. Wartość testu t Studenta wynosząca 3,68 wskazuje na statystycznie istotne różnice między grupami w zakresie sprawności czytania. Oznacza to, że różnice między wynikami są na tyle znaczące, że można stwierdzić, iż istnieje rzeczywisty związek między wynikami a czynnikami różnicującymi grupy. Na podstawie tych danych można wnioskować, że stosowanie aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling*, ma wpływ na sprawność czytania uczniów w tych klasach. Jednak inne czynniki, takie jak różnice indywidualne w zdolnościach uczniów, mogą również odgrywać istotną rolę w kształtowaniu wyników.

5.4.5. Różnice między badanymi grupami w zakresie kompetencji społecznych (sytuacje ekspozycji społecznej)

Na podstawie danych dotyczących kompetencji społecznych dla klas IV A. i IV B., można zauważyć pewne różnice między tymi dwoma grupami. Średnia statystyczna dla klasy IV A. wynosi 40, podczas gdy dla klasy IV B. wynosi 37,37. Oznacza to, że średnia ocena w zakresie kompetencji społecznych jest nieco wyższa u uczniów z klasy IV A.

Zakres mówi nam o różnicy między najwyższą a najniższą wartością w grupie. Dla klasy IV A. wynosi 1, a dla klasy IV B. wynosi 17. Oznacza to, że rozproszenie wyników jest większe w grupie IV B., co sugeruje większą zmienność wyników w tej grupie. Mediana w obu klasach wynosi 40. Mediana to wartość środkowa w uporządkowanym ciągu danych. Oznacza to, że centralna wartość wyników dla obu klas jest taka sama, co sugeruje podobne osiągnięcia w kompetencjach społecznych w obu grupach, przynajmniej w środkowym zakresie wyników. Odchylenie standardowe dla klasy IV A. wynosi 0, co wskazuje, że wszyscy uczniowie z tej klasy uzyskali identyczne wyniki w zakresie kompetencji społecznych, a dla klasy IV B. wynosi 4,39. Oznacza to, że wyniki uczniów w klasie IV B. są bardziej zróżnicowane niż w klasie IV A., co potwierdza większe odchylenie od średniej. Wariancja dla klasy IV A. wynosi 0, a dla klasy IV B. wynosi 19,31. Wariancja mierzy rozproszenie danych wokół

średniej. Wyższa wartość wariancji wskazuje na większe rozproszenie wyników. Wartość testu t Studenta wynosząca 2,95 wskazuje na istotne statystycznie różnice między grupami w zakresie kompetencji społecznych. Oznacza to, że istnieje rzeczywista różnica między wynikami tych dwóch grup uczniów w zakresie kompetencji społecznych. Na podstawie tych danych można wnioskować, że istnieje istotna różnica między badanymi grupami w zakresie kompetencji społecznych. Grupa IV A. osiągnęła wyższe wyniki w tej dziedzinie niż grupa IV B. Stosowanie aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling*, ma wpływ na rozwój kompetencji społecznych uczniów, co może wyjaśniać różnice między tymi grupami. Jednakże, inne czynniki również mogą wpływać na te różnice. Są to czynniki takie jak różnice indywidualne w zdolnościach uczniów czy czynniki środowiskowe.

6.1. Dyskusja wyników

6.1.1. Związek pomiędzy stosowaniem aktywnych metod nauczania języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling*, *digital storytelling*) a efektami kształcenia.

Badanie analizuje związek między wykorzystaniem aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling* i *digital storytelling*, a efektami kształcenia języka polskiego jako odziedziczonego. Wyniki ilościowe wyraźnie demonstrują, że uczniowie korzystający z *storytellingu* osiągają lepsze wyniki w porównaniu do grupy kontrolnej, zwłaszcza w zakresie rozumienia tekstu, formułowania wypowiedzi pisemnych, mówienia oraz czytania.

Uczniowie w badaniu jakościowym podkreślali, że *digital storytelling* znacząco wpłynął na poprawę ich efektów kształcenia. Osobiste relacje uczniów stanowią cenne uzupełnienie danych ilościowych, dostarczając dodatkowej perspektywy. *Storytelling* i *digital storytelling*, poprzez angażowanie emocjonalne i kreatywność, tworzą autentyczne konteksty językowe, które sprzyjają głębszemu zrozumieniu i praktycznemu zastosowaniu języka. Wyniki te potwierdzają, że stosowanie tych metod ma pozytywny wpływ na wyniki kształcenia oraz motywację i zaangażowanie uczniów w proces nauczania.

Podsumowując, istnieje istotny związek między wykorzystaniem *storytellingu* i *digital storytellingu* a efektami kształcenia języka polskiego jako odziedziczonego.

Wyniki są zgodne z wcześniejszymi badaniami i wskazują, że włączenie tych elementów do programu nauczania może być skuteczną strategią edukacyjną. Należy jednak pamiętać, że choć wyniki wskazują na istotne statystyczne różnice między grupami, istnieją również inne czynniki, które mogą wpływać na efekty kształcenia, takie jak poziom zaangażowania uczniów, czas poświęcony na naukę i indywidualne predyspozycje. Ponadto, badanie zostało przeprowadzone na określonej grupie uczniów, więc istnieje potrzeba dalszych badań, aby potwierdzić te wyniki na większej próbie i w różnych kontekstach edukacyjnych. Podsumowując, wyniki mojego badania wskazują na istotny związek między stosowaniem aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling* i *digital storytelling*, a efektami kształcenia języka polskiego jako odziedziczonego.

6.1.2. Związek pomiędzy stosowaniem aktywnych metod nauczania w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling*, *digital storytelling*) a rozumieniem tekstu ze słuchu

W niniejszej pracy doktorskiej przedstawiono analizę związku pomiędzy zastosowaniem aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling* i *digital storytelling*, a rozwijaniem umiejętności rozumienia tekstu ze słuchu w kontekście nauczania języka polskiego jako odziedziczonego. Badanie skupia się na ocenie efektów edukacyjnych tych metod oraz ich wpływie na kompetencje słuchania i rozumienia wśród uczniów.

W ramach badania ilościowego przeprowadzono analizę statystyczną, która wykazała znaczące różnice w wynikach między grupą korzystającą z metody *storytelling* a grupą kontrolną. Szczególnie widoczne były te różnice w zakresie umiejętności rozumienia tekstu ze słuchu. Grupa korzystająca z metody *storytelling* wykazała wyższe osiągnięcia w tym obszarze w porównaniu do grupy kontrolnej. Analiza jakościowa, oparta na wypowiedziach uczniów zgromadzonych w dziennikach refleksji, wskazuje na pozytywny wpływ *digital storytelling* (DST) na rozwój umiejętności słuchania w języku polskim jako odziedziczonym. Uczniowie podkreślali, że DST przyczynił się do lepszego rozumienia tekstu i skupienia na kluczowych informacjach. Metoda ta, angażując uczniów w interaktywne i motywujące doświadczenia, sprzyja budowaniu umiejętności analizy i interpretacji

różnorodnych materiałów narracyjnych. W trakcie zajęć z wykorzystaniem *storytellingu* i *digital storytelling* uczniowie są eksponowani na różnorodne formy narracji, co sprzyja rozwojowi ich umiejętności rozumienia kontekstu kulturowego i językowego. Stosowanie tych metod nauczania, prezentując treści w przystępny i interesujący sposób, zwiększa motywację uczniów do nauki języka polskiego oraz ich zaangażowanie w proces edukacyjny.

Dodatkowo, *storytelling* i *digital storytelling* poprzez angażowanie zmysłów i emocji uczniów, przyczyniają się do lepszego rozumienia treści przekazywanych w tekstach. Uczniowie, dzięki tym metodom, uczą się skuteczniej interpretować i rozumieć przekazy w języku polskim, co ma bezpośredni wpływ na ich zdolności komunikacyjne.

Wypowiedzi uczniów, takich jak Przemek, Jakub i Iga, wskazują na znaczące korzyści płynące z zastosowania DST. Uczniowie podkreślają, że dzięki DST ich umiejętności słuchania ze zrozumieniem w języku polskim uległy poprawie, co przejawia się w lepszym rozumieniu znaczenia słów, skupieniu na najważniejszych informacjach oraz łatwiejszym zapamiętywaniu nowego słownictwa i zwrotów.

6.1.3. Związek pomiędzy stosowaniem aktywnych metod w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling*, *digital storytelling*), a umiejętnością pisania.

W niniejszej dysertacji analizowany jest wpływ aktywnych metod dydaktycznych, takich jak *storytelling* i *digital storytelling*, na rozwój umiejętności pisemnych w kontekście nauczania języka polskiego jako języka odziedziczonego. Badanie, oparte na danych z klas IV A i IV B, wykazało istotne różnice między klasami korzystającymi z tych metod a klasami, które ich nie stosowały. Uzyskane wyniki sugerują, że zastosowanie *storytellingu* może pozytywnie wpływać na umiejętności pisemne. Dodatkowo, metody te mogą zwiększać motywację i zaangażowanie uczniów w proces nauczania, co także przekłada się na lepsze wyniki w pisaniu. Zmienność wyników w klasach, odzwierciedlona w zakresach wyników, może wskazywać, że indywidualne zdolności pisanie uczniów mogą różnić się niezależnie od zastosowanych metod.

Należy jednak z ostrożnością podchodzić do interpretacji tych wyników, biorąc pod uwagę ograniczenia badania, takie jak mała próba i specyfika grupy. Niezbędne jest

uwzględnienie innych zmiennych, jak poziom zaawansowania językowego uczniów czy jakość procesu dydaktycznego. Mimo to, wyniki sugerują potencjalne korzyści z implementacji *storytellingu i digital storytellingu* w edukacji językowej.

W oparciu o wypowiedzi uczniów z dzienniczka refleksji można dostrzec związek między stosowaniem tych metod a rozwijaniem umiejętności pisania. Uczniowie jak Jakub, Kornel i Patrycja podkreślają znaczenie skupienia na kluczowych informacjach, planowania treści oraz precyzyjnego doboru słów, co jest istotne w cyfrowych historiach, które zwykle są krótkie i zwarte. Te komentarze wskazują, że *digital storytelling* sprzyja rozwijaniu umiejętności pisania przez koncentrację na najważniejszych informacjach, zwężłość wyrażania myśli oraz przemyślany dobór słów, co przyczynia się do tworzenia skutecznych i angażujących tekstów.

Dla pełniejszego zrozumienia związku między stosowaniem tych metod a umiejętnościami pisania, konieczne są dalsze badania, które uwzględnią większą liczbę uczniów, dłuższy okres obserwacji oraz różnorodne czynniki wpływające na proces nauczania. Należy jednak podkreślić, że analiza opiera się na ograniczonej liczbie wypowiedzi uczniów i ograniczonym kontekście. Dlatego też, dla pełniejszego zrozumienia związku między stosowaniem aktywnych metod nauczania a umiejętnością pisania w języku polskim jako odziedziczonym, konieczne jest przeprowadzenie dalszych badań i analiz. Istotne byłoby zbieranie większej liczby opinii i obserwacji, aby uzyskać bardziej reprezentatywny obraz związku między tymi czynnikami.

Dodatkowo, warto zwrócić uwagę na inne czynniki, które mogą wpływać na umiejętności pisania, takie jak indywidualne zdolności i motywacja uczniów, poziom zaawansowania językowego, a także inne metody nauczania używane przez nauczyciela. Warto uwzględnić te czynniki i wziąć je pod uwagę w dalszych badaniach, aby uzyskać pełniejszy obraz związku między aktywnymi metodami nauczania a umiejętnością pisania. Podsumowując, wypowiedzi uczniów wskazują na pozytywny związek między stosowaniem aktywnych metod nauczania, takich, jak *digital storytelling*, a rozwijaniem umiejętności pisania w języku polskim jako odziedziczonym. Uczniowie zdają sobie sprawę z konieczności precyzyjnego wyboru informacji i trafnego doboru słów w celu stworzenia zwężłych, interesujących i

jakościowych tekstów. Jednakże, aby pełniej zrozumieć ten związek, konieczne są dalsze badania i analizy, które będą uwzględniały więcej czynników i opinii uczniów.

6.1.4. Związek pomiędzy stosowaniem aktywnych metod w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling*, *digital storytelling*) a sprawnością mówienia

W niniejszej pracy doktorskiej między innymi analizuję w badaniu ilościowym wpływ aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling*, na rozwijanie umiejętności mówienia w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Badanie skupia się na ocenie, jak *storytelling* wpływa na sprawność mówienia, na podstawie wyników testów przeprowadzonych w klasach IV A i IV B. Na podstawie zebranych danych można zauważyć, że uczniowie klasy IV A, którzy osiągnęli średnią statystyczną wynoszącą 30,37, radzili sobie lepiej w mówieniu niż uczniowie klasy IV B, których średnia wynosiła 26,33. Mediana w klasie IV A osiągnęła wartość 31, co wskazuje, że połowa uczniów osiągnęła wyniki powyżej tego poziomu, podczas gdy w klasie IV B mediana wynosiła 27.

Odchylenie standardowe dla klasy IV A wynosiło 1,93, co sugeruje mniejszą zmienność wyników, w porównaniu do klasy IV B, gdzie odchylenie wynosiło 3,69. Podobnie mniejsza wariancja wyników w klasie IV A, równa 3,72, w porównaniu do 13,66 w klasie IV B, wskazuje na bardziej jednolite wyniki, co może świadczyć o skuteczności stosowanych metod nauczania.

Wartość testu t Studenta wynosiła 4,8, co przy standardowym poziomie istotności 0,05, wskazuje na istotne statystycznie różnice między grupami w zakresie sprawności mówienia. To potwierdza, że stosowanie aktywnych metod nauczania, jak *storytelling*, może mieć pozytywny wpływ na rozwijanie umiejętności mówienia w języku polskim jako odziedziczonym, obcym.

Analiza wypowiedzi uczniów z dzienniczka refleksji również wskazuje na pozytywny wpływ *digital storytelling* na rozwijanie umiejętności mówienia. Uczniowie, tacy jak Patryk, Cezary, Iga oraz Laura, podkreślali, że regularne ćwiczenia wymowy, dykcji i intonacji oraz możliwość odsłuchiwania swoich nagrań są kluczowe dla poprawy umiejętności mówienia. Dzięki pracy w grupie i możliwości nagrywania

się, uczniowie mogli skupić się na doskonaleniu swojej wymowy, co przyczyniło się do wzrostu ich motywacji i zaangażowania w proces nauczania.

Podsumowując, wyniki badania sugerują, że stosowanie aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling* i *digital storytelling*, sprzyja rozwojowi umiejętności mówienia w języku polskim jako odziedziczonym. Uczniowie zauważyli, że metody te pomagają im lepiej rozumieć i wykorzystywać język w praktyce, co potwierdza skuteczność tych podejść w kształceniu językowym. W rezultacie, stosowanie aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling* i *digital storytelling*, przyczynia się do polepszenia umiejętności mówienia w języku polskim jako odziedziczonym poprzez rozwijanie precyzji, zwięzłości, dykcji oraz intonacji.

6.1.5. Związek pomiędzy stosowaniem aktywnych metod nauczania w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling*, *digital storytelling*) a sprawnością czytania ze zrozumieniem.

W badaniu przeprowadzonym wśród uczniów klas IV A. i IV B. zastosowano aktywne metody nauczania języka polskiego jako odziedziczonego, takie jak *storytelling*, w celu analizy ich wpływu na sprawność czytania ze zrozumieniem. Średnie wyniki dla klasy IV A. wynoszą 46,25, co wskazuje na wysoki poziom umiejętności czytania, przy medianie 48 oraz odchyleniu standardowym 2,58 i wariancji 6,68, sugerując niewielką zmienność wyników. W klasie IV B średnia wynosi 41,83, przy większej zmienności wyników, co widać po medianie 42 oraz odchyleniu standardowym 5,31 i wariancji 28,28. Test t Studenta pokazał wartość 3,68, co przy standardowym poziomie istotności 0,05, wskazuje na istotne statystycznie różnice między grupami w zakresie umiejętności czytania.

Analiza refleksji uczniów wskazuje na korzystny wpływ stosowanych metod. Patrycja zauważyła, że praca nad projektami, w tym analiza powieści Olgi Tokarczuk, zmieniła jej podejście do czytania. Marysia podkreśliła, że identyfikacja z bohaterami i głębsza analiza ich działań pozwoliły jej lepiej zrozumieć czytane treści. Krzysiek stwierdził, że zaangażowanie w projekt sprawiło, że przeczytał całą książkę, co świadczy o zwiększonym zaangażowaniu w proces czytania.

Zatem, zastosowanie *digital storytellingu* oraz tradycyjnego *storytellingu* w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego skutecznie wpływa na rozwój

umiejętności czytania ze zrozumieniem, zachęcając uczniów do większego zaangażowania i lepszego zrozumienia literatury. Zastosowanie aktywnych metod nauczania ma zatem pozytywny wpływ na rozwój umiejętności czytania ze zrozumieniem i pobudzanie zainteresowania literaturą polską.

6.1.6. Związek pomiędzy stosowaniem aktywnych metod w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego (*storytelling*, *digital storytelling*) a kompetencjami społecznymi (sytuacje ekspozycji społecznych)

W niniejszej pracy doktorskiej analizuję związek między stosowaniem aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling* i *digital storytelling*, a rozwojem kompetencji społecznych w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego. Dane zebrane dla klas IV A i IV B wskazują na różnice w poziomie kompetencji społecznych, co może świadczyć o wpływie zastosowanych metod.

W klasie IV A, średnia wynosi 40, z medianą również na poziomie 40, co wskazuje na równomierny rozkład wyników i brak zmienności, czego dowodem są wartości odchylenia standardowego i wariancji wynoszące zero. Tymczasem w klasie IV B, średnia to 37,37, z medianą 39 i większą zmiennością wyników (odchylenie standardowe 4,39 i wariancja 18,08). Test t Studenta wyniósł 2,95, co wskazuje na statystycznie istotne różnice między klasami w zakresie kompetencji społecznych.

Wyniki te sugerują, że aktywne metody nauczania, jak *storytelling*, pozytywnie wpływają na rozwój kompetencji społecznych uczniów, choć nie można jednoznacznie stwierdzić silnego związku bez dalszych badań lub analizy dodatkowych danych.

Na podstawie refleksji uczniów, *storytelling* i *digital storytelling* poprawiają współpracę w klasie i umożliwiają uczniom rozwijanie umiejętności komunikacyjnych oraz interpersonalnych. Uczniowie tacy jak Patrycja, Jakub, Marysia czy Iga dzielą się swoimi doświadczeniami, wskazując, że projekty grupowe z użyciem tych metod zwiększają ich zaangażowanie i pomagają w integrowaniu się z klasą, co sprzyja budowaniu relacji i umiejętności współpracy.

Podsumowując, badania wskazują na pozytywny wpływ *storytellingu* i *digital storytellingu* na rozwój kompetencji społecznych, takich jak empatia, samoocena i umiejętność rozwiązywania konfliktów. Te metody angażują uczniów emocjonalnie i

sprzyjają dzieleniu się doświadczeniami oraz opiniami, co jest kluczowe w procesie edukacyjnym.

6.2. Różnice w efektach kształcenia między grupą uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania zaczerpnięte z systemu brytyjskiego a grupą, w której nauczyciel takich metod nie stosuje.

Średnie statystyczne uzyskane przez badane grupy wskazują na lepsze wyniki w grupie, w której zastosowano aktywne metody nauczania w porównaniu do grupy kontrolnej. Analiza danych pokazała, że grupa, w której zastosowano *storytelling*, osiągnęła wyższą średnią statystyczną w zakresie rozumienia tekstu ze słuchu, formułowania wypowiedzi pisemnych, sprawności mówienia oraz sprawności czytania w porównaniu do grupy kontrolnej. Różnice te były istotne statystycznie, co wskazuje na mocny związek między stosowaniem aktywnych metod a lepszymi wynikami w tych obszarach.

Różnice w efektach kształcenia można opisać, biorąc pod uwagę kilka aspektów.

- Zaangażowanie uczniów: grupa uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania, wykazuje większe zaangażowanie w proces nauki. Dzięki zastosowaniu interaktywnych i angażujących technik, uczniowie odczuwają większe zainteresowanie tematem, większą motywację do nauki oraz większą chęć aktywnego udziału w lekcjach.
- Interakcja i komunikacja: aktywne metody nauczania często stawiają nacisk na interakcję i komunikację między uczniami. Grupa, w której nauczyciel wykorzystuje takie metody, wykazuje większą umiejętność komunikacji werbalnej i niewerbalnej, umiejętność słuchania i wyrażania swoich myśli oraz umiejętność współpracy z innymi uczniami.
- Kreatywność i samodzielność: aktywne metody nauczania zachęcają uczniów do kreatywnego myślenia i rozwiązywania problemów. Uczniowie mają większą swobodę w wyrażaniu swoich pomysłów i podejmowaniu decyzji, co prowadzi do rozwoju ich samodzielności i inicjatywy.
- Praktyczne zastosowanie wiedzy: metody aktywne często skupiają się na praktycznym zastosowaniu wiedzy w realnych sytuacjach. Uczniowie mają większe możliwości praktycznego działania, rozwiązywania problemów lub

tworzenia projektów, co umożliwia im lepsze zrozumienie i utrwalenie materiału oraz rozwój umiejętności praktycznych.

- Pozytywne emocje i satysfakcja: stosowanie aktywnych metod nauczania wpływa na pojawienie się pozytywnych emocji i satysfakcję uczniów z procesu nauki. Zwiększona interakcja, zaangażowanie i możliwość wykorzystania własnej kreatywności przyczynia się do większego zadowolenia uczniów z nauki oraz pozytywnego nastawienia do danego przedmiotu.

6.2.1. Różnice między grupami w zakresie rozumienia tekstu ze słuchu

Różnice między grupami w zakresie rozumienia tekstu ze słuchu podczas nauki języka polskiego jako odziedziczonego mogą wynikać z różnych czynników, takich jak stosowanie aktywnych metod nauczania, poziom zaawansowania językowego uczniów oraz indywidualne umiejętności słuchowe. Jak już wspomniano, grupa uczniów, w której nauczyciel stosuje aktywne metody nauczania, wykazuje większe zaangażowanie i motywację podczas słuchania tekstu. Interaktywne i angażujące techniki, takie jak słuchanie dialogów, prezentowanie opowieści w wykonaniu nauczyciela lub uczniów przyczynia się do lepszego rozumienia treści ze słuchu.

Różnice w rozumieniu tekstu ze słuchu mogą być również związane z poziomem zaawansowania językowego uczniów. Uczniowie o wyższym poziomie łatwiej radzą sobie ze zrozumieniem treści, rozpoznawaniem słów i fraz oraz rozumieniem kontekstu. Natomiast uczniowie na niższym poziomie zaawansowania mogą mieć trudności w identyfikowaniu słów i zrozumieniu całego przekazu.

Ponadto każdy uczeń może mieć różne umiejętności słuchowe, które wpływają na rozumienie tekstu ze słuchu. Niektórzy uczniowie mają lepszą zdolność do rozpoznawania i rozumienia mowy, podczas gdy inni mogą potrzebować więcej czasu i praktyki, aby poprawić swoje umiejętności słuchowe.

Wpływ na rozwój kompetencji ma częstotliwość i jakość ekspozycji na komunikat docierający kanałem słuchowym. Uczniowie, którzy regularnie słuchają języka polskiego w różnych kontekstach, takich jak rozmowy, nagrania, filmy czy audycje radiowe, mają większe doświadczenie i większą wprawę w rozumieniu tekstu ze słuchu. Częstsza ekspozycja na odsłuchiwany tekst wpływa na lepsze jego rozumienie i identyfikację słów oraz zdolność do wychwytywania ważnych informacji.

Warto więc pamiętać, że różnice między grupami w zakresie rozumienia tekstu ze słuchu nie są jednoznacznie powiązane wyłącznie ze stosowaniem aktywnych metod nauczania. Inne czynniki, takie jak motywacja uczniów, intensywność praktyki słuchania, dostęp do różnorodnych materiałów audio i indywidualne podejście do nauki, również mają wpływ na efektywność rozumienia ze słuchu. Podsumowując, różnice między grupami w zakresie rozumienia tekstu ze słuchu nie są związane wyłącznie z zastosowaniem aktywnych metod nauczania. Czynniki takie jak motywacja uczniów, intensywność praktyki słuchania, dostęp do różnorodnych materiałów audio i indywidualne podejście do nauki również odgrywają ważną rolę. Stosowanie aktywnych metod nauczania, motywowanie uczniów do regularnego kontaktu z językiem oraz zapewnienie różnorodnych materiałów do słuchania przyczyniają się do lepszego rozwoju tych umiejętności, ale inne czynniki, takie jak indywidualne zaangażowanie i codzienna praktyka, także mają znaczenie.

6.2.2. Różnice między grupami w zakresie umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej

Przeprowadzone badania miały na celu zidentyfikowanie różnic między grupami uczonymi za pomocą metody *storytelling* w zakresie umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej w języku polskim jako odziedziczonym. Wyniki analizy wskazują na istotne różnice pomiędzy tymi grupami. Uczniowie uczący się za pomocą metody *storytelling* osiągnęli znaczący postęp w umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej. Ich teksty charakteryzowały się większą płynnością, lepszą strukturą i spójnością. Uczniowie ci wykazywali również wyższy poziom zdolności do tworzenia opisowych i kreatywnych narracji, wzbogacając swoje teksty o szczegóły i nazwy emocji. W porównaniu z grupą kontrolną, która nie korzystała z metody *storytelling*, uczniowie z grupy eksperymentalnej wykazali większą samoświadomość w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych. Byli w stanie świadomie wykorzystać różne elementy narracji, takie jak wstęp, rozwinięcie i zakończenie, aby lepiej strukturyzować swoje teksty. Ponadto, wykazywali większą kreatywność w wyborze słów i zdań, co wpływało na atrakcyjność i efektywność ich wypowiedzi pisemnych. Byli w stanie zastosować różne techniki narracyjne, takie jak opisy, dialogi czy opisy emocji, aby wzbogacić swoje teksty.

Z badań wynika zatem, że metoda *storytelling* ma pozytywny wpływ na formułowanie wypowiedzi pisemnej uczniów. Umożliwia im rozwinięcie umiejętności narracyjnych, budowanie spójnych i atrakcyjnych tekstów oraz rozwijanie kreatywności w wyrażaniu swoich myśli i idei. Dzięki niej uczniowie nie tylko lepiej formułują wypowiedzi pisemne, ale także rozwijają swoją kreatywność i zdolności narracyjne, co pozwala im tworzyć teksty bardziej spójne, atrakcyjne i przemyślane.

Analiza odpowiedzi uczniów w ich dzienniczkach refleksji podczas badania jakościowego wykazała, że uczniowie, którzy korzystali z metody *digital storytelling* i narzędzi Web 2.0, odnotowali znaczące korzyści w nauce języka polskiego jako odziedziczonego. Ich odpowiedzi wskazywały na motywację i zaangażowanie w tworzenie narracyjnych tekstów w języku polskim. Wyniki badań jednoznacznie pokazują, że wprowadzenie innowacyjnego podejścia do nauczania pisanie tekstów narracyjnych za pomocą metody *digital storytelling* i aplikacji Web 2.0 przynosi pozytywne efekty. Uczniowie wykazywali poprawę swojej sprawności wypowiedzi pisemnej oraz zdolności do konstruowania spójnych i zrozumiałych narracji.

Metoda *digital storytelling* pozwoliła uczniom wykorzystać technologię cyfrową do tworzenia własnych opowiadań, co miało pozytywny wpływ na ich kreatywność i umiejętność wyrażania się pisemnie. Narzędzia Web 2.0 umożliwiły im łatwiejsze dostosowanie treści do własnych preferencji i umiejętności, co przyczyniło się do zwiększenia efektywności nauki.

Podsumowując, metoda *digital storytelling* w połączeniu z narzędziami Web 2.0 stanowi skuteczną strategię rozwijania umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej w języku polskim jako odziedziczonym. Zastosowanie tych technologii wspiera motywację uczniów, rozwija ich kreatywność i umiejętności komunikacyjne, a także umożliwia tworzenie spersonalizowanych treści, które są bardziej angażujące i znacząco poprawiają wyniki w nauce języka polskiego jako odziedziczonego.

W rezultacie, nauczyciele języka polskiego jako odziedziczonego powinni rozważyć wykorzystanie metody *digital storytelling* i narzędzi Web 2.0 w swojej praktyce nauczania, aby wspierać rozwój umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej u swoich uczniów. Znaczące rezultaty tej metody mogą przyczynić się do większej efektywności nauczania i uczenia się oraz lepszego osiągnięcia celów edukacyjnych związanych z językiem polskim jako odziedziczonym.

6.2.3. Różnice między grupami w zakresie sprawności mówienia.

Przeprowadzone badania wykazały istotne różnice między grupami uczniów w zakresie sprawności mówienia w języku polskim jako odziedziczonym, które wynikały z zastosowania różnych metod nauczania - *storytellingu* oraz metod tradycyjnych. Grupa uczniów, która była nauczana przy użyciu *storytellingu*, wykazała lepsze wyniki w umiejętności mówienia w porównaniu do grupy uczącej się metodami tradycyjnymi. Wynik wskazuje na to, że aktywne metody nauczania, takie jak *storytelling i digital storytelling*, mają pozytywny wpływ na rozwój sprawności mówienia. Analiza jakościowa, w tym wypowiedzi uczniów, potwierdziła, że praktyka *digital storytellingu* przyczyniała się do poprawy dykcji, intonacji i ogólnej pewności siebie w mówieniu. Te obserwacje wskazują na skuteczność aktywnych metod nauczania w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych. Jednakże, należy zauważyć, że analiza ta ogranicza się do konkretnych klas i może być determinowana również przez inne czynniki, w tym indywidualne predyspozycje uczniów oraz specyficzne metody nauczania. W związku z tym, chociaż wyniki są obiecujące, mogą one nie być w pełni reprezentatywne dla wszystkich kontekstów nauczania języka polskiego jako odziedziczego. Dalsze badania mogłyby pomóc w lepszym zrozumieniu wpływu aktywnych metod nauczania na rozwój umiejętności mówienia w szerszym kontekście.

6.2.4. Różnice między grupami w zakresie sprawności czytania

Przeprowadzone badania wykazały istotne różnice między grupami uczniów w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem w języku polskim jako odziedziczonym, drugim czy obcym. Różnice te wynikały z zastosowania różnych metod nauczania, w tym *storytellingu* oraz metod tradycyjnych. Grupa uczniów, która korzystała z metod nauczania opartych na *storytellingu*, osiągnęła wyższe wyniki w czytaniu ze zrozumieniem w porównaniu do grupy uczącej się metodami tradycyjnymi. Te wyniki sugerują, że aktywne metody nauczania, takie jak *storytelling i digital storytelling*, pozytywnie wpływają na rozwój umiejętności czytania. Analiza jakościowa, w tym wypowiedzi uczniów, potwierdziła, że metoda *digital storytellingu* przyczyniała się do lepszego zrozumienia tekstu, większej koncentracji oraz umiejętności analizy i interpretacji przeczytanego materiału. Te obserwacje

podkreślają skuteczność aktywnych metod nauczania w rozwijaniu kompetencji czytania i zrozumienia tekstu. Jednakże, należy podkreślić, że analiza ta jest ograniczona do konkretnych klas i może być determinowana przez różne czynniki, w tym indywidualne predyspozycje uczniów oraz specyficzne metody nauczania stosowane przez nauczycieli. W związku z tym, chociaż wyniki są obiecujące, mogą one nie być w pełni reprezentatywne dla wszystkich kontekstów nauczania języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego czy obcego. Dalsze badania mogą dostarczyć więcej informacji na temat wpływu aktywnych metod nauczania na rozwój umiejętności czytania w szerszym kontekście edukacyjnym.

6.2.5. Różnice między grupami w zakresie kompetencji społecznych (sytuacje ekspozycji społecznych)

Różnice między grupami w zakresie kompetencji społecznych, zwłaszcza w sytuacjach ekspozycji społecznych, mogą być znaczące podczas nauki języka polskiego jako odziedziczonego przy wykorzystaniu metod takich jak *storytelling* i *digital storytelling*. Te różnice mogą wynikać z wielu czynników, w tym sposobu prowadzenia zajęć, formy interakcji oraz stopnia zaangażowania uczniów w proces nauki. Grupy, w których nauczyciele stosują aktywne metody nauczania, takie jak *storytelling* i *digital storytelling*, mają większe możliwości doświadczania sytuacji ekspozycji społecznych. Te metody angażują uczniów w tworzenie i prezentację własnych historii, co wymaga komunikacji z innymi uczniami i nauczycielem. Praca w grupach, prezentacje, dyskusje i feedback są integralną częścią tych metod, co sprzyja rozwijaniu kompetencji społecznych. Podczas procesu uczenia metodami *storytellingu* i *digital storytellingu* uczniowie mają okazję dzielić się swoimi pomysłami, współpracować, słuchać i reagować na opinie innych. Te interakcje społeczne pomagają uczniom rozwijać umiejętności słuchania, komunikacji werbalnej i niewerbalnej, współpracy, asertywności oraz radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych. Uczniowie muszą również uwzględniać perspektywę innych uczniów i reagować na nią, co wpływa na ich empatię i zrozumienie dla innych. W porównaniu do grup, w których metody *storytellingu* i *digital storytellingu* nie są stosowane, grupy, które je wykorzystują, mają większą pewność siebie w sytuacjach ekspozycji społecznych. Poprzez regularne praktykowanie prezentacji i komunikacji w grupie,

uczniowie nabierają większej swobody i pewności siebie w wyrażaniu swoich myśli i uczuć publicznie. Warto jednak zauważyć, że różnice w zakresie kompetencji społecznych między grupami mogą wynikać także z innych czynników, takich jak indywidualne cechy osobowościowe, doświadczenie społeczne uczniów czy ich poziom rozwoju. Niektórzy uczniowie mogą naturalnie odnaleźć się w sytuacjach społecznych i łatwo nawiązywać kontakt z innymi, podczas gdy inni mogą potrzebować więcej czasu i wsparcia w rozwoju tych umiejętności. Podsumowując, stosowanie metod *storytellingu* i *digital storytellingu* podczas nauki języka polskiego jako odziedziczonego przyczynia się do różnic między grupami w zakresie kompetencji społecznych, zwłaszcza w sytuacjach ekspozycji społecznych. Niemniej jednak, aby uzyskać pełny obraz wpływu tych metod, warto uwzględnić różnorodność czynników wpływających na rozwój kompetencji społecznych. Na przykład indywidualne doświadczenia uczniów, ich tło kulturowe oraz osobiste predyspozycje, które to właściwości mogą w różnym stopniu wpływać na to, jak reagują oni na aktywne metody nauczania oraz jak efektywnie wykorzystują je do rozwoju swoich umiejętności społecznych. Dodatkowo, ważnym aspektem jest również rola nauczyciela jako moderatora i przewodnika procesu edukacyjnego. Nauczyciele, którzy efektywnie wykorzystują *storytelling* i *digital storytelling*, mogą lepiej motywować uczniów do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, co z kolei prowadzi do lepszego rozwoju kompetencji społecznych. Nauczyciele pełnią bowiem kluczową rolę w tworzeniu bezpiecznego środowiska, w którym uczniowie mogą eksperymentować, wyrażać siebie i uczyć się interakcji z innymi.

Równie ważna jest adaptacja metod nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów. Niektórzy uczniowie mogą potrzebować dodatkowego wsparcia w rozwijaniu pewności siebie i umiejętności komunikacyjnych, podczas gdy inni mogą wykazywać naturalną skłonność do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Dlatego istotne jest, aby nauczyciele byli świadomi tych różnic i dostosowywali swoje metody, aby wspierać wszystkich uczniów w ich indywidualnym rozwoju. Podsumowując, stosowanie *storytellingu* i *digital storytellingu* w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego ma potencjał do znaczącego wpływu na rozwój kompetencji społecznych uczniów, zwłaszcza w sytuacjach ekspozycji społecznych. Jednakże, pełne zrozumienie tego

wpływu wymaga uwzględnienia różnych czynników, takich jak indywidualne cechy uczniów, rola nauczyciela oraz potrzeba długoterminowej oceny efektów tych metod.

6.3. Ograniczenia badań

Badania jakościowe, podobnie jak badania ilościowe, mają swoje ograniczenia. W badaniach ilościowych porównywane klasy miały po 24 uczniów, co nie jest dużą grupą. Badani nie byli losowo przydzieleni do grup, co może wpływać na możliwość wystąpienia błędów losowych. Ponadto, badanie zostało przeprowadzone tylko w dwóch klasach, co może ograniczać reprezentatywność wyników dla całej populacji uczniów uczących się języka polskiego jako odziedziczonego.

Ważnym czynnikiem wartym uwzględnienia jest również czas trwania badania. Badanie zostało przeprowadzone w ograniczonym czasie i może nie odzwierciedlać długoterminowych efektów stosowania aktywnych metod nauczania na kompetencje społeczne czy inne umiejętności językowe uczniów. Ponadto, wartości testu t Studenta wskazujące na różnice między grupami nie są wystarczające do stwierdzenia istotności statystycznej w odniesieniu do całej populacji. W przypadku analizy statystycznej, może być wymagana większa próba badawcza, aby potwierdzić istotność różnic między większymi grupami. Wszystkie te ograniczenia należy wziąć pod uwagę podczas interpretacji wyników badania i przypisywania ich konkretnym przyczynom. Sugeruje to konieczność dalszych badań i rozważenie innych czynników, które mogą wpływać na różnice między grupami uczniów.

Jedną z cech badań jakościowych jest to, że próby badawcze mogą być małe z uwagi na ograniczoną liczebność grupy badawczej (Marshall, 1996). Moja próba badawcza liczyła 42 uczniów, co stanowiło wąską reprezentację populacji. Wyniki badań jakościowych nie są zwykle uogólniane na całą populację, ponieważ próba badawcza jest zwykle mniejsza i bardziej selektywna. W badaniu jakościowym skupiłam się głównie na obserwacjach i wypowiedziach uczniów, co może być jednym z ograniczeń metodologicznych. Nie zostały uwzględnione inne potencjalne czynniki, takie jak poziom zaangażowania nauczycieli, dostępność zasobów czy specyfika programu nauczania, które mogą również wpływać na wyniki. Innym ograniczeniem może być subiektywność ocen i opinii uczniów. Wypowiedzi uczniów zawarte w dziennikach refleksji mogą zależeć od ich własnych preferencji, doświadczeń i

oczekiwań, co może wpływać na wyniki. Ponadto, oceny kompetencji społecznych mogą być subiektywne i zależne od interpretacji badaczy, zwłaszcza, że w badaniach jakościowych nie ma tak dokładnych narzędzi pomiarowych jak w badaniach ilościowych. Zatem badacz, jego doświadczenie, wiedza i opinie mogą wpłynąć na wyniki badania jakościowego i interpretację wyników. Niezależnie od ograniczeń, należy mieć nadzieję, że każdy rodzaj badań ma swoje zalety i przyczynia się do poszerzenia wiedzy.

6.4. Implikacje praktyczne

Praktyczne implikacje badań jakościowych i ilościowych dotyczących stosowania metod *storytellingu* i *digital storytellingu* w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego obejmują:

- Wykorzystanie skutecznych metod nauczania: wyniki badań wskazują na korzyści wynikające z aktywnych metod nauczania, takich jak *storytelling* i *digital storytelling*. Nauczyciele języka polskiego jako odziedziczonego mogą zastosować te metody, aby zwiększyć zaangażowanie uczniów i poprawić ich wyniki w nauce.
- Indywidualizacja procesu nauczania: badania sugerują, że dobór metod nauczania powinien uwzględniać preferencje i potrzeby uczniów. Nauczyciele powinni rozwijać umiejętność dostosowania procesu nauczania do indywidualnych różnic i preferencji uczniów, aby motywować ich do nauki języka polskiego jako odziedziczonego.
- Zastosowanie *storytellingu* w innych przedmiotach: metody *storytellingu* i *digital storytellingu*, które okazały się skuteczne w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego, mogą być wykorzystane jako narzędzia dydaktyczne również w innych przedmiotach. Nauczyciele mogą włączyć te metody do nauczania historii, literatury czy innych przedmiotów, co może przyczynić się do lepszego zrozumienia i przyswajania wiedzy przez uczniów.
- Modyfikacja programów nauczania: wyniki badań mogą mieć wpływ na rozwój programów nauczania języka polskiego jako odziedziczonego. Włączenie metod opartych na *storytellingu* i *digital storytellingu* może pomóc w uatrakcyjnieniu procesu nauczania, zwiększeniu motywacji uczniów i poprawie

ich wyników. Programy nauczania powinny uwzględniać te skuteczne metody, aby zapewnić efektywną naukę języka polskiego jako odziedziczonego.

- Kontynuacja badań i doskonalenie praktyki: badania jakościowe i ilościowe stanowią jedynie początek eksploracji wpływu *storytellingu i digital storytellingu* na naukę języka polskiego jako odziedziczonego. Kontynuacja badań w tym obszarze może przynieść dalsze wnioski i wskazówki dotyczące optymalnego wykorzystania tych metod. Nauczyciele i badacze powinni kontynuować poszukiwania i doskonalic praktykę, aby stale ulepszać proces nauczania języka polskiego jako odziedziczonego.

Jak wynika z powyższych rozważań, metody *storytellingu i digital storytellingu* mają potencjał, jeśli chodzi o poprawę wyników i motywacji uczniów w nauce języka polskiego jako odziedziczonego. Implikacje praktyczne tych badań sugerują, że nauczyciele powinni zwrócić większą uwagę na omawiane aktywne metody nauczania w celu stymulowania zaangażowania uczniów i rozwijania ich kompetencji językowych. Wprowadzenie tych metod może wymagać odpowiednich szkoleń dla nauczycieli, aby zdobyli umiejętności i wiedzę niezbędną do skutecznego wykorzystania *storytellingu i digital storytellingu* w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego. Nauczyciele mogą również wymagać dostępu do odpowiednich zasobów edukacyjnych, narzędzi technologicznych i materiałów dydaktycznych, które umożliwią im efektywne wdrożenie tych metod. Ponadto, konieczne jest ciągłe monitorowanie i ocena skuteczności stosowania *storytellingu i digital storytellingu* w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego. Nauczyciele powinni dokonywać regularnej oceny postępów uczniów, zarówno pod względem ich kompetencji językowych, jak i motywacji do nauki. W oparciu o te oceny mogą wprowadzać odpowiednie modyfikacje i dostosowania, aby lepiej odpowiadać na potrzeby uczniów i maksymalizować efektywność nauczania. Wreszcie, implikacje praktyczne tych badań wskazują na konieczność dalszego badania i rozwijania metod *storytellingu i digital storytellingu* w kontekście nauczania języka polskiego jako odziedziczonego. Badania te mogą dostarczyć bardziej szczegółowych wskazówek dotyczących najlepszych praktyk, strategii dydaktycznych i rodzajów zadań, które są najbardziej efektywne w rozwijaniu kompetencji językowych i motywacji uczniów. Wnioski te

mają istotne znaczenie dla praktyki nauczania języka polskiego jako odziedziczonego, ponieważ mogą przyczynić się do wzrostu jakości nauczania i poprawy wyników uczniów.

6.5. Zakończenie

W niniejszej pracy dokonano analizy związku między stosowaniem metod *storytellingu* i *digital storytellingu* a procesem nauczania języka polskiego jako odziedziczonego w wybranych szkołach polskich w Wielkiej Brytanii. Badania, zarówno jakościowe, jak i ilościowe, dostarczyły cennych informacji dotyczących wpływu tych metod na rozwój kompetencji językowych, motywacji uczniów oraz ich umiejętności w różnych obszarach, takich jak rozumienie tekstu, formułowanie wypowiedzi pisemnej, mówienie, czytanie oraz kompetencje społeczne. Wyniki badań potwierdzają korzyści wynikające z aktywnego zaangażowania uczniów w proces nauczania, poprzez wykorzystanie opowieści i narzędzi cyfrowych. Metody *storytellingu* i *digital storytellingu* okazały się skutecznymi narzędziami wspierającymi rozwój umiejętności językowych uczniów oraz zachęcającymi do większej aktywności i kreatywności podczas nauki języka polskiego jako odziedziczonego.

Implikacje praktyczne moich badań wskazują na potrzebę uwzględnienia tych metod w procesie nauczania języka polskiego jako odziedziczonego. Nauczyciele powinni być świadomi potencjału, jaki niosą ze sobą *storytelling* i *digital storytelling*, i zdecydowanie powinni rozważyć ich wdrożenie w swojej praktyce dydaktycznej. Jednakże, należy pamiętać, że istnieją pewne ograniczenia i wyzwania związane z wykorzystaniem *storytellingu* i *digital storytellingu*. Należy skupić się na odpowiednich szkoleniach dla nauczycieli, zapewnieniu dostępu do odpowiednich zasobów oraz ciągłej ocenie skuteczności tych metod. Ponadto, dalsze badania i rozwój w tym obszarze są niezbędne, aby uzyskać bardziej szczegółowe informacje i rekomendacje dotyczące optymalnego wykorzystania *storytellingu* i *digital storytellingu* w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego.

Podsumowując, analizowane metody mają potencjał do znacznego wzbogacenia procesu nauczania języka polskiego jako odziedziczonego w szkołach polskich w Wielkiej Brytanii. Ich wpływ na rozwój kompetencji językowych, motywację uczniów oraz kompetencje społeczne został potwierdzony przez przeprowadzone badania.

Wprowadzenie tych metod może przynieść liczne korzyści zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Poprzez tworzenie opowieści, angażowanie uczniów w projekty cyfrowe oraz eksponowanie ich na sytuacje społeczne, nauczyciele mogą wspierać rozwój językowy uczniów i stymulować ich kreatywność. Ważne jest, aby nauczyciele otrzymali odpowiednie wsparcie i szkolenia, które umożliwią im skuteczne wykorzystanie *storytellingu* i *digital storytellingu* w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego. Ponadto, konieczne jest zapewnienie odpowiednich zasobów edukacyjnych, takich jak książki, materiały multimedialne i narzędzia cyfrowe, które umożliwią uczniom aktywne uczestnictwo w procesie nauki.

Badania przeprowadzone w ramach tej pracy potwierdziły skuteczność stosowania *storytellingu* i *digital storytellingu* w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego. Wykorzystanie tych metod, w połączeniu z narzędziami cyfrowymi Web 2.0, tworzy dynamiczne i angażujące środowisko edukacyjne, wymagające od uczniów wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) w procesie nauki.

Mam nadzieję, że wyniki moich badań będą inspiracją zarówno dla nauczycieli, jak i organizatorów procesu nauczania, zachęcając ich do wykorzystania metod *storytellingu* i *digital storytellingu* w działaniach edukacyjnych oraz przyczynią się do stworzenia inspirującego, interaktywnego i angażującego środowiska edukacyjnego, które wspiera rozwój uczniów i umożliwia im osiągnięcie lepszych wyników w nauce języka polskiego jako odziedziczonego.

BIBLIOGRAFIA

- Abdel-Hack, E., Abdel-Hamid, H., & Helwa, A.** (2014). *Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking*. „International Research Journals”, 5(1), 8-41.
- Aina, O.** (1999). *The importance of oral storytelling in literacy development*. The Ohio Reading Teacher,” 33(1), 15-18.
- Armstrong, T.** (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (wyd. 3). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Anderson, J. R.** (1998). *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa: WSiP.
- Anthony, E. M.** (1963). *Approach, method, and technique*. ELT Journal”, 17(2), 63-67. <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>
- Appelbaum, M., & Feagans, L.** (1986). *Validation of language subtypes in learning disabled children*. „Journal of Educational Psychology”, 78(5), 358-364.
- Applebee, A. N.** (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Armstrong, S.** (2003). *The power of storytelling in education*. [w:] S. Armstrong (red.), *Snapshots! Educational insights from the Thornburg Center* (11-20). Lake Barrington: The Thornburg Center.
- Armstrong, T.** (2000). *In their way: Discovering and encouraging your child's multiple intelligences*. New York: Penguin Putnam.
- Asher, J.** (1966). *The learning strategy of the Total Physical Response: A review*. „The Modern Language Journal”, 50 (2), 79-84.
- Ausubel, D. P.** (1978). *In defence of advance organizers: A reply to the critics*. „Review of Educational Research”, 48(2), 251-257.
- Babczyńska, B., & Cheda, E.** (2010). *Szkolnictwo polonijne w Wielkiej Brytanii*. [w:] T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, & A. Szczurek-Boruta (red.), *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich - stan, problemy i perspektywy* (ss. 386-401). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji.
- Bahrack, H. P.** (1984). *Semantic memory content in permastore: Fifty years of memory for Spanish learned in school*. “Journal of Experimental Psychology: General”, 113(1), 1-29.
- Balboni, P. E.** (2006). *Intercultural communicative competence: A model*. Perugia: Guerra Edizioni.

- Banaszewski, T.** (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4–12*. Georgia: Georgia Institute of Technology.
- Barrett, H.** (2006). *Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool*. [w:] C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, & R. Weber (red.), “Proceedings of SITE 2006 - Society for Information Technology & Teacher Education International Conference” (ss. 647-654). Orlando: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Beaudrie, S., Ducar, C., & Potowski, K.** (2014). *Heritage language teaching: Research and practice*. New York: McGraw Hill.
- Bell, S., & Harkness, S.** (2006). *Storyline: Promoting language across the curriculum*. Leicester: UKLA.
- Bennet, B.** (1991). *Start with a story: Supporting young children's exploration of issues*. Birmingham: Development Education Centre.
- Bieńkowska, D.** (1974). *Metody nauczania języka polskiego w szkołach podstawowych w Kanadzie, garść uwag i sugestii*. „Biuletyn ZNP”.
- Bing, J. P.** (2013). *Enhancing narrative writing skills through action-adventure video games*. „Journal of Education and Practice”, 4(15), 36-43.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D.** (1992). *The primary teacher's guide*. Harmondsworth: Penguin.
- Brown, J., Bryan, J., & Brown, T.** (2005). *Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms*. „Innovate: Journal of Online Education”, 1(1) 1-5.
- Bruetsch, A.** (1998). *Multiple intelligences lesson plan book*. Tucson, AZ: Zephyr Press.
- Brumfit, C., Moon, J., & Tongue, R.** (1991). *Teaching English to children: From practice to principle*. London: Collins.
- Burmark, L.** (2004). *Visual presentations that prompt, flash & transform*. „Media and Methods”, 40(5), 4-5.
- Butzkamm, W.** (2009). *The language acquisition mystique: Tried and found wanting*. „Forum Sprache”, 2, 83-93. Ismaning: Hueber Verlag.
- Cameron, L.** (2001). *Teaching language to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R., & Long, M. N.** (1991). *Teaching literature*. New York: Longman ELT.
- Castillo, L., Beltran, Q. L., Cabera, P., & Ocho-Cueva, C.** (2021). *Using digital storytelling as a strategy for enhancing EFL writing skills*. „International Journal of

Emerging Technologies in Learning (iJET)", 16(9), 142-156.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v16i09.21211>

Chevalier, J. F. (2004). *Heritage language literacy: Theory and practice*. „Heritage Language Journal”, 2(1)

Christ, M. (2015). *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej: Ujęcie z perspektywy międzyludzkich różnic w zakresie zdolności kierunkowych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Cliatt, M. J., & Shaw, J. M. (1988). *The storytime exchange: Ways to enhance it*. „Childhood Education”, 64(5) 293-298.
<https://doi.org/10.1080/00094056.1988.10520834>

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.

Colon-Vila, L. (1997). *Storytelling in an ESL classroom*. „Teaching PreK-8”, 27(8) 58-59.

Cooper, P. M. (2009). *The classrooms all young children need: Lessons in teaching from Vivian Paley*. Chicago: The University of Chicago Press.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2001). *Multiliteracies: New literacies, new learning*. London: Routledge.

Correa, M. (2016). *Critical approaches to heritage language learning: From linguistic survival to resistance and action*. In P. Trifonas & A. Aravossitas (red.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 1-14). Cham: Colorado: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_1

Coyle, D. (2000). *Meeting the challenge: The 3Cs curriculum*. [w:] S. Green (red.), *A new perspectives on teaching and learning modern languages: Modern languages in practice* (ss.158-182). Clevedon: Multilingual Matters.

Coyle, D. (2011). *ITALIC Research Report Investigating Student Gains: Content and Language Integrated Learning*. Edinburgh: University of Aberdeen, Esmée Fairbairn Foundation.

Craig, S., Hull, K., Haggart, A., & Crowder, E. (2001). *Storytelling: Addressing the literacy needs of diverse learners*. „Teaching Exceptional Children”, 33(5) 46-51.

<https://doi.org/10.1177/004005990103300507>

Cremin, T., Flewitt, R., Kucirkova, N., & Swann, J. D. (2017). *Storytelling and story-acting: Co-construction in action*. „Journal of Early Childhood Research”, 15(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1476718X15579747>

- Dale, E.** (1969). *Audiovisual methods in teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston; Dryden Press.
- Dale, E.** (1972). *Building a learning environment*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Davies, J.** (2017). *Literacy as Tardis: Stories in time and space*. „*Teachers College Record*”, 119(6), 20-42.
- Davis, D.** (2000). *Writing as a second language*. Little Rock, AR: August House.
- Dawidziuk, S.** (2008). *Zarys dydaktyki ogólnej z elementami metodyki szkoły wyższej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza WSM.
- Dörnyei, Z.** (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Dugan, J.** (1997). *Transactional literature discussions: Engaging students in the appreciation and understanding of literature*. „*The Reading Teacher*”, 51(1), 86-96.
- Dutkiewicz, W.** (2000). *Podstawy metodologii badań: Do pracy magisterskiej i licencjackiej*. Kielce: Stachurski.
- Dvalidze, N., & Berman, M.** (2012). *Teaching English language through storytelling*. Tbilisi: BSU Publishing.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A.** (1991). *Essentials of educational measurement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Eder, D. J.** (2007). *Bringing Navajo storytelling practice into schools: The importance of maintaining cultural integrity*. „*Anthropology and Education Quarterly*”, 38(3), 278-296. <https://doi.org/10.1525/aeq.2007.38.3.278>
- Egan, K.** (1986). *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ellis, B.** (1997). *Why tell stories?* „*Storytelling Magazine*”, 9(1), 21-23.
- Ellis, G., & Brewster, J.** (2014). *Tell it again!* London: British Council.
- Ellis, R.** (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Engeström, Y.** (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsyltit.
- Engeström, Y.** (1999). *Activity theory and individual and social transformation*. „*American Psychological Association*”, 49(1), 19-38. <https://doi.org/10.1037/10597-002>

- Engeström, Y.** (2001). *Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization*. „Journal of Education and Work”, 14(1), 133-156.
<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Erickson, T.** (1995). *Notes on design practice: Stories and prototypes as catalysts for communication*. [w:] J. Carroll (red.), *Scenario-based design: Envisioning work and technology in system development* (ss. 37-58). New York: Wiley.
- European Communities.** (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fairclough, M. A., & Beaudrie, S. M.** (2016). *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*. Washington: Georgetown University Press.
- Farrell, C. H., & Nessel, D. D.** (1982). *The effects of storytelling: An ancient art for modern classrooms*. San Francisco: San Francisco Study Center.
- Feagans, L., & Appelbaum, M. I.** (1986). *Validation of language subtypes in learning disabled children*. „Journal of Educational Psychology”, 78(5), 358-364.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.5.358>
- Fishman, J. A.** (2001). *300-plus years of heritage language education in the United States*. [w:] K. J. Peyton, D. Ranard, & S. McGinnis (red.), *Heritage language in America* (ss. 81-98). Long Beach: Center for Applied Linguistics.
- Fishman, J. A.** (2014). *Three hundred-plus years of heritage language education in the United States*. [w:] T. Wiley, J. Peyton, D. Christian, S. Moore, & N. Liu (red.), *Handbook of heritage, community, and Native American languages in the United States* (ss. 9-15). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203122419>
- Freytag, G.** (1900). *Freytag's technique of the drama: An exposition of dramatic composition and art*. Chicago: Scott, Foresman and Company.
- Ellis, G., & Brewster, J.** (2002). *Storytelling methodology*. London: British Council.
- Ellis, G., & Brewster, J.** (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers*. London: British Council.
- Gamson, W. A.** (2001). *How storytelling can be empowering*. [w:] K. A. Cerulo (red.), *Culture in mind* (ss. 198-200). New York: Routledge.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E.** (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gardner, H.** (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: BasicBooks.

- Gardner, H.** (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H.** (1996). *Leading minds: An anatomy of leadership*. London: HarperCollins.
- Gardner, H.** (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C.** (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C.** (2001). *Integrative motivation: Past, present, and future*. Ontario: University of Western Ontario.
- Gardner, R. C.** (2006). *The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm*. „Eurosia Yearbook” 6(1), 237-260.
<https://doi.org/10.1075/eurosia.6.14gar>
- Gardner, R. C., & Lambert, W.** (1959). *Motivational variables in second language acquisition*. „Canadian Journal of Psychology”, 13(4), 266-272.
- Garvie, E.** (1990). *Story as a vehicle: Teaching English to young children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gattegno, C.** (1963). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. Reading: Educational Explorers.
- Gavin, W., & Giles, L.** (1996). *Sample size effects on temporal reliability of language sample measures of preschool children*. „Journal of Speech & Hearing Research”, 39(6), 1258-1262. <https://doi.org/10.1044/jshr.3906.1258>
- Gebhardt, G. J.** (1994). *The effect of storytelling on the narrative writing of third-grade students*. „Journal of Educational Research”, 88(1), 36-44.
- Genisio, M. H.** (1994). *Tell me a story: Interweaving cultural and restorative strands into early story experiences*. „Day Care and Early Education”, 22 (3), 24-31.
- Genisio, M. H., & Soundy, C. S.** (1994). *Tell me a story: Interweaving cultural and restorative strands into early storytelling experiences*. „Day Care & Early Education”, 22(3), 24-31.
- Gębal, P. E., & Miodunka, W. T.** (2020). *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ghosn, I.** (2013). *Storybridge to second language literacy*. Charlotte: IAP.
- Gillard, M.** (1996). *Storyteller, storyteacher: Discovering the power of storytelling for teaching and living*. York: Stenhouse Publishers.

- Gottschall, J.** (2013). *The storytelling animal: How stories make us human*. Boston: Mariner Books.
- Gregori-Signes, C.** (2008). *Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom*. „GRETA Journal”, 16(1), 43-49.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A.** (2000). *Engagement and motivation in reading*. [w:] M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, ss. 403-422). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hagood, M., & Sinner, E.** (2008). *Developing literate identities with English language learners through digital storytelling*. „The Reading Matrix”, 8(1), 12-36.
- Hajduk-Gawron, W.** (2019). *O budowaniu zaplecza teoretycznego glottodydaktyki polonistycznej. Uwagi na marginesie Podstaw dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne Przemysława Gębala*. „Postscriptum Polonistyczne”, 23(1), 291-298.
- Harmer, J.** (2001). *The practice of English language teaching*. Cambridge: Longman.
- Harter, S.** (1981). *A scale of intrinsic versus extrinsic motivation*. Denver: University of Denver.
- Haven, K.** (2007). *Story proof: The science behind the startling power of story*. Westport: Libraries Unlimited.
- Haven, K., & Ducey, M.** (2007). *Crash course in storytelling*. Westport: Libraries Unlimited.
- Hazel, S.** (2006). *The writing experiment: Strategies for innovative creative writing*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Helen, B.** (2006). *Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool*. [w:] *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (ss. 647-654). Orlando: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hernandez-Ramos, P. J., Martinez-Abad, F., Garcia Penalvo, F., Herera Garcia, E., & Rodriguez-Conde, J.** (2014). *Teachers' attitude regarding the use of ICT: A factor reliability*. „Computers in Human Behavior”, 31, 509-516.
- Hester, H.** (1983). *Stories in the multilingual primary classroom*. London: ILEA.
- Hester, S., & Francis, D.** (1995). *Words and pictures: Collaborative storytelling in a primary classroom*. „SAGE Journal”, 53(1), 65-88.
- Hester, S., & Francis, D.** (1997). *Reality analysis in a classroom storytelling*. „The British Journal of Sociology”, 48(1), 95-112.

Hibbing, A. N., & Rankin-Erickson, J. L. (2003). *A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers*. „The Reading Teacher”, 56(8), 758-770.

Hofman, A. (2007). *Teoria Jeana Piageta a indywidualizacja procesu nauczania dzieci w wieku przedszkolnym. Na przykładzie języka angielskiego jako języka drugiego*. „Języki Obce w Szkole”, 51(3), 46-52.

Honey, P., & Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications.

Howell, B. (2008). *Literacy, subjectivity and the gender divide: 'The freedom of writing implies the freedom of the citizen' (Sartre, 1948)*. „Gender and Education”, 20(3), 275-290. <https://doi.org/10.1080/09540250801981121>

Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. (2012). *A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement*. „Educational Technology & Society”, 15(4), 368-379.

Irek, M., Malek, A., Napierała, P., Praszalowicz, D., Pustulka, P., & Pylat, J. (2012). *Polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii: Tradycja i nowoczesność – raport*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

Isbell, R., & Raines, S. (2000). *Tell it again! Storytelling for young children*. Beltsville: Gryphon House.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). *The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children*. „Early Childhood Education Journal”, 32(3), 157-163.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2003). *Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve*. „Child Development”, 73(2), 509-527.

Jakes, D., & Brennan, J. (2005). Digital storytelling, visual literacy and 21st-century skills. [w:] *Proceedings of the Tech Forum New York* (ss. 1-12). New York: Tech Learning.

Jeremy, H. (2001). *The practice of English language teaching*. Edinburgh: Longman.

Johannessen, A., Kristoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduction to the social science method*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Juszczyk, S. (2009). *Aspekty modalności edukacji medialnej*. „Chowanna”, 52(65), 5-14. Katowice: Uniwersytet Śląski.

Karen, G. (1994). *The languages of learning: How children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world*. New York: Teachers College Press.

Kim, S.-Y. (1999). *The effects of storytelling and pretend play on cognitive processes, short-term and long-term narrative recall.* „Child Study Journal”, 29(3), 175-179.

Knagg, J. (2014). Foreword. [w:] G. Ellis, *Tell it again! The storytelling handbook for primary English teachers.* London: British Council.

Kolb, A., & Kolb, D. (2013). *The Kolb learning style inventory 4.0: Guide to theory, psychometrics, research & applications.* Cleveland: Experience Based Learning Systems.

Kolb, D., & Kolb, A. (2017). *The experiential educator: Principles and practices of experiential learning.* Cleveland: Experience Based Learning Systems.

Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych.* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Kost, S. (2003). *Motivation and foreign language teaching: Strategies for motivation.* München: University of Paderborn.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning.* Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* Harlow: Longman.

Krashen, S. (1998). *Language shyness and heritage language development.* [w:] S. Krashen, *Heritage language development* (ss. 41-49). Washington: Center for Applied Linguistics.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom.* London: Prentice Hall ELT.

Kupisiewicz, C. (1988). *Podstawy dydaktyki ogólnej.* Warszawa: PWN.

Kuśmierczyk, S. (2016). *Antropologia postaci w dziele filmowym.* Warszawa: Czuły Barbarzyńca Press.

Kvale, S. (1997). *The qualitative research interview.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów.* Warszawa: PWN.

Labbo, L., & Field, S. (1999). *Journey boxes: Telling the story of place, time, and culture with photographs, literature, and artifacts.* „The Social Studies”, 90(4), 177-182.

Lalley, J. P., & Miller, R. H. (2007). *The learning pyramid: Does it point teachers in the right direction?* „Education”, 127(1), 64-79.
<https://doi.org/10.1177/001316440712700106>

- Lambert, J.** (2007). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley: Digital Diner Press.
- Lambert, J., & Brooke, H.** (2018). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. New York: Routledge.
- Laskowski, R.** (2009). *Język w zagrożeniu: Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Universitas.
- Lee, L.** (1994). *L2 writing: Using pictures as a guided writing environment*. „ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics”. Uzyskane z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386951.pdf>
- LeLoup, J. W., & Ponterio, R.** (2007). *Listening: You have got to be carefully taught*. „Language Learning & Technology”, 11(1), 4-15.
- Lepper, M., Corpus, H. J., & Iyengar, S. S.** (2005). *Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom*. „Journal of Educational Psychology”, 97(2), 184-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Lewin, K.** (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw Hill.
- Lévi-Strauss, C.** (1978). *Myth and meaning*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lipińska, E.** (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi: Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska, E., & Seretny, A.** (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Lipińska, E., & Seretny, A.** (2013). *Nie swój, lecz i nie obcy: Język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*. [w:] D. Praszałowicz, M. Łuźniak-Piecha, & J. Kulpińska. (red.) *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, społecznych i kulturowych* (ss. 1-16). Kraków: Wydawnictwo Polskiej Akademii Umiejętności.
- Lipińska, E., & Seretny, A.** (2006). *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego*. [w:] Lipińska, E., & Seretny, A. (red.) *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* (ss. 19-28). Kraków: Universitas.
- Lipińska, E., & Seretny, A.** (2012). *Między językiem ojczystym a obcym: Nauczanie i uczenie się języka odziedziczony na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska, E., & Seretny, A.** (2019). *Język odziedziczony a dwujęzyczność: O konieczności badań komparatywnych*. [w:] G. Zarzycka, B. Grochala, & I. Dembowska-Wosik (red.), „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. AUL” (ss. 287-300). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Maguire, J. (1985). *Creative storytelling: Choosing, inventing, and sharing tales for children*. New York: McGraw-Hill.

Mallan, K. (1997). *Storytelling in the school curriculum*. „Educational Practice and Theory”, 19(2), 75-82.

Malo, E., & Bullard, J. (2000). *Storytelling and the emergent reader*. Referat przedstawiony na International Reading Association World Congress on Reading, Auckland, New Zealand. Uzyskane z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448464.pdf>

Marian, V. (2009). *Audio-visual integration during bilingual language processing*. [w:] A. Pavlenko *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches* (ss. 52-78). New York: Routledge.

Markowski, A. (red.), (2004). *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Warszawa: PWN.

Mellon, G. B. (1995). *Storyteller, storyteacher: Discovering the power of storytelling for teaching and living*. York, ME: Stenhouse Publishers.

Marshall, M. N. (1996). *Sampling for qualitative research*. „Family Practice”, 13(6), 522-525. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>

Maguire, J. (1985). *Creative storytelling: Choosing, inventing, and sharing tales for children*. New York: The Phillip Lief Group, Inc.

McGee, L. M., & Richgels, D. J. (2004). *Literacy's beginnings: Supporting young readers and writers*. Boston: Pearson Education.

McGeoch, K. (2010). *Digital stories*. „International House Journal of Education and Development,” 9 (2), 22-29.

McLeod, S. (2017). *Kolb's learning styles and experiential learning cycle*. “Simply Psychology”. Uzyskane z: <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

Meadows, D., & Kidd, J. (2009). „*Capture Wales*”: *The BBC Digital Storytelling Project*. [w:] J. Hartley & K. McWilliam (red.), *Story Circle: Digital Storytelling Around the World* (ss. 91-117). Chichester: Wiley-Blackwell.

Meger, Z. (2006). *Podstawy e-learningu: Od Shannona do konstruktywizmu*. „E-Mentor”, 3, 35-42.

Mello, R. (2001). *Building bridges: How storytelling influences teacher and student relationships*. [w:] *Proceedings of the Storytelling in Americas Conference* (ss. 1-14). St. Catherine: Brooks University Press.

Mello, R. (2001). *The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms*. „International Journal of Education & the Arts,” 2 (1)

- Merzenich, M.** (2007). *Computers go to school. „On the Brain”*. Uzyskane z: <https://www.onthebrain.com/2019/08/computers-go-school/>
- Meyer, J. M.** (1995). *An analysis of Euro-American and Croatian conversational storytelling*. Ann Arbor: UMI.
- Miliband, D.** (2004). *Personalised learning: Building a new relationship with schools*. Department for Education and Skills.
- Miller, S., & Pennycuff, L.** (2008). *The power of story: Using storytelling to improve literacy learning*. „Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education”, 3(1), 36-43.
- Miodunka, W., & Tambor, J.** (2018). *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Miodunka, W. T.** (2020). *Rozważania nad koncepcją historii językoznawstwa polskiego*. „LingVaria”, 13, 193-207.
- Mishra, P., & Koehler, M. J.** (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher education*. „Teachers College Record”, 108(6), 1017-1054.
- Montrul, S.** (2015). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, D. S., McCabe, G. P., & Craig, B.** (2009). *Introduction to the practice of statistics*. New York: Macmillan.
- Morrow, L. M.** (1985). *Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity*. „The Elementary School Journal”, 85 (6), 647-661.
- Morrow, L. M.** (1989). *Using storytelling to promote language and literacy development*. „The Reading Teacher” 43(2), 138-141.
- Morrow, L. M.** (2001). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mourao, S.** (2003). *Realbooks in the primary classroom: Junior English timesavers*. London: Mary Glasgow Magazine.
- Murray, J.** (1997). *The future of narrative in cyberspace*. Cambridge: University Press.
- Myers, P.** (1990). *Stories from print*. „Language Arts”, 67(7), 824-831.
- Neal, L.** (2001). *Storytelling at a distance*. “eLearn Magazine” 4(1). <https://doi.org/10.1145/566970.566979>
- Nelson, K.** (1991). *Remembering and telling: A developmental story*. „Journal of Narrative and Life History”, 1(2), 109-127.

- Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S.** (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Nida, E. A.** (1956-57). *Motivation in second-language learning*. „Language Learning”, 6(1), 11-16.
- Norman, A.** (2011). *Digital storytelling in second language learning*. Trondheim: NTNU Det skapende universitet.
- Nunan, D.** (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D.** (1995). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. London-Sydney: Phoenix ELT.
- Nunan, D.** (2003). *Methodology*. Hong Kong: University of Hong Kong.
- O'Byrne, W. I., Houser, K., Stone, R., & White, M.** (2018). *Digital storytelling in early childhood: Student illustrations shaping social interactions*. „Frontiers in Psychology” 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01800>
- Ohler, J.** (2005-2006). *The world of digital storytelling*. „Educational Leadership”, 63(4), 44-47.
- Ohler, J.** (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Okoń, W.** (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ormrod, J. E.** (2004). *Human learning*. Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.
- Ostaszewski, P.** (2006). *Proces warunkowania*. [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. (ss. 97-116). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Palmer, B., Harshbarger, S., & Koch, C.** (2001). *Storytelling as a constructivist model for developing language and literacy*. „Journal of Poetry Therapy”, 14(4), 199-212. <https://doi.org/10.1023/A:1012434027264>
- Partnership for 21st Century Skills.** (2002). *Learning for the 21st century: A report and MILE guide*. Washington: ERIC.
- Pennycook, A.** (1989). *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching*. „TESOL Quarterly”, 23(4), 589-618. <https://doi.org/10.2307/3587530>
- Perry, B. D.** (2006). *Applying principles of neurodevelopment to clinical work with maltreated and traumatized children: The neurosequential model of therapeutics*. [w:]

A. Edmonton (red.), *Working with traumatized youth in child welfare* (ss. 27-52). New York: Guilford Press.

Peterson, K., Decato, L., & Kolb, D. A. (2014). *Moving and learning*. „Journal of Experiential Education”, 37(1), 27-35. <https://doi.org/10.1177/1053825913517942>

Peyton, J. K., Ranard, D. A., & McGinnis, S. (2001). *Heritage language in America: Preserving a national resource*. McHenry: Center for Applied Linguistics.

Philpot, T., Hall, R., Hubing, N., & Flori, R. (2005). *Using games to teach statics calculation procedures: Application and assessment*. „Computer Applications in Engineering Education”, 13(3), 222-232. <https://doi.org/10.1002/cae.20045>

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.

Pierson, M. E. (2001). *Technology integration practice as a function of pedagogical expertise*. „Journal of Research on Computing in Education”, 33(4), 413-430. <https://doi.org/10.1080/08886504.2001.10782310>

Ploetzner, R., Lowe, R., & Schlag, S. (2013). *A systematic characterization of cognitive techniques for learning from textual and pictorial information*. „Journal of Education and Learning”, 2(2), 78-95. <https://doi.org/10.5539/jel.v2n2p78>

Podhorodecka, A. (2003). *W służbie oświaty: 50 lat Polskiej Macierzy Szkolnej*. London: PMS.

Polinsky, M. 2014. *Heritage Languages and Their Speakers: Looking Ahead*. In *Innovative Approaches to Heritage Languages*. [w:] M. Fairclough & S. M. Beaudrie *Research to Practice*. Washington: Georgetown University Press

Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage language: In the "wild" and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(6), 368-395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00032.x>

Postholm, M. B. (2009). *Research and development work: Developing teachers as researchers or just teachers*. „Educational Action Research”, 17(4), 551-565. <https://doi.org/10.1080/09650790903338948>

Postholm, M. B. (2010). *Qualitative methodology*. Oslo: Universitetsforlaget.

Potowski, K. (2007). *Characteristics of the Spanish grammar and sociolinguistic proficiency of dual immersion graduates*. „Spanish in Context”, 4(2), 186-216. <https://doi.org/10.1075/sic.4.2.03pot>

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants (Part I)*. „On the Horizon”, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Prensky, M. (2001). *Do they really think differently?* „On the Horizon”, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424825>

- Propp, V.** (1968). *Morphology of the folktale*. Austin: University of Texas Press.
- Puchta, H., & Gerngross, G.** (1996). *Do and understand*. London: Longman.
- Puchta, H., & Rinvoluceri, M.** (2005). Multiple intelligences in EFL. Innsbruck, Austria: Helbling Languages.
- Radzik, T.** (1999). *Historia Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskiego za Granicą 1941-1991*. London: Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego za Granicą.
- Read, C.** (2007). *500 activities for the primary classroom*. London: Macmillan Education
- Reinders, H.** (2011). *Digital storytelling in the foreign language classroom*. „*ELT World Online*, 3, 1-9
- Richards, J.** (1987). *Beyond methods: Alternative approaches to instructional design in language teaching*. Prospect, 2(1), 1-20.
- Richards, J., & Rodgers, T. S.** (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riggs, S.** (2019). *The end of storytelling: The future of narrative in the Storyplex*. London: Beat Media Group,
- Robertson, J.** (2016). *Ghostwriter: Educational drama and presence in a virtual environment*. „*Journal of Computer-Mediated Communication*”, 21(3), 177-195. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12161>
- Robin, B.** (2006). *The educational uses of digital storytelling*. [w:] C. Crawford, D. Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, & R. Weber (red.), “*Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*” (ss. 709–716). Chesapeake: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)
- Robin, B. R.** (2008). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*. „*Theory Into Practice*”, 220- 228.
- Roney, C. R.** (2001). *The Story Performance Handbook*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosenblatt, L.** (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Illinois: Illinois University Press.
- Schank, R.** (2000). *Every Curriculum Tells a Story*. „*Tech Directions*”, 62(2), 25-29
- Schwartz, C.** (2014). *Preparing Teachers to Work with Heritage Language Learners*. [w:] T. Wiley, J. Peyton, D. Christian, S. Moore, N. Liu (red.) *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States*, (ss. 356-369) New York: Routledge

- Serafini, F.** (2011). *Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Text*. „Journal of Adolescent & Adult Literacy”, 342-350.
- Seretny, A. i Lipińska, E.** (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Seretny, A., & Lipińska, E.** (2016). *Polish as a heritage language*. „Przegląd Polonijny”, 42(1), 177-201.
- Sharda, N.** (2007). *Applying Movement Oriented Design to create educational stories*. „The International Journal of Learning”, 13, 177-184.
- Shin, J. K.** (2006). *Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young Learners*. „English Teaching Forum”, 44(2), 2-7, 13.
- Shulman, L. S.** (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. „Educational Researcher”, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S.** (2011). *Motivation for schoolwork*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skehan, P.** (2008). *Language testing part II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slatterly, M., & Willis, J.** (2001). *English for primary teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Smagorzewska, J.** (2014). *Developing children's language creativity through telling stories - An experimental study*. „Thinking Skills and Creativity”, 14, 20-31. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.09.002>
- Smith, H.** (2005). *The Writing Experiment, Strategies for innovative creative writing*. London/New York: Routledge.
- Sprenger, T. M.** (2008). *How do we know whether there has been progress in teacher autonomy?* „D.E.L.T.A”, 24(4), 577-599. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000400006>
- Stanisławski, S.** (2013). *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stevick, E. W.** (1988). *Teaching and Learning Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strickland, D., & Morrow, L.** (1989, 3). *Emerging readers and writers/oral language development: Children as storytellers*. „The Reading Teacher”, 42(3), 260-261.
- Sven, K.** (2003). *Motivation and Foreign Language Teaching-Strategies for Motivation*. München: Hausarbeit (Hauptseminar).

Tennant, M. (2019). *Psychology and adult learning: The role of theory in informing practice*. London: Routledge.

Teresa, C., Rosie, F., Joan, S., Dorothy, F., & Natalia, K. (2018). *Storytelling and story-acting: Co-construction in action*. „Journal of Early Childhood Research”, 16(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1476718X17752758>

Thagaard, T. (2018). *Systematics and empathy*. Oslo: Fagbokforlaget.

Thalheimer, W. (2010). *How much do people forget?* Massachusetts, USA: Work-Learning Research, Inc.

Thalheimer, W. (2018). *The learning-transfer evaluation model: Sending messages to enable learning effectiveness*. Massachusetts, USA: Work-Learning Research, Inc.

Trelease, J. (2006). *The read-aloud handbook*. New York: Penguin.

Trostle, S., & Hicks, S. J. (1998). *The effects of storytelling versus story reading on comprehension and vocabulary knowledge of British primary school children*. „Reading Improvement”, 35(3), 127-136.

Trostle-Brand, S., & Donato, J. M. (2001). *Storytelling in emergent literacy: Fostering multiple intelligences*. New York: Delmar Thomson Learning.

Trousdale, A. M. (1990). *Interactive storytelling: Scaffolding children's early narratives*. *Language Arts*”, 67(2), 164-173.

Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. New Jersey: LEA.

Ur, P. (2016). *100 teaching tips. Cambridge Handbooks for Language Teachers*. Cambridge: University Printing House.

Valdes, G. (2000). *The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic-teaching professionals*. [w:] O. Kagan & R. Benjamin (red.), *The learning and teaching of Slavic languages and cultures* (ss. 437-465). Bloomington: Indiana University Press.

Van Deusen-Scholl, N. (2009). *Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations*. „Journal of Language, Identity & Education”, 8(3), 211-230. <https://doi.org/10.1080/15348458.2009.10397455>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, V. (2001). *Traditional versus new media: Storytelling as pedagogy for African-American children*. Austin: University of Texas at Austin.

Wallace, C. (2006). *Storytelling: Reclaiming an age-old wisdom for the composition classroom*. „Teaching English in the Two-Year College”, 33(4), 434-439.

Washburn, J. (1983). *Literature, storytelling, and creative drama*. Referat konferencyjny, Annual Meeting of the National Council of Teachers of English, Denver, CO. Uzyskany z <https://eric.ed.gov/?id=ED244301>.

Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wilczyńska, W., & Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce: Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Winston, J. (2013). *Second language learning through drama: Practical techniques and applications*. Routledge.

Włodarski, Z. (1998). *Psychologia uczenia się*. Warszawa: PWN.

Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.

Wright, A. (1997). *Creating stories with children*. Oxford: OUP Oxford.

Wright, A. (2006). *Games for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zaro, J., & Salaberii, S. (1995). *Storytelling*. Oxford: Macmillan.

INNE ŹRÓDŁA - NETOGRAFIA

Absolutely Education. <https://absolutely-education.co.uk/all-you-need-to-know-about-sixth-form/> (data dostępu 20.08.22)

AQA. A-level Polish (Listening, Reading, Writing) 7687 for teaching from September 2018 onwards for A-level exams in 2020 onwards.
<https://www.aqa.org.uk/subjects/languages/as-and-a-level/polish-7687> (data dostępu 06.06.22)

AQA. Results statistics archive. https://store.aqa.org.uk/over/stat_pdf/AQA-GCE-A-LEVEL-LEGACY-STATS-JUN09.PDF (data dostępu 26.10.21)

AQA. AQA results statistics archive. Pobrano z <https://www.aqa.org.uk/exams-administration/results-days/results-statistics/results-statistics-archive> (data dostępu 07.12.21).

AQA. <https://www.aqa.org.uk/about-us/terms-and-conditions> (data dostępu 07.12.21).

AQA. Assessment resources. <https://www.aqa.org.uk/subjects/languages/as-and-a-level/polish-7687/assessment-resources> (data dostępu 24.04.21)

AQA. Assessment resources. <https://www.aqa.org.uk/subjects/languages/as-and-a-level/polish-7687/assessment-resources> (data dostępu 24.04.21)

AQA. Exam results statistics November 2021 GCSE.
https://filestore.aqa.org.uk/over/stat_pdf/AQA-GCSE-2-STATS-NOV-2021.PDF (data dostępu 12.05.22)

AQA. Exam results statistics GCSE – June 2022. www.aqa.org.uk (data dostępu 20.09.22)

AQA GCSE Polish Specification.
<https://filestore.aqa.org.uk/resources/polish/specifications/AQA-8688-SP-2017.PDF> (data dostępu 07.12.21).

AQA GCSE Polish. <https://www.aqa.org.uk/subjects/languages/gcse/polish-8688/scheme-of-assessment> (data dostępu 11.02.22)

AQA GCSE Polish. Assessment resources.
<https://www.aqa.org.uk/subjects/languages/gcse/polish-8688/assessment-resources> (data dostępu 14.03.22)

AQA. Grade boundaries GCSE – June 2022 exams. www.aqa.org.uk (data dostępu 20.09.22)

BBC WORLD NEWS. <https://www.bbc.co.uk/programmes/n3ct3vpk>

Dziennika Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. (2017). Nowe ramy programowe 18 sierpnia 2017. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001627> (data dostępu 24.05. 2018).

Encyklopedia PWN. <https://encyklopedia.pwn.pl/>

ESOKJ-Europejski system opisu kształcenia językowego.
https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf

Forsal.pl BIZNES.GOSPODARKA.ŚWIAT. <https://forsal.pl/> (data dostępu 20.02.20)

Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1893,pojecie.html> (data dostępu 15.09.22)

Gry paragrafowe Wiki. https://paragrafowe.fandom.com/wiki/Gra_paragrafowa (data dostępu 02.12.22)

iKids. <https://inventivekids.com/story-cubes/> (data dostępu 28.07.20)

Karkonoski Park Narodowy.
https://www.youtube.com/watch?v=egmAYkPWvb8&ab_channel=AgencjaStudioW
(data dostępu 10.10.20)

Language, England and Wales: Census 2021.
<https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/language/bulletins/languageenglandandwales/census2021> (data dostępu 30.11.22)

McLeod, S. (2024.). *Kolb's learning styles and experiential learning cycle.* *Simply Psychology.* Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>

National curriculum in England.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf (data dostępu 01.12.22)

National Storytelling Network. <https://www.ala.org/aboutala/affiliates/affiliates/nsn>

Office for National Statistics.
<https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/livebirths/datasets/parentscountryofbirth> (data dostępu 01.04.22)

Ofqual.GOV.UK. Guidance. Modern Foreign languages: Grade descriptors for GCSEs graded 9 to 1. <https://www.gov.uk/government/publications/grade-descriptors-for-gcses-graded-9-to-1/grade-descriptors-for-gcses-graded-9-to-1-modern-foreign-languages>

Parentkind. <https://www.parentkind.org.uk/for-parents/understanding-education/about-schools/school-types> (data dostępu 06.12.22)

Podstawa Programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą.

<https://www.orpeg.pl/wp-content/uploads/2020/09/Podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych-w-jezyku-polskim.pdf> (data dostępu 20.09.21)

Polonia.org. <https://www.polonia.org/przydatne-informacje/glowne-osrodki-polonijne-na-swiecie>

Polska Macierz Szkolna. <https://polskamacierz.org/pl/> (data dostępu 09.01.22)

Polska Szkoła przy Ambasadzie RP w Londynie. Opowieść uczniów.

<https://londyn.orpeg.pl/2021/12/03/relacja-z-wycieczki-licealistow-na-wystaweyoung-poland-an-arts-and-crafts-movement-1890-1918-mloda-polska-ruch-odrodzenia-sztuk-i-rzemiosl-1890-1918/> (data dostępu 02.01.22)

Raport o polskim szkolnictwie. <http://www.polska-szkoła.pl/file.php/1/>

Rządowy Program Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą, przyjęty 10 grudnia 2002 r. <http://www.msz.gov.pl> (data dostępu 01.08.21)

Rządowy program współpracy z Polonią i Polakami za granicą w latach 2015-2020. <https://www.gov.pl/web/dyplomacja/rzadowy-program-wspolprac-z-polonia-i-polakami-za-granica-w-latach-2015-202> (data dostępu 05.08.21)

Słownik języka polskiego PWN. <https://sjp.pwn.pl/szukaj/narracja.html> (data dostępu 08.08.21)

Statista. Polish population of the United Kingdom (UK) in 2019, by region.

<https://www.statista.com/statistics/914417/polish-population-of-uk-regions/> (data dostępu 30.12.20)

The Partnership for 21st Century Skills. <https://vdocument.in> (data dostępu 03.03.21)

TheSchoolRun. <https://www.theschoolrun.com/overview-scottish-education-system#:~:text=Children%20in%20Scotland%20complete%20seven,Y8%20to%20Y13%20in%20England> (data dostępu 01.12.22)

Understanding Education. <https://www.parentkind.org.uk/for-parents/understanding-education> (data dostępu 01.12.22)

University of California. Approaches to heritage language instruction.

<https://international.ucla.edu/cwl/article/30900> (data dostępu 15.06.21)

University of Houston. Educational Uses of Digital Storytelling.

<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu> (data dostępu 10.06.21)

SPIS TABEL

Tabela 1. Czynniki wpływające na różnice w zakresie umiejętności językowych uczniów.....	19
Tabela 2. Nauczanie języka obcego a języka odziedziczonego, z uwzględnieniem poszczególnych kompetencji językowych.....	21
Tabela 3. Liczba uczniów w szkole w poszczególnych latach.	31
Tabela 4. Skala ocen z egzaminu GCSE.....	38
Tabela 5. Cele oceniania, umiejętności oraz i ich wartość.	39
Tabela 6. Umiejętności językowe ocenianie podczas egzaminu A-Level.	48
Tabela 7. Podejścia i metody według Nunana (1995).	49
Tabela 8. Koncepcja podejścia według Richards i Rodgers (1986).	58
Tabela 9. Pytania prawda-falsz do ćwiczenia nr. 6.....	109
Tabela 10. Tabela do ćwiczenia nr. 7 na rozróżnianie spółgłosek.	110
Tabela 11. Protagonista i antagonistę w omawianych mitach.	148
Tabela 12. Alegorie i symbole w wybranych mitach.	151
Tabela 13. Motywy, toposy, archetypy w wybranych mitach.	152
Tabela 14. Relacja obu mitów do kanonu literackiego.....	153
Tabela 15. Podział wielorakich inteligencji (MI) Gardnera.	188
Tabela 16. Strategie do pracy z uczniami.....	190
Tabela 17. Zmienne, wskaźniki i narzędzia badawcze.	199
Tabela 18. Przewodnik do wywiadu w badaniu jakościowym.	202
Tabela 19. Skojarzenia respondentów i rozmówców z różnymi rodzajami motywacji.	203
Tabela 20. <i>Digital storytelling</i> a motywacja w opinii badanych respondentów.....	257
Tabela 21. Uczenie się przy wykorzystaniu <i>digital storytelling</i> w opinii badanych uczniów.	261
Tabela 22. Charakterystyka procesu uczenia się przy wykorzystaniu <i>digital storytelling</i> w opinii badanych uczniów.	262
Tabela 23. Potencjał uczenia się języka polskiego jako odziedziczonego (drugiego języka) z wykorzystaniem <i>digital storytelling</i> w opinii badanych uczniów.....	263
Tabela 24. Refleksja uczniów na temat ich motywacji do pracy z wykorzystaniem metody <i>digital storytelling</i>	273

SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 1. Liczba dzieci urodzonych na terenie Wielkiej Brytanii, których matką jest Polka.	26
Rysunek 2. Wymagania szczegółowe (np. mówienie, czytanie, świadomość językowa) są rozwijane w zakresach wskazanych w kręgach tematycznych.	30
Rysunek 3. Liczba uczniów przystępujących do całego egzaminu GCSE z języka polskiego, według danych od roku 2007 do połowy 2021 r.	38
Rysunek 4. Zakresy tematyczne i działy podstawy programowej na poziomie GCSE..	40
Rysunek 5. Zakresy tematyczne egzaminu A-Level.	44

Rysunek 6. Zakresy tematyczne egzaminu A-Level. Teksty literackie i dzieła filmowe.	45
Rysunek 7. Zakresy tematyczne egzaminu A-Level. Projekt badawczy.	46
Rysunek 8. Liczba uczniów przystępujących do całego egzaminu A-Level z języka polskiego, według danych od roku 2007 do połowy 2020 r.	47
Rysunek 9. Cykl <i>storytelling</i> “Planuj–Rób–Powtórz” model według Ellis i Brewster (2014).	68
Rysunek 10. Cykl <i>Storytellingu</i>	75
Rysunek 11. Ilustracje do „Czerwonego Kapturka”.	87
Rysunek 12. Ilustracje do serii „Z życia Misia”	90
Rysunek 13. Przykład ilustracji do „Strasznych opowieści”.	90
Rysunek 14. Katry do <i>storytellingu</i>	95
Rysunek 15. Struktura opowiadania.	96
Rysunek 16. Konwergencja cyfrowego opowiadania historii w edukacji	119
Rysunek 17. Model TPACK.	124
Rysunek 18. Stożek Dale’a.	173
Rysunek 19. Poziom zapamiętywania według Dale’a.	174
Rysunek 20. Model systemu aktywności Engeströma. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) do cyfrowych narracji.	179
Rysunek 21. Cykl uczenia się Davida Kolba.	180
Rysunek 22. Styl uczenia według Honey’a i Mumforda (1986).	183
Rysunek 23. Diagram kołowy teorii wielorakiej inteligencji.	188
Rysunek 24. Model badań własnych dotyczący korelacji i różnic między badanymi zmiennymi.	195
Rysunek 25. Miejsce urodzenia uczniów klas IV, badanych w roku szkolnym 2018 – 2019.	205
Rysunek 26. Wyniki wstępnych badań ankietowych klas licealnych w latach 2019-2020.	210
Rysunek 27. Zainteresowania uczniów współczesną Polską.	211
Rysunek 28. Łamigłówka: <i>legendy polskie</i>	217
Rysunek 29. Burza mózgów na temat bohaterów „Popiół i diament”.	220
Rysunek 30. Oś czasu kluczowych wydarzeń w filmie „Katyń”.	221
Rysunek 31. Mapa myśli: odwaga i determinacja w filmie „Katyń”.	222
Rysunek 32. Przykładowy scenariusz w projekcie "Od analizy dramatu i przedstawienia teatralnego do cyfrowej opowieści historii", bazujący na analizie dramatu „Tango” autorstwa Sławomira Mrożka.	223
Rysunek 33. Przykładowy scenariusza w projekcie: „Od analizy powieści do cyfrowej opowieści - <i>digital storytelling</i> ”, oparty na analizie powieści Olgi Tokarczuk „Prowadź swój pług przez kości umarłych” oraz adaptacji filmowej tej powieści, „Pokot”, w reżyserii Agnieszki Holland.	224
Rysunek 34. Przykładowa praca ucznia podczas pracy z projektem: „Od analizy wystawy <i>Young Poland: An Arts and Crafts Movement 1890–1918</i> do cyfrowej opowieści o wystawie <i>Young Poland: An Arts and Crafts Movement 1890–1918 / Młoda Polska</i> . ”	225
Rysunek 35. Analiza wątków: „odwagi i determinacji” w filmie „Katyń” z perspektywy postaci Róży.	226

Rysunek 36. Prezentacja zakończonego projektu „Od analizy powieści do cyfrowej opowieści – <i>digital storytelling</i> ” w oparciu o powieść „Prowadź swój pług przez kości umarłych” Olgi Tokarczuk oraz film Pokot” Agnieszki Holland.....	231
Rysunek 37. Sprawność słuchanie ze zrozumieniem	246
Rysunek 38. Sprawność mówienia.	248
Rysunek 39. Sprawność czytania ze zrozumieniem.	251
Rysunek 40. Sprawność pisanja.....	253
Rysunek 41. Kompetencje społeczne.	256
Rysunek 42. <i>Digital storytelling</i> a motywacja.....	260
Rysunek 43. Model refleksji uczniów.	270
Rysunek 44. Pozytywne aspekty pracy z wykorzystaniem <i>digital storytelling</i>	271
Rysunek 45. Negatywne aspekty pracy z wykorzystaniem <i>digital storytelling</i>	272
Rysunek 46. Wyniki egzaminów z A-Level Polish dwóch uczennic, które brały udział w badaniu.....	275

TYTUŁ, STRESZCZENIE I SŁOWA KLUCZOWE W JĘZYKU POLSKIM

„*Storytelling* i *digital storytelling* w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego w wybranych szkołach polskich w Wielkiej Brytanii.”

Słowa klucze: *storytelling*; *digital storytelling*; nauczanie języka polskiego jako odziedziczonego; edukacja polonijna; motywacja językowa; metody aktywizujące

Dysertacja doktorska zatytułowana „*Storytelling* i *digital storytelling* w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego w wybranych szkołach polskich w Wielkiej Brytanii” przedstawia dogłębną analizę wpływu metod *storytellingu* i *digital storytellingu* na efektywność nauczania języka polskiego jako odziedziczonego w środowisku polonijnym w Wielkiej Brytanii. W pracy skupiono się na dwóch głównych celach: zbadaniu roli *storytellingu* i *digital storytellingu* w motywowaniu uczniów do nauki języka polskiego oraz ocenie ich wpływu na rozwój kompetencji językowych i społecznych uczniów.

Pracę rozpoczęto od zdefiniowania pojęcia języka odziedziczonego oraz przeglądu literatury dotyczącej nauczania języków obcych i odziedziczonych, ze szczególnym uwzględnieniem roli motywacji w procesie nauczania. W kontekście nauczania języka polskiego wśród dzieci i młodzieży polskiego pochodzenia w Wielkiej Brytanii, motywacja uczniów została uznana za kluczowy element, wpływający na ich zaangażowanie i sukcesy w nauce. Odwołano się do teorii motywacyjnych, takich jak teoria motywacji integracyjnej Gardnera i Lamberta, która podkreśla znaczenie motywacji do integracji z grupą językową w osiągnięciu biegłości językowej.

W pierwszej części pracy teoretycznej omówiono specyfikę nauczania języka polskiego jako odziedziczonego, wskazując na wyzwania, z jakimi borykają się dzieci polskiego pochodzenia wychowane w Wielkiej Brytanii. Przedstawiono, że dzieci te często traktują język polski jako język obcy, co wynika z ograniczonego kontaktu z językiem w kontekście społecznym i edukacyjnym. Druga część teoretyczna skupia się na metodologii nauczania języka polskiego jako odziedziczonego, prezentując różne podejścia i techniki stosowane w edukacji językowej, ze szczególnym uwzględnieniem

storytellingu i *digital storytellingu*. W jednym z kluczowych rozdziałów pracy przeanalizowano teoretyczne podstawy związane z mechanizmami i prawami rządzącymi ludzką pamięcią, które mają bezpośrednie przełożenie na skuteczność nauczania języków obcych, w tym języka polskiego jako odziedziczonego. Omówiono teorie, takie jak teoria Edgara Dale’a, teoria wielorakiej inteligencji Howarda Gardnera, model Engeströma, cykl Kolba oraz teorię Jeana Piageta, oferujące wieloaspektowy wgląd w procesy przyswajania wiedzy i umiejętności językowych. W części metodologicznej opisano założenia badawcze, cele i pytania badawcze oraz hipotezy, które miały zostać zweryfikowane w toku badań. Przeprowadzono badania empiryczne w wybranych szkołach polskich w Wielkiej Brytanii, mające na celu ocenę wpływu *storytellingu* i *digital storytellingu* na efektywność nauczania języka polskiego jako odziedziczonego. Wykorzystano różnorodne narzędzia badawcze, takie jak ankiety, wywiady oraz obserwacje, które umożliwiły zebranie danych dotyczących zarówno kompetencji językowych uczniów, jak i ich motywacji oraz zaangażowania w proces nauki.

W podsumowaniu pracy podkreślono, że *storytelling* i *digital storytelling* stanowią efektywne narzędzia wspomagające nauczanie języka polskiego jako odziedziczonego. Wskazano na konieczność dalszego badania i rozwijania tych metod w kontekście edukacji polonijnej, aby lepiej odpowiadały na potrzeby uczniów uczących się języka polskiego poza granicami kraju. Sformułowano również zalecenia dotyczące dalszych badań oraz propozycje modyfikacji programów nauczania w celu zwiększenia ich efektywności i dostosowania do specyficznych potrzeb uczniów uczących się języka polskiego jako odziedziczonego.

TYTUŁ, STRESZCZENIE I SŁOWA KLUCZOWE W JĘZYKU ANGIELSKIM

„Storytelling and Digital Storytelling in Teaching Polish as a Heritage Language in Selected Polish Schools in the United Kingdom.”

Key words: storytelling; digital storytelling; teaching Polish as a heritage language; diaspora education; motivation; activating methods

The doctoral dissertation presents an in-depth analysis of the impact of storytelling and digital storytelling methods on the effectiveness of teaching Polish as a heritage language in the Polish community in the United Kingdom. The work focuses on two main objectives: examining the role of storytelling and digital storytelling in motivating students to learn Polish and assessing their impact on the development of students; linguistic and social competencies.

The dissertation begins by defining the concept of a heritage language and reviewing the literature on foreign and heritage language teaching, with particular emphasis on the role of motivation in the learning process. In the context of teaching Polish among children and adolescents of Polish descent in the United Kingdom, student motivation has been recognized as a key element influencing their engagement and success in learning. Reference is made to motivational theories such as Gardner and Lambert's integrative motivation theory, which highlights the importance of motivation to integrate with the language group in achieving language proficiency.

The first theoretical part of the dissertation discusses the specifics of teaching Polish as a heritage language, pointing out the challenges faced by children of Polish descent raised in the United Kingdom. It is shown that these children often treat Polish as a foreign language due to limited contact with the language in social and educational contexts. The second theoretical part focuses on the methodology of teaching Polish as a heritage language, presenting various approaches and techniques used in language education, with particular attention to storytelling and digital storytelling.

One of the key chapters of the dissertation analyses the theoretical foundations related to the mechanisms and principles governing human memory, which have a direct impact on the effectiveness of teaching foreign languages, including Polish as a heritage language. Theories such as Edgar Dale's theory, Howard Gardner's theory of multiple intelligences, Engeström's model, Kolb's cycle, and Jean Piaget's theory are discussed, offering a multi-faceted insight into the processes of acquiring linguistic knowledge and skills.

In the methodological part, the research assumptions, objectives, research questions, and hypotheses that were to be verified in the course of the study are described. Empirical research was conducted in selected Polish schools in the United Kingdom, aiming to assess the impact of using storytelling and digital storytelling on the effectiveness of teaching Polish as a heritage language.

Various research tools, such as surveys, interviews, and observations, were employed to gather data on both the student's language competencies and their motivation and engagement in the learning process.

In the conclusion, it is emphasized that storytelling and digital storytelling are effective tools supporting the teaching of Polish as a heritage language. The need for further research and development of these methods in the context of Polish diaspora education is highlighted to better meet the needs of students learning Polish outside the country. Recommendations for further research and suggestions for modifying curricula to increase their effectiveness and adapt to the specific needs of students learning Polish as a heritage language are also formulated.

ZAŁĄCZNIKI

1. Ankieta nr 1
2. Ankieta nr 2
3. „Bajka o Czerwonym Kapturku”
4. Dzienniczek refleksji ucznia
5. Karta pracy do lekcji „Bajka o Czerwonym Kapturku”
6. Karta pracy do lekcji „Spotkanie z legendą *Liczyrzepa - duch gór Karkonoszy*”
7. Karta obserwacji ucznia kl. IV
8. Konspekt lekcji pt. „Piszemy opowiadanie - oryginalne myślenie zastosowane w wypowiedzi pisemnej”
9. Karty do mojej “Strasznej opowieści”.
10. Kwestionariusz według koncepcji motywacji Gardnera (1985) dla uczniów liceum, podczas pracy z projektem z wykorzystaniem metody *digital storytelling*.
11. Kwestionariusz według koncepcji motywacji Gardnera (1985) dla uczniów klasy IV, podczas pracy z projektem z wykorzystaniem metody *storytelling*.
12. Pytania do wywiadów dla uczniów liceum.
13. Test diagnozujący kl. 4 (bez klucza).

Ankieta nr.1

Kod OB.....

Metryczka

Proszę uzupełnić lub podkreślić właściwą odpowiedź

1.Wiek.....

2. Płeć.....

3. Kraj urodzenia

- Polska
- Wielka Brytania
- Inne

4. Od jak dawna mieszkasz w Wielkiej Brytanii?

- mniej niż rok
- 1 - 3 lat
- 3-5 lat
- 5 - 10 lat
- 10 - 15 lat
- od urodzenia

5. Twoi rodzice/opiekunowie są:

- Polakami
- Mieszanym związkiem

6. Jakim językiem najczęściej posługujesz się w domu?

- Polskim
- Angielskim
- Innym

7. Z kim rozmawiasz po polsku?

- Jednym z rodziców/opiekunów
- Obojgiem rodziców/opiekunów
- Rodzeństwem

- Dziadkami, dalszą rodziną, znajomymi
- Inne

8. Średnio, ile godzin dziennie rozmawiasz po polsku?

- mniej niż godzinę dziennie
- 2 – 3
- 3 – 5
- 5 – 8
- 8 – 12
- 12+
- Inne:

9. Z jakich mediów polskich korzystasz?

- Telewizja
- Radio
- Gazety / Magazyny (online lub fizyczne)
- Podcasty
- Media społecznościowe
- Książki
- Muzyka, filmy
- Nie korzystam z polskich mediów
- Blogi / Wideoblogi
- Inne

10. Jak utrzymujesz kontakt z rodziną lub znajomymi z Polski?

- Rozmowy telefoniczne
- Wideorozmowy (Skype, WhatsApp itp.)
- Media społecznościowe
- Nie utrzymuję kontaktu z nikim z Polski
- Inne:

11. Czy jeździsz do Polski?

- Tak - raz do roku
- Tak - kilka razy do roku
- Tak - raz na kilka lat
- Nie
- Inne

12. Czy chodzisz lub chodziłaś/-łeś do polskiej szkoły sobotniej?

- Tak
- Nie
- Inne

13. Dlaczego?

14. Czy masz kontakt ze środowiskiem polskim w Wielkiej Brytanii?

- Chodzę do restauracji lub klubów polskich
- Robię zakupy w polskich sklepach
- Uczestniczę w polskim klubie sportowym lub innym
- Chodzę na spotkania polonijne
- Chodzę do kina na polskie filmy
- Uczestniczę w polskich wydarzeniach kulturalnych (wystawy, sztuki teatralne, spotkania autorskie itd.)
- Chodzę na koncerty polskich zespołów
- Nie mam kontaktu ze środowiskiem polskim w Wielkiej Brytanii

- Inne

15. Czy interesują Cię współczesne wydarzenia w Polsce? Wybierz: TAK /NIE

- Sztuka
- Film
- Teatr
- Literatura
- Muzyka
- Sport
- Polityka
- Środowisko
- Ekonomia i gospodarka
- Celebryci
- Nie interesują mnie wydarzenia w Polsce
- Inne

15. Podaj 5 słów, z którymi kojarzy Ci się Polska

16. Czy Twój nauczyciel języka polskiego stosuje poszczególne metody nauczania:

a. Storytelling

TAK

NIE

b. Digital storytelling

TAK

NIE

17. Wypowiedź pisemna:

Wybierz 5 różnych kart i napisz krótkie opowiadanie na ok. 100 słów

ANKIETA

20. Jak poradziłbyś/poradziłabyś sobie, gdybyś miał/a stać się storytellerem i opowiedzieć swoją historyjkę przed nowymi słuchaczami (uczniami innej klasy).

1

2

3

4

Bardzo słabo

Słabo

Dobrze

Bardzo dobrze

21. Jak poradziłbyś/poradziłabyś sobie, gdybyś miał/a pracować jako wolontariusz, zbierając pieniądze na cele społeczne.

1

2

3

4

Bardzo słabo

Słabo

Dobrze

Bardzo dobrze

22. Jak poradziłbyś/poradziłabyś sobie, gdybyś miał/a publicznie złożyć komuś ważnemu gratulacje.

1

2

3

4

Bardzo słabo

Słabo

Dobrze

Bardzo dobrze

23. Jak poradziłbyś/poradziłabyś sobie, gdybyś miał/a wejść swobodnie do pokoju nauczycielskiego.

1

2

3

4

Bardzo słabo

Słabo

Dobrze

Bardzo dobrze

24. Jak poradziłbyś/poradziłabyś sobie, gdybyś miał/a publicznie wyrecytować wiersz lub zaśpiewać piosenkę lub wziąć udział w przedstawieniu.

1

2

3

4

Bardzo słabo

Słabo

Dobrze

Bardzo dobrze

25. Jak poradziłbyś/poradziłabyś sobie, gdybyś miał/a zacząć tańczyć na przyjęciu urodzinowym, gdy wszyscy jeszcze siedzą.

1

2

3

4

Bardzo słabo

Słabo

Dobrze

Bardzo dobrze

26. Jak poradziłbyś/poradziłabyś sobie, gdybyś miał/a opowiedzieć dowcip w języku polskim w większym gronie.

1

2

3

4

Bardzo słabo

Słabo

Dobrze

Bardzo dobrze

ANKIETA DLA UCZNIÓW KLAS IV OPARTA NA KWESTIONARIUSZU KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH (KKS) ANNY MATCZAK .

Ankieta kompetencji społecznych

Drogi Uczniu!

Ta ankieta ma na celu ocenę Twoich umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych. Prosimy o szczerą odpowiedź na poniższe pytania. Twoje odpowiedzi są anonimowe i zostaną wykorzystane wyłącznie do celów badawczych.

Instrukcja

Przeczytaj każde stwierdzenie uważnie i zaznacz odpowiedź, która najlepiej opisuje, jak często odczuwasz lub zachowujesz się w danej sytuacji. Pytania dotyczą języka polskiego. Użyj skali od 1 do 5, gdzie:

1 - Nigdy

2 - Rzadko

3 - Czasami

4 - Często

5 - Zawsze

1. Umiejętność skutecznej komunikacji i interakcji z innymi ludźmi

1.1. Czuję się pewnie, kiedy muszę mówić przed klasą.

- 1 2 3 4 5

1.2. Potrafię rozpocząć rozmowę z nowymi osobami.

- 1 2 3 4 5

1.3. Wyrażam swoje zdanie w grupie.

- 1 2 3 4 5

1.4. Potrafię przekonać innych do mojego punktu widzenia.

- 1 2 3 4 5

1.5. Bronię swojego stanowiska, gdy ktoś się ze mną nie zgadza.

- 1 2 3 4 5

2. Umiejętność słuchania i porozumiewania się

2.1. Słucham uważnie, gdy ktoś do mnie mówi.

- 1 2 3 4 5

2.2. Pytam, gdy czegoś nie rozumiem.

- 1 2 3 4 5

3. Empatia i asertywność

3.1. Rozumiem uczucia innych osób.

- 1 2 3 4 5

3.2. Potrafię powiedzieć "nie", gdy ktoś prosi mnie o coś, czego nie chcę zrobić.

- 1 2 3 4 5

4. Rozwiązywanie konfliktów

4.1. Potrafię rozwiązać konflikt bez kłótni.

- 1 2 3 4 5

4.2. Szukam kompromisu, gdy się z kimś nie zgadzam.

- 1 2 3 4 5

5. Umiejętność budowania relacji i współpracy w grupie

5.1. Łatwo nawiązuję nowe znajomości.

- 1 2 3 4 5

5.2. Lubię pracować w grupie.

- 1 2 3 4 5

6. Radzenie sobie ze stresem społecznym

6.1. Czuję się niepewnie, gdy muszę mówić przed dużą grupą ludzi.

- 1 2 3 4 5

Dziękuję za wypełnienie ankiety!

Twoje odpowiedzi pomogą mi lepiej zrozumieć i rozwijać umiejętności społeczne uczniów.

Bajka o Czerwonym Kapturku

W pewnym małym domku, pod dużym dębem, mieszkała sobie mała dziewczynka. Wszyscy nazywali ją Czerwonym Kapturkiem, ponieważ zawsze nosiła czerwoną pelerynkę z kapturkiem. Dziewczynka mieszkała z mamą, miała też babcię, która mieszkała w domku w dębowym lesie, koło dużej brzozy.



Pewnego zimowego dnia Babcia zachorowała, leżała sama w domu, była bardzo słaba i nie miała siły iść na zakupy. Mama Czerwonego Kapturka upiekła pyszne ciasto, zrobiła smakowite kanapki oraz sok z malin. Zapakowała wszystko do koszyczka i poprosiła córkę:

- Czerwony Kapturku, zapakowałam koszyczek z jedzeniem, proszę zanieś go do swojej Babci. Ona jest taka słaba, leży w łóżku.

Dziewczynka bardzo kochała Babcię i ucieszyła się, że może jej pomóc.

- Dobrze mamo, już idę - odpowiedziała dziewczynka. Wiedziała, że Babcia bardzo się ucieszy.

Mama ostrzegła ją jednak:

- Czerwony Kapturku, proszę Cię, bądź bardzo ostrożny. Nie rozmawiaj z nikim obcym, idź prosto ścieżką, pamiętaj w lesie mieszkają wilki.



Babcia Czerwonego Kapturka mieszkała sama w małym domku w lesie. Dziewczynka wzięła koszyczek i ruszyła w drogę. Szczęśliwa, śpiewając sobie, szła przez las.



Świat był tak piękny, wszędzie leżało tyle śniegu, który był taki świeży. Maszerowała pod wielkimi dębowymi drzewami.



Nagle spotkała wilka, a ponieważ zapomniała już, co mówiła mama, podjęła z nim rozmowę. Nie bała się go.

Wilk, zapytał:

- Dziewczynko, jak masz na imię?
- Jestem Czerwony Kapturek - odpowiedziała.
- Gdzie idziesz tak sama przez las? – spytał wilk.
- Do Babci, sama leży w domu. Niosę jej kanapki, ciasto i pyszny sok malinowy.
- A gdzie mieszka Babcia? - dalej pytał wilk.
- W takim małym domku w lesie, który jest koło dużej brzozy. - odpowiedział Czerwony Kapturek.

Sprytny wilk dobrze wiedział, gdzie jest ten domek i już wyobrażał sobie, jak je babcię.

Miał też wielki apetyt na kanapkę, ciasto i pyszny sok malinowy oraz na ciało tej delikatnej dziewczynki.



Wilk przez chwilę szedł z dziewczynką i nagle powiedział.

- Popatrz, jaki piękny jest świat, ile śniegu leży. Ulepimy bałwana? - zapytał.

Dziewczynka chętnie zgodziła się i zaczęła lepić bałwana. Uwielbiała zabawę na śniegu.

Wilk pomagał jej, lecz bardzo szybko zniknął. Czerwony Kapturek nie zauważył, że został sam.



W tym czasie wilk poszedł do domu babci. Zapukał do drzwi.

- Kto tam? - spytała Babcia.

- To ja, Czerwony Kapturek, mam koszyk pełen dobrego jedzenia, Babciu - odpowiedział wilk.

- Proszę wejdź - poprosiła Babcia.



Wilk szybko otworzył drzwi, pobiegł do pokoju Babci i połknął ją.

Potem włożył jej ubrania, włożył czepek i okulary. Zasunął zasłony i położył się do jej łóżka.

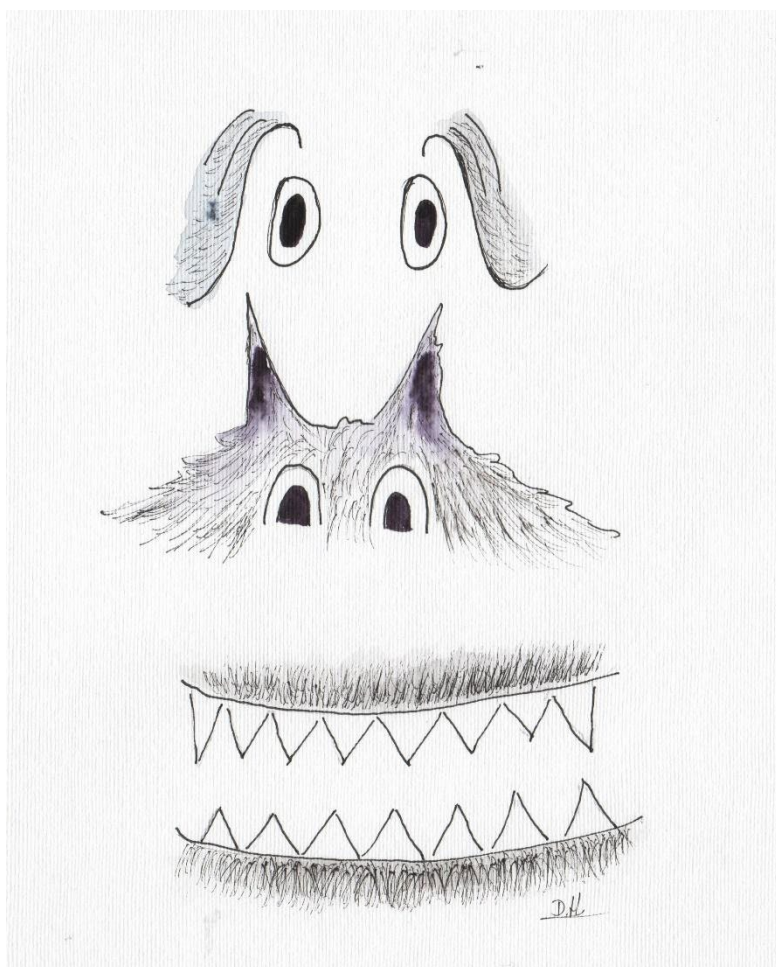


Dziewczynka ulepiła bałwana i przypomniała sobie o Babci. Chwyciła swój koszyczek i pobiegła do domu Babci. Zapukała do drzwi, lecz Babcia nie odezwała się. Dziewczynka pomyślała sobie: „Babcia śpi”. Poszła więc prosto do pokoju babci, odsunęła zasłony.



Spojrzała na łóżko, a tam leżała Babcia. Czepek miała głęboko nasunięty na twarz i wyglądała jakoś dziwnie.

- Babciu, dlaczego masz takie wielkie oczy? – spytała.
- Abym cię lepiej mogła widzieć, moje dziecko – odpowiedziała Babcia.
- Babciu, dlaczego masz takie wielkie uszy? – pytała dalej dziewczynka.
- Abym cię lepiej mogła słyszeć.
- Ale dlaczego masz tak strasznie wielkie zęby?
- Abym cię lepiej mogła zjeść!



Wilk wyskoczył z łóżka i połknął biednego Czerwonego Kapturka.



Gdy wilk najadł się, położył się do łóżka, zasnął i zaczął strasznie głośno chrapać. Koło domu przechodził właśnie myśliwy i pomyślał sobie: "Ależ ta babcia chrapie. Muszę zobaczyć, jak się czuje". Wszedł do domu, a kiedy stanął przed łóżkiem, zobaczył w nim wilka.

- Mam cię, długo ciebie szukałem - powiedział. Chciał strzelić do wilka, gdy przyszło mu do głowy, że przecież on mógł zjeść Babcię. Dlatego nie strzelił, lecz wziął nożyce i rozciął śpiącemu wilkowi brzuch. Wyskoczyła dziewczynka, wołając:

- Ach, tak się bałam, było tak ciemno w brzuchu wilka! – radośnie krzyczała dziewczynka.

Potem wyszła Babcia. Czerwony Kapturek szybko przyniósł kamienie i wypełnili nimi brzuch wilka. Kiedy ten się obudził, chciał wyskoczyć z domu, lecz kamienie były zbyt ciężkie. Martwy wilk padł na ziemię.

Wszyscy byli szczęśliwi. Razem zjedli kanapki, ciasto i wypili sok.

Czerwony Kapturek pomyślał sobie: "Do końca życia nie zboczę sama z drogi i nie pobiegnę w las, gdy mi mama zabroni".

Adaptacja tekstu: Dorota Hrycak-Krzyżanowska, na podstawie: *Czerwonego Kapturka*, Charles Perrault

Ilustracje: Dorota Hrycak-Krzyżanowska

DZIENNICZEK REFLEKSJI UCZNIÓW PODCZAS PRACY Z PROJEKTEM Z WYKORZYSTANIEM METODY *DIGITAL STORYTELLING*

Pytania, które mogą pomóc uczniom w refleksji nad swoimi postępami i doświadczeniem:

1. Umiejętność słuchania ze zrozumieniem:

- Jakie techniki stosowane w *digital storytelling* pomogły Ci lepiej rozumieć język polski podczas słuchania? Czy możesz podać przykład historii, która była dla ciebie szczególnie jasna i zrozumiała?

2. Sprawność mówienia:

- W jaki sposób tworzenie i prezentowanie cyfrowych historii wpłynęło na twoją płynność i pewność siebie w mówieniu po polsku? Opisz sytuację, w której czułeś się szczególnie komfortowo, wyrażając swoje myśli.

3. Umiejętności komputerowe:

- Jakie nowe umiejętności komputerowe nabyłeś dzięki *digital storytelling*? Czy technologia pomogła Ci w lepszym zrozumieniu i prezentowaniu treści?

4. Umiejętność pisania:

- Czy pisząc skrypty do cyfrowych historii zauważyłeś jakąś zmianę w swoim stylu pisania? Jak *digital storytelling* wpłynął na twoją zdolność do wyrażania myśli w formie pisemnej?

5. Umiejętność czytania:

- Jakie materiały czytelnicze (np. teksty, scenariusze) używane w *digital storytelling* okazały się dla ciebie najbardziej pomocne? Opisz, jak zmieniło się twoje zrozumienie tekstu dzięki interaktywnym elementom cyfrowym.

6. Zrozumienie treści:

- Jakie są główne przeszkody w zrozumieniu treści w języku polskim i jak *digital storytelling* pomógł ci je przezwyciężyć?

7. Strategie uczenia się:

- Jakie strategie uczenia się wypracowałeś/łaś podczas pracy z *digital storytelling*? Czy możesz opisać, jak jedna z tych strategii pomogła ci lepiej zrozumieć lub zapamiętać materiał?

8. Kompetencje społeczne:

- W jaki sposób praca nad cyfrowymi historiami wpłynęła na twoje interakcje z kolegami z klasy? Czy zauważyłeś jakieś zmiany w sposobie, w jaki komunikujesz się i współpracujesz z innymi?

9. Motywacja

- Jak *digital storytelling* wpłynął na twoją motywację do nauki języka polskiego?

10. Zrobienie czegoś w grupie rówieśników:

- Jak oceniasz pracę w grupie podczas projektów z *digital storytelling*? Jakie są według ciebie korzyści i wyzwania takiej współpracy?

Temat. Jesteśmy w krainie bajek i baśni.

1. Ilustracje drzew, podpisz ilustracje



2. **Bajka** to krótki utwór literacki, wierszowany, żartobliwy, zawierający morał (pouczenie). Styl bajek jest gawędziarski, czasem potoczny.

Proszę napisz, jakie znasz bajki:

.....

.....

.....

.....

.....

3. Jaka jest struktura bajki?

4. Kto występuje w bajce?

5. Jaka jest rola bajek?

6. Emotikon to znak wyrażający piszącego.

Wybierz 5 słów z ramki i przedstaw je przy pomocy emotikonów

BŁAGANIE, STRACH, PRZERAŻENIE, ZDZIWIENIE, PROŚBA, ZŁOŚĆ,
RADOŚĆ, ZNUDZENIE

Uczucie	emotikon

7. Proszę zaznaczyć, czy podane zdanie jest prawdziwe (P), fałszywe (F).

W pewnym małym domku, pod dużym dębem, mieszkała sobie mała dziewczynka	P	F
Wszyscy nazywali ją Czerwonym Kapturkiem, ponieważ zawsze nosiła zieloną pelerynkę z kapturkiem		
Miała też babcię, która mieszkała w domku, w dębowym lesie, koło dużej brzozy.		
Mama Czerwonego Kapturka upiekła pyszne ciasto, zrobiła smacznego obiad oraz herbatę		
Czerwony Kapturku, proszę Cię, bądź bardzo ostrożna. Możesz rozmawiać z obcym.		
Dziewczynka chętnie zgodziła się i zaczęła lepić bałwana		
Gdy wilk najadł się, położył się do łóżka, zasnął i zaczął strasznie głośno chrapać		

8. Bohater to postać biorąca udział w zdarzeniach, prawdziwy lub zmyślony

- Przedstaw bohaterów bajki. Wypisz ich imiona:

.....
.....
.....
.....
.....

- Powiedz, którego bohatera lubisz i czemu:

Najbardziej lubię ponieważ.....

.....
.....

- Powiedz, który bohater przypomina Ciebie i dlaczego?

Jestem podobny do ponieważ

.....
.....

9. MOJA WERSJA CZERWONEGO KAPTURKA – napisz swoją wersję bajki.

Rozpocznij od napisania planu bajki, poniżej instrukcja, jak napisać.

INSTRUKCJA, JAK NAPISAĆ PLAN BAJKI:

KROK PO KROKU:

1. Ustal, gdzie i kiedy będzie toczyć się akcja **bajki**
2. Ustal, kim będą jej bohaterowie, narysuj wybrane postacie.

3. Zaplanuj, co wydarzy się w poszczególnych częściach tekstu, a następnie sporządź **plan** wydarzeń.
4. Zgromadź słownictwo związane z tematem.
5. Wymyśl ciekawy tytuł **bajki**. Nie powinien on być zbyt długi.

Karta pracy do konspektu I:

Spotkanie z legendą „Liczyrzepa - duch Gór Karkonoszy”

1. Proszę zaznaczyć, czy zdanie jest fałszywe (F), czy prawdziwe (P).

0. Dobrogniewa mieszkała w górach Tatrach.	F	P
1. Dobrogniewa była gospodynią w zamku.	F	P
2. Dziewczyna była zakochana w Karkonoszu.	F	P
3. Karkonosz był duchem gór.	F	P
4. Dobrogniewa została porwana przez Mieszka.	F	P
5. Zamek Karkonosza był w środku Śnieżki.	F	P
6. Dziewczyna była szczęśliwa w zamku Karkonosza.	F	P
7. Karkonosz zamienił się w wiatr.	F	P
8. Duch gór wiedział o wysłanym liście.	F	P
9. Mieszko był zajęty liczeniem rzepy.	F	P
10. Karkonosz i Dobrogniewa uciekli z zamku.	F	P

2. Posłuchaj i powiedz, które słowa nie pasują. Następnie zaznacz X w odpowiedniej kratce.

PRZYKŁAD

szczycie	szczycie	szczycie	szczycie	szczycie X	szczycie

3. Proszę wstawić słowa z ramki w zdania.

Karkonoszach, rzepy, zamienił się, książę, dworzanie, czarami, zawiał, bestia, skarb, góra, w środku, mieszkał

Przykład: *Dawno, dawno temu w górach ...KARKONOSZACH.... mieszkała Dobrogniewa*

- a) Duch liczył
- b) Pewnego dnia,Mieszko i inni dworzanie i rycerze spotkali się na kolacji w zamku w Raciborzu.
- c) Wszyscy ważni i rycerze spotkali się na kolacji.
- d) zamienił rzepę w dworzan.
- e) I znów wiatr.
- f) Zamienił się w.....
- g) Zamek znajdował się w środku.....
- h) Mieszko musiał policzyć swoje
- i) Szybko dotarli do zamku w Świdnicy, gdzie ojciec dziewczyny.
- j) Ukrył się w swoim zamku góry Śnieżki.

4. Proszę zamień następujące zdania według wzoru.

Przykład:

To jest dobra gospodyni. Ona jest dobrą gospodynią

- a) Karkonosz jest bezlitosny. On jest duchem
- b) Karkonosz jest łaskawy. On jest duchem
- c) Piękny młodzieniec. On jest młodzieńcem
- d) Karkonosz jest nieprzewidywalny.
- e) Smutna dziewczyna. Ona jest
- f) Karkoszon jest opiekuńczy. On jest.
- g) Liczyrzepa jest bogaty. On jest duchem.
- h) Karkonosz jest szybki On jest duchem
- i) Karkonosz jest nieprzewidywalny. On jest
- j) To jest okrutny człowiek . On jest.....

5. Proszę ułożyć zdania z rozsypanych wyrazów.

Przykład: Liczyrzepą, Od, Karkonosz, zdarzenia, jest, tego, nazywany.

Od tego zdarzenia, Karkonosz nazywany jest Liczyrzepą.

- a) Dawno, górach, w, mieszkała, dawno, dziewczyna, piękna, temu.
.....
- b) duch, dziewczynę, dnia, Karkonosz, gór, Pewnego, zobaczył.
.....
- c) w, zamienił, do, rzepę, wrócił, czarami, dworzan, Gdy, zamku.
.....
- d) Ukrył, w, góry, środku, swoim, się, zamku, w.
.....
- e) Raciborzu, na, w, się, i, wiatr, zawiał, tych, znaleźli, słowach, Książę, Po, Karkonosz,
zamku,
.....
- f) do, ich, zamku, góry, środku, Przeniósł, w
.....
- g) Mieszko, skarby, miał, wszystkie, policzyć
.....
- h) szybciej, Wygra, kto, to, ten, szybciej
.....
- i) Mieszko, Dobrogniewa i, w, uciekli, górach, zamku, z
.....
- j) Karkonosz, Liczyrzepą, tego, się, zdarzenia, od, nazywał
.....

6. Proszę ułożyć pytania do podanych zdań.

Przykład: Zamek Karkonosza był w środku góry.

Gdzie był zamek Karkonosza?

- a) Dobrogniewie nie podobał się zamek.
.....
- b) Karkonosz na polach znalazł i zebrał rzepe.
.....
- c) Na ścianach pojawiły się wielkie okna.
.....
- d) Zamek jest pusty, ciemny, nikt tu nie mieszka.
.....
- e) Dobrogniewa myślała o ucieczce.
.....
- f) Gdy księżę przyjechał, Karkonosz zadał mu pytanie.
.....
- g) Karkonosz wiedział o wysłanym liście.
.....
- h) Dobrogniewa uciekła z Mieszkiem.
.....
- i) Wygra ten, kto szybciej policzy.
.....
- j) Od tego zdarzenia Karkonosz nazywał się Liczyrzepą
.....

7. Proszę wypisać z tekstu 10 przymiotników, następnie proszę napisać je w stopniu wyższym i najwyższym.

Przykład: Brzydki – *brzydszy* - *najbrzydszy*

Przykład zdania: Mieszko był szybki, ale duch był szybszy

- a)
- b)
- c)
- d)

- e)
- f)
- g)
- h)
- i)
- j)

8. Proszę zrobić techniką dowolną kolaż roślinności występującej w Karkonoszach.

.

Autor: Dorota Hrycak-Krzyżanowska

Imię i nazwisko ucznia

klasa IV

Tytuł opowiadania.

.....

SŁUCHANIE	1	2	3	4	5	6	7	8
Ogólne zrozumienie tekstu w trakcie opowiadania historii								
Umie wybrać najważniejsze informacje podczas słuchania								
Przewiduje, co wydarzy się później								
Rozumie znaczenia słów								
Korzysta ze wskazówek dźwiękowych i wizualnych, jako pomocy w zrozumieniu znaczenia słuchanego tekstu								
Rozpoznaje słowa w kontekście								
Postępuje zgodnie z instrukcjami								
MÓWIENIE								
Aktywnie uczestniczy w opowiadanej historii, powtarzając słowa i zwroty								
Poprawnie wymawia nowo poznane słowa								
Aktywnie uczestniczy w dyskusji, używa nowo poznanych słów								
Płynność wypowiedzi								
CZYTANIE								
Globalne zrozumienie w tekście								
Zdobycie szczegółowej wiedzy z czytanego tekstu								
Przewiduje, co będzie dalej								
Używa wskazówek kontekstowych jako pomocy w rozumieniu tekstu								
Rozpoznaje słowa w kontekście								
Dopasowuje dialogi do postaci								
PISANIE								
Poprawnie zapisuje nowo poznane słowa								
Rozpoznaje rymy i łączy rymowane zdania								
Uzupełnia luki w tekście								

Tworzy własny tekst na podstawie modelu Zna gatunek wypowiedzi								
Używa w pracy pisemnej nowo poznanych słów z usłyszaną historią								
NAUKA UCZENIA SIĘ								
Rozumie cel swojej nauki								
Używa metajęzyka								
Aktywnie uczestniczy w lekcji								
Wykorzystuje poznane strategie do nowych zadań								
Pracuje w parze, grupie, niezależnie od nauczyciela								
Korzysta z zasobów: słownika, internetu								
Prowadzi swój zeszyt z poznany słownictwem								
Wykazuje motywację i chęć do nauki								
Dokonuje przeglądu własnej nauki i postępów								
ŚWIADOMOŚĆ MIĘDZYKULTUROWA								
Wykazuje ciekawość świata								
Wykazuje zrozumienie międzykulturowe								
Wykazuje świadomość takich kwestii jak: tolerancja, równość, niepełnosprawność								
KSZTAŁCENIE MIĘDZYPRZEDMIOTOWE								
Wykorzystuje wcześniejszą wiedzę, umie przewidywać, co może się wydarzyć w dalszej części opowieści								
Używa języka polskiego, aby zdobyć informacje na zadany temat								
Wykazuje zainteresowanie i ciekawość lekcją								
Wykazuje znajomość różnych gatunków utworów literackich								
KOMPETENCJE SPOŁECZNE								
Przejawia szacunek do nauczyciela, innych uczniów w klasie oraz zasad panujących w grupie								
Udostępnia swoje materiały								
Pomaga innym uczniom								
Współpracuje w parach i grupach								
Bierze aktywny udział w przedstawieniach na forum klasy i szkoły								

¹KONSPEKT LEKCJI, KLASA IV

TEMAT: Piszemy opowiadanie - oryginalne myślenie zastosowane w wypowiedzi pisemnej.

POZIOM: A2/B1

CELE: Poznawcze:

- doskonalenie sprawności rozumienia ze słuchu i kreatywnego pisanie,
- rozwijanie kompetencji leksykalnej: utrwalenie i nauka słownictwa związanego z opisem osób oraz miejsc, słownictwa określającego następstwo czasowe oraz dynamizującego akcję,
- utrwalenie struktur językowych związanych z opisem osób i miejsc, wyrażaniem opinii,
- doskonalenie poprawnego zapisu dialogów oraz utrwalenie wiedzy o strukturze opowiadania.

Wychowawcze:

- rozwijanie poczucia estetyki w tworzeniu własnych tekstów służących komunikacji międzyludzkiej;
- uaktywnianie zdolności literackich i potrzeb twórczych.

POMOCE I MATERIAŁY DYDAKTYCZNE:

- ilustracje związane z opowiadanym mitem w zależności od wątków, np. młot, łódka
- rekwizyty,
- prezentacja: PowerPoint
- ścieżka dźwiękowa:
https://www.youtube.com/watch?v=5iLESleQwpk&ab_channel=LoungeVFilms-RelaxingMusicandNatureSounds
- słowniki języka polskiego

CZAS TRWANIA: 4x45

METODY PRACY: Metoda *storytelling*

PRZEBIEG LEKCJI:

I. Naprowadzenie na tematykę lekcji – ćwiczenia przed *storytellingiem*

1. Nauczyciel rozpoczyna dyskusję i zadaje pytanie: *czy znacie jakieś mity, jeśli tak, to jakie? (uczniowie mogą powiedzieć o mitach, które poznali w szkole angielskiej w języku angielskim).*

¹ LEGENDARIUM Mitologia słowiańska z ćwiczeniami dla uczniów polonijnych, na B1-B2 Dorota Hrycak-Krzyżanowska, WYDAWNICTWO PASSH 2021
<https://passhlondyn.eu/wp-content/uploads/2021/02/Legendarium-1.pdf> na podstawie *Mitologi słowiańskiej*, Witolda Borowskiego i Mateusza Wróny, oraz *Darów Bogów* Witolda Jabłońskiego

2. Nauczyciel odwołuje się do wiedzy uczniów ze szkoły angielskiej i prosi ich o podanie informacji, co to jest mit. Po wysłuchaniu odpowiedzi prosi uczniów o otworzenie słowników i poszukanie definicji, co to jest mit. Następnie gdy uczniowie czytają głośno notatkę, to nauczyciel zapisuje na tablicy: *Mit jest to opowieść o bogach, demonach, legendarnych bohaterach i nadnaturalnych wydarzeniach, będąca próbą wyjaśnienia odwiecznych zagadnień bytu, świata, życia i śmierci, dobra i zła oraz przeznaczenia człowieka. Mit jest ubarwioną wymyślonymi szczegółami historią o jakiejś postaci lub o jakimś wydarzeniu* (Słownik języka polskiego, pod red. W. Doroszewskiego).
3. Nauczyciel, pokazując rekwizyty i zdjęcia (zdjęcia znajdują się w załączniku), wprowadza nowe słownictwo. Zapisuje na tablicy razem z krótkim wyjaśnieniem nowe słowa. Uczniowie dopasowują zdjęcie do opisu słowa.

Słowniczek:

Topór - narzędzie przypominające kształtem siekierę, dawniej używane jako broń

Bezkres - ogromna, pusta przestrzeń, wydająca się nie mieć granic

Oblicze - twarz, postać, wygląd lub charakter kogoś lub czegoś

Zalążek - początek czegoś

Sklepienie niebieskie - przedstawienie powierzchni Ziemi, Księżyca, planet, pozornego sklepienia niebieskiego

Przebiegły - sprytny

Burta łodzi - strona łodzi, zawsze są dwie

II. Ćwiczenia w trakcie storytellingu:

1. Nauczyciel prosi, aby uczniowie usiedli w ustawieniu „U”. Gdy wszyscy zajmą swoje miejsca, nauczyciel zaczyna opowiadać pierwszy raz „Mit o stworzeniu świata”. W trakcie opowiadania posługuje się zdjęciami lub przyniesionymi rekwizytami, zadaje pytania wzbogaca słowo ścieżką dźwiękową, tłem muzycznym do opowiadania, np. odtwarza szum morza
https://www.youtube.com/watch?v=5iLESleQwPk&ab_channel=LoungeVFilms-RelaxingMusicandNatureSounds

Nauczyciel zasadniczo wiernie odtwarza tekst (podaję go poniżej), lecz jest to mowa żywa, a więc w trakcie opowiadania obserwuje uczniów, aby utrzymać ich zainteresowanie oraz sprawdzić rozumienie tekstu. W razie potrzeby zatrzymuje się i zadaje pytania:

- Jak myślicie, co teraz zobaczy Perun?

- Jak myślicie, co teraz zrobi Perun?
- Co teraz może zrobić Weles?

„Mit o stworzeniu świata” – mitologia słowiańska

Co było na początku? Na początku panował bezkres, nie istniało nic oprócz nieba i wody. Woda była wszędzie, ogarniała wszystko i była wszystkim. Nie miała końca ani początku. Nie miała brzegów. Była jak wielkie morze, nie istniał ląd, z tej wody nie można było wyjść.

Na wodzie unosiła się łódź, a w niej płynął pierwszy z bogów. Był to potężny Perun -władca nieba, burzy i błyskawic. Miał on długą, gęstą brodę i długie siwe włosy, które sięgały do jego szerokich ramion. W łodzi trzymał swój wielki kamienny topór. Perun czuł się samotny. Pewnego razu spojrzął przez burtę łodzi na powierzchnię morza i zobaczył twarz, która przyglądała mu się z ciekawością. Oblicze to było wizerunkiem Peruna.

- Kim jesteś? - zadał pytanie

- Zaproś mnie najpierw do swojej łodzi - odpowiedziała postać i nie czekając na zaproszenie wdrapała się do środka i powiedziała:

- Jestem Weles.

Tak właśnie z odbicia Peruna narodził się bóg wód. Siedzieli naprzeciw siebie i przyglądali się sobie nawzajem. Byli bardzo podobni do siebie, Perun miał siwe włosy, wypalone słońcem, Weles zaś czarne, jak noc. Obydwaj byli potężni. Bogów szybko znudziła monotonia morza. Czuli pustkę tej przestrzeni. Ogarnęło nimi podobne pragnienie, chcieli stanąć na stałym lądzie. Bogowie wiedzieli, że tylko razem mogą stworzyć świat.

- Byłoby dobrze, gdybyśmy mogli wyjść z łodzi i stanąć gdzieś na lądzie – rzekł Weles.

- Tak, też tego chcę - odparł Perun - Przynieś mi garść piasku z dna morza, zrobię z niego ląd. Gdy będziesz brał piasek powiedz tylko, że bierzesz w imię moje.

Weles szybko wyskoczył z łodzi, dopłynął do głębiny i dosięgnął dna. Nabrał piasku w rękę, mówiąc:

- Biorę cię w imię moje.

Szybko popłynął do Peruna. Gdy tylko wypłynął na powierzchnię, wyciągnął rękę, lecz w niej nie było ani jednego ziarenka piasku.

Rozczarowany Perun powiedział:

- Popłyn jeszcze raz!

Weles popłynął i ponownie biorąc piasek rzekł:

- Biorę cię w imię moje.

Gdy wynurzył się z wody jego dłoń była pusta.

Perun stanowczym głosem przypomniał Welesowi:

- Pamiętaj, gdy będziesz brał piasek, musisz powiedzieć, że bierzesz w imię Peruna.

Zły Weles popłynął jeszcze raz, sięgnął po piasek i powiedział:

- Biorę cię w imię moje i w imię Peruna- dodał.

Tym razem, gdy wynurzył się, w dłoni jego było kilka ziarenek piasku. Przebiegły

Weles w ustach, pod językiem ukrył jeszcze kilka ziarenek. Gdy wypłynął na

powierzchnię, podał Perunowi to, co miał w dłoni, a on rzucił ziarna przed siebie. Gdy

ziarenka dotknęły wody, zaczęły pęcznieć. Po chwili pojawił się ląd. W tym czasie piasek w ustach Welesa pęczniał i zaczął się dusić. Otworzył usta i wielka fontanna piasku rozprysła się wokół. Tam, gdzie piasek dotknął ziemi, wyrosły góry. Bogowie ucieszyli się, wyszli z łodzi i stanęli na lądzie. Na samym początku zalążek świata stworzony przez dwóch bogów był niewielki. Na stworzonym skrawku ziemi bogowie ledwie się mieścili. Wtedy samolubny Weles postanowił sam zapanować nad światem i wrzucić Peruna do wody. Podeszedł do śpiącego, jednym ruchem chciał zepchnąć go ze skrawka ziemi. Jednak, gdy tylko poruszył Peruna, ląd się powiększył. Popchnął w drugą stronę i lądu przybyło. Pchał w trzecią i pchał w czwartą stronę, im dłużej pchał, tym świat stawał się większy. Tak właśnie Perun i Weles wyznaczyli cztery strony świata: wschód, zachód, północ i południe.

Zły Weles zbudził Peruna i powiedział:

- Ty spałeś, a ziemia urosła. Stworzyliśmy świat, teraz musimy pobłogosławić go.

- Już pobłogosławiłem – odparł Perun. Gdy mnie pchałeś w cztery strony świata, ja go błogosławiłem. Tak oto stworzyliśmy świat.

Po tych słowach Perun wzniósł się na sklepienie niebieskie, aby stamtąd patrzeć na świat i nad nim panować. Zazdrosny Weles próbował chwycić Peruna i ściągnąć na ziemię. Gdy był już blisko, chwycił go za włosy, ten odwrócił się, podniósł swój topór; z niego wyleciały pioruny. Weles próbował odskoczyć, uchylić się, szybko jednak stracił siły i spadł głęboko w dół, do podziemi.

Tak to właśnie Perun zaczął panować na niebie, a Weles został pod ziemią i tak oto Podziemie stało się jego królestwem.

2. Po opowiedzeniu nauczyciel zwraca się do uczniów:

- Proszę, wymień imiona głównych bogów, o których była mowa.
- Czy pamiętasz, jak wyglądali bogowie?
- Co chcieli zrobić bogowie?

3. Nauczyciel rozdaje schemat opowieści (karta pracy) i prosi, aby uczniowie posłuchali jeszcze raz mitu. W trakcie słuchania uczniowie mają podnieść ręce gdy:

- rozpoczyna się opowieść
- gdy opowieść dochodzi do najbardziej ekscytującego punktu – punktu kulminacyjnego
- gdy kończy się opowieść.

4. Po zakończeniu opowiadania nauczyciel zwraca się do uczniów:

- Proszę, powiedzcie, co wydarzyło się do punktu kulminacyjnego
- Proszę, powiedzcie, co wydarzyło się od punktu kulminacyjnego do końca opowieści.

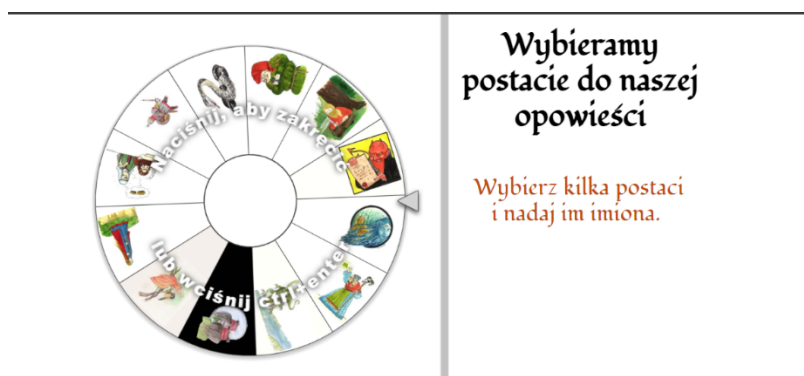
III. Ćwiczenia po zakończeniu *storytelling*:

1. Nauczyciel rozpoczyna prezentację Power Point. W trakcie prezentacji zwraca się do uczniów z prośbą o wymienienie najważniejszych elementów opowiadania. Na podstawie usłyszanej opowieści uczniowie wskazują:

Najważniejsze elementy opowiadania:
Miejsce i czas
Narracja
Główny bohater – protagonistą
Antagonista – przeciwnik głównego bohatera bądź przeciwności, z jakimi się zmierzy
Fabuła:
Zawiazanie akcji zaraz po ekspozycji
Zwroty akcji
Punkt kulminacyjny bliska zakończenia
Rozwiązanie akcji, epilog
Uczucia, emocje
Atmosfera
Problematyka i wartości
Zmiana, która zaszła w życiu, osobowości bohatera

- miejsce i czas akcji
- wymieniają bohaterów
- omawiają panującą atmosferę
- problematykę utworu

2. Nauczyciel zwraca się do uczniów: Dziś napiszecie swoją opowieść. Zaczniecie od wylosowania swojej postaci. Jedną postać możecie sobie sami narysować.



3. Nauczyciel zwraca się do uczniów: za pomocą losowania wybierzecie miejsce:

- zawiązania akcji,
- zwrotu akcji,
- punktu kulminacyjnego,
- rozwiązania akcji



Wybieramy miejsce akcji

wybieramy jedno
lub dwa zdjęcia w
których dzieje się
akcja naszej
opowieści

Proszę o wybranie warunków atmosferycznych, które występują przy:

- nawiązaniu akcji
- zwrocie akcji
- punkcie kulminacyjnym
- zakończeniu akcji



4. Proszę o wybranie dźwięków, które towarzyszą przy:

- zawiązaniu akcji
- zwrocie akcji
- punkcie kulminacyjnym
- rozwiązaniu akcji.

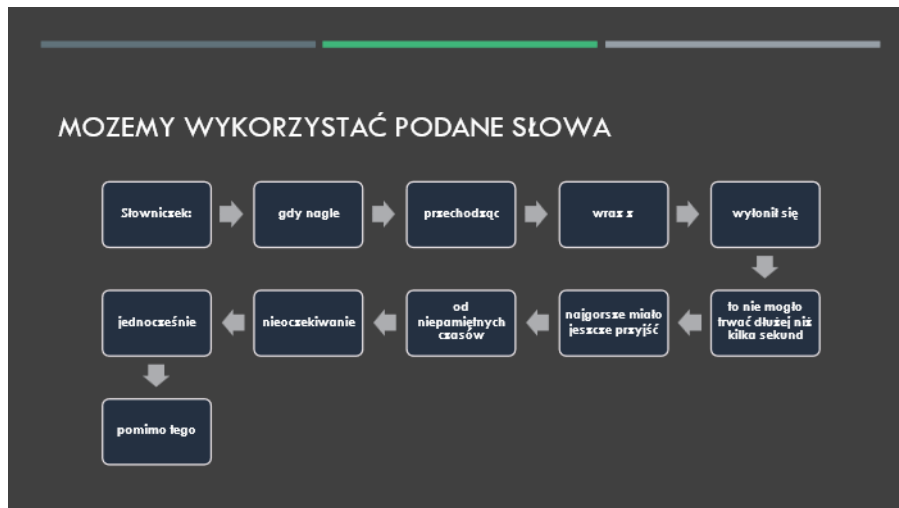
(Dźwięki podane są w prezentacji.)

5. Proszę o wybranie jednego wstępu.

WYKORZYSTUJEMY JEDEN Z PODANYCH WSTĘPÓW

Wstęp:	Dawno, dawno temu.....	Setki lat temu.....	W czasach, które pamiętają już tylko najstarsze drzewa.....
Za górami , lasami w samym sercu puszczy.....	W dawnych , bardzo dawnych czasach	Pewnego razu.....	

6. W swojej opowieści użyjcie podanych słów:



7. Nauczyciel prosi o przypomnienie: *Jak zapisujemy dialogi w języku polskim?*

8. Nauczyciel prosi: *Wybierzcie sobie jedno z podanych zakończeń*

Zakończenia:

- Ten strach (radość) będą pamiętać do końca życia.
- Nic nie zrobiło na nich takiego wrażenia, jak wypadki tego lata!
- Taka podróż byłaby wspaniałą!
- Brakowało tak niewiele, a stałoby się ogromne nieszczęście. Kryjówkę Jednookiego wkrótce odkryła policja, a on sam wylądował w więzieniu.
- Natomiast ich czwórka? Nigdy więcej nie poszła na wagary.
- Radości i tańcom nie było końca

9. Nauczyciel zadaje pytanie: *Jaką rolę odgrywa tytuł w opowiadaniu?*

Odpowiedź: ma zainteresować czytelnika i zachęcić do przeczytania

10. Uczniowie rozpoczynają pisanie opowiadania. Po 20 minutach prezentują: plan opowiadania, postacie, które wylosowali lub wybrali, miejsce akcji, dźwięki towarzyszące oraz warunki atmosferyczne przy:

- zawiązaniu akcji
- zwrocie akcji
- punkcie kulminacyjnym
- rozwiązaniu akcji, epilogu

11. Uczniowie piszą swoje opowiadania. W trakcie ich pracy nauczyciel podchodzi do uczniów i indywidualnie rozmawia z nimi. Wspiera uczniów w ich pracy. Po 20 minutach chętni uczniowie prezentują swoje opowiadania (w tym momencie lekcji jeszcze nie są one skończone). Nauczyciel i pozostali uczniowie dyskutują nad przedstawionymi fragmentami, omawiają, co jest dobre, a co należy poprawić.

IV. Część końcowa lekcji

Nauczyciel podsumowuje lekcję, ocenia zaangażowanie uczniów. Uczniowie mówią, co podobało się im najbardziej, a co sprawiło im trudność.

Praca domowa

Uczniowie mają dokończyć swoje opowiadanie.

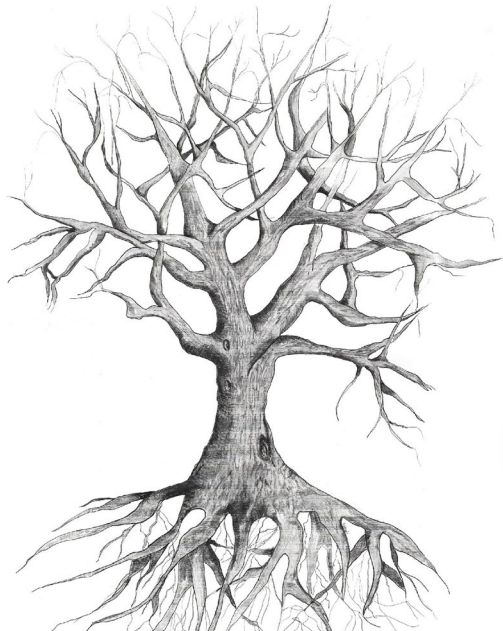
STRASZNA HISTORIA

- **Zwykle akcja dzieje się nocą.**
- **Już od początku wzbudza zainteresowanie czytelników.**
- **Zawiera akcję i pełna jest niepewności.**
- **Zawiera wiele słów określających nasze odczucia sensoryczne tj. smak, węch, dotyk**
- **Znajduje się słownictwo dynamizujące tekst opowiadania.**
- **Zdania są krótkie.**
- **Zawiera dialogi.**
- **Jest tajemnicza, przerażająca !**



GŁÓWNE POSTACIE MOJEJ HISTORII

Autor: Dorota Hrycak-Krzyżanowska



OPIS POSTACI 1

OPIS POSTACI 2

OPIS POSTACI 3

MIEJSCE AKCJI

Autor: Dorota Hrycak-Krzyżanowska

MOJE MIEJSCE AKCJI TO:

**UŻYJ 5 SŁÓW SENSORYCZNYCH
ABY OKREŚLIĆ**

TWOJE MIEJSCE AKCJI



**JAKI JEST NASTRÓJ
TWÓJEJ HISTORII ?**

**PODAJ DATĘ, CZAS ORAZ
PORĘ ROKU**

POSTACIE

WYBIERZ 2-3

PROBLEMY

WYBIERZ 1

PRZEDMIOTY

WYBIERZ 3

MIEJSCE AKCJI

WYBIERZ 1

BARDZO DOBRY POCZĄTEK TWOJEJ HISTORII

Bardzo ważny jest dobry początek w Twojej opowieści, musi zainteresować czytelnika.

Jest kilka sposobów, jak to osiągnąć.

- 1. Zadaaj mu pytanie.**
- 2. Opisz przerażające, straszne miejsce w którym ma miejsce Twoja historia.**
- 3. Przedstaw siebie swoim czytelnikom.**
- 4. Rozpocznij od akcji.**
- 5. Podaj kilka informacji ogólnych.**

Bum !	Jest to ciemne, bardzo ciemne miejsce.....	Pewnej burzliwej i ciemnej nocy...
Czy widziałeś kiedyś straszną, przerażającą postać ?	Usłyszałem przerażający krzyk „Uciekaj!”	Tego dnia nigdy nie zapomnę.....
Trzask! Świsł ! Grzmot!	Nie mogę uwierzyć, przeżyłem, aby móc Ci opowiedzieć...	To był koniec października, to była najgorsza noc w moim ...
Jestem Janek, mam 11 lat i nigdy wcześniej nie widziałem takiej mgły...	Widziałem moją sąsiadkę, była taka zmieniona.....	Nagle zrobiło się ciemno, tuż obok na płocie usadł czarny ptak o wielkim dziobie, poczułem smak strachu w ustach.....
Nagle poczułem ten zapach	Przeszył mnie chłód, wiatr wyrwał kartkę z mojej dłoni ...	To był najdziwniejszy dzień, nigdy wcześniej

PODSUMOWANIE HISTORII

Autor: Dorota Hrycak-Krzyżanowska

POCZĄTEK: • Zainteresuj czytelników, tak aby chcieli czytać Twoją historię. • Wprowadź problem.	
ŚRODEK: • Opisz poszczególne wydarzenia, użyj słów dynamizujących akcję oraz opisujących odczucia sensoryczne. • Buduj napięcie, niech czytelnik Twojej historii zacznie się bać.	
KONIEC: • Wydarzenia w Twojej historii dobiegają do końca, wszystko dobrze się kończy	

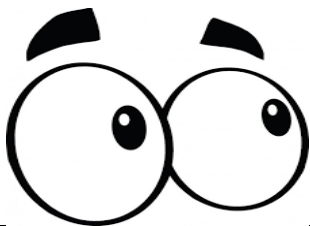
PODSUMOWANIE HISTORII

Autor: Dorota Hrycak-Krzyżanowska

--	--

SŁOWA „SENSORYCZNE”

D.Hrycak-Kryżanowska

WZROK 	
WĘCH 	
DOTYK 	
SŁUCH 	
SMAK 	

LISTA SŁÓW SENSORYCZNYCH

SŁUCH
GRZMOT, SZELEST, SZUM, HUK, TRZASK, CISZA, DZWON, STUKOT, ŁOMOT, PUKANIE ,SKROBANIE,DRAPANIE, OCHRYPŁY, SZEPT, KRZYK, SKRZYPIENIE, PISK, CHROBOTANIE
WĘCH
FETOR, SMRODEK ,PIĘKNY ZAPACH, BRZYDKI ZAPACH, MIŁA WOŃ, KADZIDŁO, SWĄD, AROMAT, PACHNIDŁO, ODÓR, SMRÓD,
WZROK
JASNY, CIEMNO, JASKRAWE, BŁYSZCZĄCY, LŚNIĄCY, PONURY, SZARO, MROCZNO, SŁONECZNIE, KOLOROWO, PIĘKNY,
SMĄK
SŁODKI, KWAŚNY, GORZKI, CIERPKI, SŁONY, OSTRY,MAŚLANY, WODNISTY, WYŚMIENITY, DELIKATNY, PYSZNY, SŁODKO-KWAŚNY, GORYCZ, PIKANTNY, PÓŁ- SŁODKI
DOTYK
SZORSTKI, GŁADKI, OSTRY, AKSAMITNY, CHŁODNY, GORĄCY, CIEPŁY, LODOWATY, MIĘKKI, TWARDY, JEDWABISTY, CHROPOWATY, KANCIASTY, KLEJĄCY SIĘ, GĄBCZASTY, PIASZCZYSTY

SŁOWA ŁĄCZĄCE

Słowa łączące (lub frazy przejściowe, tranzytowe) są to słowa lub wyrażenia łączące ze sobą zdania. Do ich zadań należy logiczne powiązania członów wypowiedzi.

podczas gdy	dlatego	w związku z tym
prawie	ponieważ	następnie
z pewnością	choć	na zakończenie
podobnie	choć	poprzednio
zaczynając	następnego dnia	oczywiście
kończąc	wyduje się	w trakcie
Jeszcze bardziej	założmy	w rezultacie
Chwilę później	założmy	kiedyś

SŁOWNICTWO DYNAMIZUJĄCE TEKST

Słowa, które dynamizują(przyspieszają) akcję

- wtem
- nagle
- niespodziewanie
- nieoczekiwanie
- raptem
- w pewnej chwili
- naraz
- znenacka
- błyskawicznie
- ni stąd, ni zowąd
- gwałtownie
- raptownie
- momentalnie
- zaskakująco
- piorunem
- od razu

EMOCJE- BANK SŁÓW

**Bać się, wstydzić się , cieszyć się, czuć dumę,
kochać, zaskakiwać, denerować się, złościć się,
martwić się, smucić się**

**wyczerpany, ponury, przerażony, zmęczony
smutny, samotny, zazdrosny**

zadowolony, kochający, zachwycony

**wesoły, pogodny, radosny, szczęśliwy,
zdenerwowany, zainteresowany**

znudzony, przerażony,

KWESTIONARIUSZ WEDŁUG KONCEPCJI MOTYWACJI GARDNERA (1985) DLA UCZNIÓW LICEUM, PODCZAS PRACY Z PROJEKTEM Z WYKORZYSTANIEM METODY *DIGITAL STORYTELLING*

Instrukcja

Prosimy o odpowiedź na poniższe pytania. Zaznacz odpowiedź, która najlepiej opisuje Twoje odczucia. Użyj skali od 1 do 5, gdzie:

1 - Zdecydowanie się nie zgadzam

2 - Nie zgadzam się

3 - Nie mam zdania

4 - Zgadzam się

5 - Zdecydowanie się zgadzam

1. Motywacja wewnętrzna:

1.1. Lubię tworzyć cyfrowe historie, bo sprawia mi to przyjemność.

1 2 3 4 5

1.2. Czuję satysfakcję, kiedy widzę efekt końcowy moich cyfrowych opowieści.

1 2 3 4 5

2. Motywacja zewnętrzna:

2.1. Lubię, kiedy moje cyfrowe historie są pozytywnie oceniane przez nauczycieli.

1 2 3 4 5

2.2. Czuję się zmotywowany, kiedy moi rówieśnicy chwalą moje cyfrowe opowieści.

1 2 3 4 5

3. Integracja:

3.1. Tworzenie cyfrowych opowieści pomaga mi lepiej zrozumieć i zapamiętać materiał szkolny.

1 2 3 4 5

3.2. Wykorzystanie technologii podczas pracy z *digital storytelling* jest dla mnie skuteczną metodą nauki.

1 2 3 4 5

4. Identyfikacja:

4.1. Uważam, że umiejętność tworzenia cyfrowych historii jest ważna.

1 2 3 4 5

4.2. Chciałbym rozwijać swoje umiejętności w zakresie *digital storytelling*.

1 2 3 4 5

KWESTIONARIUSZ WEDŁUG KONCEPCJI MOTYWACJI GARDNERA (1985) DLA UCZNIÓW KLASY IV, *STORYTELLING*

Instrukcja: Prosimy o odpowiedź na poniższe pytania, zaznaczając odpowiedź, która najlepiej opisuje Twoje odczucia. Użyj skali od 1 do 5, gdzie:

1 - Zdecydowanie się nie zgadzam

2 - Nie zgadzam się

3 - Nie mam zdania

4 - Zgadzam się

5 - Zdecydowanie się zgadzam

1. Motywacja wewnętrzna:

1.1. Lubię opowiadać historie moim kolegom i koleżankom.

- 1 2 3 4 5

1.2. Czuję satysfakcję, kiedy wymyślam własne opowieści.

- 1 2 3 4 5

2. Motywacja zewnętrzna:

2.1. Lubię opowiadać historie, kiedy inni mnie za to chwalą.

- 1 2 3 4 5

2.2. Czuję się zmotywowany, kiedy nauczyciel ocenia moje opowieści na dobrą ocenę.

- 1 2 3 4 5

3. Integracja:

3.1. Opowiadanie historii pomaga mi lepiej zrozumieć różne tematy szkolne.

- 1 2 3 4 5

3.2. Wymyślanie opowieści jest dla mnie sposobem na naukę.

- 1 2 3 4 5

4. Identyfikacja:

4.1. Czuję, że opowiadanie historii jest ważną umiejętnością.

- 1 2 3 4 5

4.2. Chciałbym być lepszym w opowiadaniu historii.

- 1 2 3 4 5

PYTANIA DO WYWIADU DLA UCZNIÓW LICEUM

Proszę o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania. Twoje odpowiedzi pomogą mi zrozumieć Twoje doświadczenia i motywacje związane z *digital storytelling*.

1. Jakie są Twoje główne motywacje do tworzenia cyfrowych historii?
2. Czy jest to bardziej motywacja wewnętrzna (np. przyjemność, satysfakcja), czy zewnętrzna (np. oceny, pochwały)?
3. W jaki sposób tworzenie cyfrowych opowieści wpływa na Twoją naukę i zrozumienie materiału szkolnego?
4. Czy czujesz, że pomaga Ci to lepiej zapamiętać informacje?
5. Jakie umiejętności, Twoim zdaniem, rozwijasz poprzez *digital storytelling*?
6. Czy są to umiejętności techniczne, kreatywne, komunikacyjne itp.?
7. Jak oceniasz swoje zdolności w zakresie *digital storytelling*?
8. Czy czujesz, że potrzebujesz wsparcia lub dodatkowych zasobów, aby się rozwijać w tej dziedzinie?
9. Jakie są Twoje ulubione aspekty tworzenia cyfrowych opowieści?
10. Co sprawia Ci największą przyjemność lub satysfakcję?
11. Czy napotkasz jakieś trudności podczas tworzenia cyfrowych historii?
12. Jakie to są trudności i jak sobie z nimi radzisz?
13. Jak Twoje otoczenie (nauczyciele, rówieśnicy) oceniają Twoje cyfrowe historie?
14. Czy otrzymujesz wsparcie i konstruktywną krytykę?
15. Czy uważasz, że umiejętności zdobyte podczas tworzenia cyfrowych opowieści mogą być przydatne w przyszłości?
16. Jak *digital storytelling* wpłynął na Twoją motywację do nauki języka polskiego?
17. Czy praca z *digital storytelling* pomogła Ci poczuć się bardziej kompetentnym w nauce języka polskiego? W jaki sposób?
18. Jakie są twoje ogólne wrażenia z używania *digital storytelling* w procesie edukacyjnym?
19. Czy uważasz, że *digital storytelling* wprowadza wystarczającą różnorodność w metody nauczania? Dlaczego tak uważasz?
20. Czy twoje wyniki w nauce poprawiły się dzięki stosowaniu *digital storytelling*? W jakich konkretnie obszarach zauważyłeś poprawę?

TEST DIAGNOZUJĄCY POZIOM OPANOWANYCH UMIEJĘTNOŚCI WYNIESIONYCH
Z I ETAPU KSZTAŁCENIA

Imię i nazwisko ucznia:

Bardzo uważnie przeczytaj poniższy tekst.

„O założeniu Ostrowa”

(10p.)

Dawno temu, w miejscu, gdzie teraz znajduje się Ostrów Wielkopolski, rozciągała się ogromna puszcza pełna bagien i małych rzek.

Młody książę, do którego należały ziemie, urządził w tej okolicy polowanie. Trwało ono bardzo długo. Późnym popołudniem książę zranił młodą łanię, jednak zwierzę uciekło w głąb puszczy. Myśliwy gonił za swą zdobyczą i nie zauważył, że oddalił się od innych uczestników polowania.

Książę dwa dni błąkał się po puszczy, był osłabiony głodem, pogryziony przez owady, na bagnach stracił konia i nie miał już nadziei, że uda mu się uratować. Poczł jednak zapach dymu, ruszył w jego stronę i w lasu ukrytym wśród trzin znalazł drewniane domostwa. W największej chacie mieszkał gospodarz stojący na czele tego rodu. Dookoła jego zagrody rósł sad. Gospodarz życzliwie przyjął wędrowca i obiecał mu pomóc.

Książę nie zdradził się, kim jest. Gdy wyzdrowiał, dużo jeszcze czasu spędził wśród leśnych ludzi i wspólnie z nimi pracował. Kiedy nadszedł dzień pożegnania, gospodarz wręczył gościowi kosz pełen pięknych jabłek, aby odwdziżyć się za trud i pracę. Młody człowiek obiecał, że wkrótce tu wróci.

Kiedy nastała zima, do małej wioski w puszczy przyjechał wspaniały orszak książęcy. Gospodarz zdziwił się, rozpoznając w księciu swego gościa, książę zaś rzekł: - Przyjechałem tu podziękować ci za wszystko. Wytniemy las wokół, osuszimy bagna i zbudujemy tu miasto. W jego herbie będą klucze, symbol pokoju i jabłko, symbol obfitości.

1. Odpowiedz pełnymi zdaniami (nie przepisyj fragmentów z tekstu):

a) Dlaczego książę zabłądził w lesie w czasie polowania?

.....
.....

b) Jak gospodarz podziękował za pracę swemu gościowi?

.....

c) O jakiej porze roku do leśnych ludzi przybył orszak książęcy?

.....

d) Co dawniej znajdowało się w miejscu, gdzie dziś jest Ostrów?

.....

e) Jak długo błąkał się po lesie książę zanim trafił do domu gospodarza?

.....

2. Podane wydarzenia ułóż w odpowiedniej kolejności – wpisz numery w kratki. (6p.)

	Samotna wędrówka słabego księcia przez las.
	Powrót do zdrowia i życie wśród leśnych ludzi.
	Połowanie i pogoń za ranną łąnią.
	Oddalenie się od towarzyszy.
	Ponowna wizyta księcia w wiosce.
	Dotarcie do małej osady.

3. Wypisz z tekstu po cztery: (6p.)

a) czasowniki:

b) rzeczowniki:

c) przymiotniki:

4. Wypisz z tekstu dwa wyrazy rozpoczynające się samogłoską: (2p.)

.....

5. W zdaniu: „Gospodarz życzliwie przyjął wędrowca i obiecał mu pomoc” (1p.)
– wyraz życzliwie oznacza (podkreśl tylko jedną odpowiedź):

- a) niegrzecznie,
- b) składając mu życzenia,
- c) serdecznie,
- d) sprawiedliwie,
- e) pośpiesznie,
- f) z wdzięcznością.

6. Uzupełnij zdania: (2p.)

a) Nazwę Ostrów Wielkopolski zapisujemy wielkimi literami, ponieważ

b) Wyraz *gospodarz* piszemy przez RZ, ponieważ

7. Odmień przez osoby czasowniki:

(6p.)

szukać – czas teraźniejszy

liczba pojedyncza

1. ja

2. ty

3. on, ona, ono,

liczba mnoga

1. my

2. wy

3. oni, one

8. Uporządkuj w kolejności alfabetycznej podane nazwy miast:

(5p.)

GDAŃSK, WARSZAWA, OSTRÓW, KATOWICE, WROCŁAW, POZNAŃ, WAŁBRZYCH,
KALISZ, Sopot, ZAKOPANE

.....

.....

SPRAWDŹ JESZCZE RAZ, CZY ODPOWIEDZIAŁEŚ NA WSZYSTKIE PYTANIA.

SUMA PUNKTÓW:

TEST DIAGNOZUJĄCY POZIOM OPANOWANYCH UMIEJĘTNOŚCI WYNIESIONYCH Z I ETAPU KSZTAŁCENIA

Typ zadań:

- 8 zadań wymagających krótkiej odpowiedzi, rozwiązania zadania gramatycznego i wyszukania wyrazów w tekście.

- Uczeń: Cicho czyta tekst, odpowiada logicznie, pełnym zdaniem na temat tekstu (zdania muszą być logiczne i komunikatywne).
- Dostrzega związki przyczynowo-skutkowe, ustala kolejność zdarzeń.
- Rozpoznaje i wypisuje z tekstu wskazane części mowy.
- Rozróżnia samogłoski i spółgłoski, wskazuje wyrazy rozpoczynające się samogłoską.
- Rozpoznaje i wyszukuje wyrazy bliskoznaczne.
- Wskazuje poprawne zasady ortograficzne.
- Odmienia wskazane czasowniki w różnych czasach.
- Porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej wg pierwszej, pierwszej i drugiej, pierwszej, drugiej i trzeciej litery.