

Barbara Muszyńska

Dolnośląska Szkoła Wyższa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-363X>

Działania nauczycieli podejmujących próbę zmiany formy kształcenia na zajęciach z języka obcego – wdrażanie programów kształcenia „Soft CLIL”

ABSTRAKT: Celem artykułu jest przedstawienie autorskiej koncepcji międzyprzedmiotowych programów kształcenia „SOFT CLIL”. Programy te wykorzystują myślenie narracyjne, podejście dialogowe oraz metody aktywizujące w odniesieniu do życia codziennego uczniów oraz ich implementacji przez nauczycieli anglistów na I oraz II etapie edukacyjnym w Polsce. W artykule zaprezentowano badania, w których wykorzystano dane z raportów nauczycieli, dotyczących wdrożenia programów nauczania „SOFT CLIL” w szkołach podstawowych. Zebrane dane pozwoliły wnioskować na temat praktyki nauczycielskiej związanej z wykorzystaniem owych materiałów dydaktycznych. Niniejszy artykuł pokazuje, iż programy „SOFT CLIL” stanowią ważne wsparcie w nauczaniu i uczeniu się języka angielskiego w szkołach podstawowych. Dzięki zastosowaniu omawianego podejścia w kształceniu, również w trakcie zajęć prowadzonych zdalnie, zaobserwowano większe zaangażowanie uczniów, co potwierdziły raporty zebrane od nauczycieli. Co istotne, wdrożenia, tychże programów kształcenia, miały istotny wpływ na (re)organizację pracy nauczycieli, zmieniając optykę patrzenia na sposób przygotowania się do zajęć oraz ich przeprowadzania.

SŁOWA KLUCZOWE: program kształcenia, SOFT CLIL, edukacja międzyprzedmiotowa, język angielski, podejście narracyjne w edukacji językowej zapisanych w raportach końcowych.

Kontakt:	Barbara Muszyńska barbara.muszynska@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Muszyńska, B. (2021). Działania nauczycieli podejmujących próbę zmiany formy kształcenia na zajęciach z języka obcego – wdrażanie programów kształcenia „Soft CLIL”. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(1), 79–91. https://doi.org/10.34862/fo.2021.1.5
How to cite:	Muszyńska, B. (2021). Działania nauczycieli podejmujących próbę zmiany formy kształcenia na zajęciach z języka obcego – wdrażanie programów kształcenia „Soft CLIL”. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(1), 79–91. https://doi.org/10.34862/fo.2021.1.5

WPROWADZENIE

Czy nauczyciele są gotowi, aby oddać uczniom swobodę decydowania o tym, czego i jak się uczą na zajęciach z języka obcego? Czy są gotowi na współtworzenie kultury uczenia się opartej na dialogu edukacyjnym, zamiast na quasi-autentycznych działaniach komunikacyjnych?

W niniejszym artykule podejmuję próbę odpowiedzi na pytania związane z projektem wdrożenia programów kształcenia „Soft CLIL” przez jedenastu nauczycieli w Polsce. Projekt rozpoczął się w marcu 2020 roku we współpracy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej oraz Ośrodka Rozwoju Edukacji podczas dwudniowych warsztatów zorganizowanych dla nauczycieli języka angielskiego. Celem warsztatów było zapoznanie się z programami nauczania „SOFT CLIL PROGRAMME” dla I i II.1 etapu edukacyjnego oraz późniejsza implementacja tychże programów kształcenia przez nauczycieli biorących udział w warsztatach. Kończącym etapem było zebranie raportów z wdrożenia programów nauczania oraz ewaluacja całego procesu. Ze względu na pandemię projekt został przedłużony do końca listopada 2020 roku.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wyników analizy treści o charakterze semantycznym, której podstawę stanowią otrzymane od nauczycieli raporty. Analiza treści znajdujących się w raportach może przybliżyć nas do zrozumienia działań nauczycieli na zajęciach z języka obcego oraz ich przekonań dotyczących samego procesu kształcenia.

Podstawę do napisania raportów stanowiło wdrożenie programów nauczania „Soft CLIL” na I i II.1 etapie edukacyjnym. Programy zostały napisane w ramach projektu Ośrodka Rozwoju Edukacji „Tworzenie programów nauczania oraz scenariuszy lekcji i zajęć wchodzących w skład zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy”, dofinansowanego ze środków Funduszy Europejskich w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty. Każdy scenariusz nauczania posiada Tabelę (metryczkę), w której można znaleźć dane dotyczące lekcji, w tym między innymi odniesienia do konkretnych punktów podstawy programowej, które realizuje dana lekcja. W Ta-

beli znajduje się również krótki opis zawartości zasobu (lekcji) wraz ze wskazówkami do oceniania oraz ewaluacji efektów realizacji zajęć.

Założenia programowe z I etapu edukacyjnego stanowią podstawę programu nauczania na II.1 etapie edukacyjnym. Obydwa programy są spiralne, tworzone na treściach międzyprzedmiotowych (zgodnych z podstawą programową w danym roku nauczania) w języku obcym. Na I etapie edukacyjnym program wspierany jest nauczaniem projektowym oraz fikcją literacką oraz narracją, natomiast na II etapie edukacyjnym program opiera się na nauczaniu problemowym i tworzeniu oraz czytaniu narracji innych, powracając do treści kształcenia z I etapu edukacyjnego, poszerzając ich zakres wraz z nabywaniem zarówno kolejnych umiejętności poznawczych i językowych uczniów, jak i kompetencji kluczowych właściwych ich potrzebom (w tym specjalnym potrzebom edukacyjnym) (Muszyńska, 2019). Soft-CLIL („miękki CLIL”) jest rodzajem zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego wykorzystywanego przez nauczyciela języka obcego. Co dla nas istotne, badania wykazały, że połączenie treści przedmiotowych z nauką języka obcego przyczynia się do rozwoju kompetencji lingwistycznej i procesów poznawczych (kognitywnych) u uczniów (Coyle et al., 2010, s. 86).

Nauczyciel korzystający z omawianych programów nauczania powinien zrezygnować z nauczania frontального na rzecz otwierania przed uczniami różnych rodzajów aktywności sprzyjających swobodnej wymianie myśli i wspólnemu poszukiwaniu znaczeń w obszarze edukacji międzyprzedmiotowej, reorganizując przy tym przestrzeń klasową, tak aby sprzyjała uczeniu się (Muszyńska, 2019). W realizacji tego założenia istotne jest również włączenie metod aktywizujących uczniów, chociażby takich, jak odwrócona klasa (*flipped classroom*), uczenie przez dociekanie, wykorzystanie środowiska umożliwiającego samodzielne uczenie się, czy też opowiadania edukacyjne (Muszyńska & Papaja, 2019). W niniejszych programach kształcenia, zważywszy na budowanie nowej kultury uczenia się, rola nauczyciela polega na tworzeniu swoistego rusztowania pomiędzy procesem edukacyjnym a uczniami jako osobami uczącymi się. Tworzenie swojej oraz czytanie/słuchanie narracji innych traktowane jest jako rodzaj komunikacji między uczniami oraz forma poznawczego reprezentowania rzeczywistości widziana jako dialog edukacyjny polegający na wspólnym docieraniu do prawdy (Szpiter, 2004). Uczniowie potrzebują okazji do takiego użycia języka, które umożliwiłoby im poszerzenie swoich kompetencji, opierając się na wiedzy, jaką zdobywają (Hunziker, 2017/2018). W programach znajdują się zadania na indywidualizację oraz personalizację procesu kształcenia, które mają przyczynić się do zdobywania nowych kompetencji przez uczniów oraz nauczyć ich podejmowania różnych działań, tak aby czynili postępy zarówno w sferze intelektualnej, jak i społecznej, co pomoże im budować i utrzymywać relacje (Muszyńska, 2020) Celem jest rozwój uczniów, stymulowanie naturalnej interakcji między nauczycielem a uczniami oraz przełamywanie blokad komunikacyjnych w języku obcym. Język jest narzędziem interakcji oraz uczenia się treści, które pojawiają się na lekcji (Hunziker, 2017/2018).

METODA I ORGANIZACJA BADAŃ

W badaniu przeprowadzono analizę treści 11 raportów nauczycieli nadesłanych do końca listopada 2020 roku. Każdy z nauczycieli języka angielskiego przeprowadził zajęcia w przynajmniej dwóch klasach w szkole podstawowej, z czego siedmiu nauczycieli wprowadziło nową formę kształcenia w trybie zdalnym. Zebrane dane dotyczą każdej z klas szkoły podstawowej. Najwięcej zajęć zostało przeprowadzonych w klasie VII, było to pięć jednostek lekcyjnych, w klasach II, IV, V, VI trzy jednostki lekcyjne, a w pozostałych klasach po dwie jednostki lekcyjne.

W badaniu dokonałam interpretatywnej analizy treści tekstów (raportów), która stanowiła dla mnie zarówno metodę, jak i procedurę badawczą służącą dochodzeniu do odpowiedzi na postawione pytania (Noga, 2014, s. 351), nastawioną na cele heurystyczne. Analiza treści w tym badaniu wsparła opracowanie i interpretowanie danych empirycznych, materiałów jakościowych z zebranych od nauczycieli ewaluacji w formie raportów. Celem wnioskania w analizie treści jest (i był również w tym badaniu) opis badanych analizowanych treści (Noga, 2014, s. 350), gdyż analiza treści wykorzystywana jest w celu formułowania wniosków (ang. *inferences*) pochodzących z tekstu. Wnioski te dotyczą nadawcy(ów), samego przekazu lub odbiorcy tego przekazu (Weber, 1990). Podstawowe wnioski dotyczą odkodowania informacji, które zawierają teksty (raporty). Odkodowanie informacji nastąpiło na drodze przyporządkowań między wyszczególnionymi na drodze analizy fragmentami tekstu a elementami pozatekstowymi na podstawie reguł semantyki.

Przyjęłam za B. Berelsonem (1952), że analiza treści powinna spełniać następujące warunki:

- » warunek obiektywności (precyzyjne definiowanie kategorii analizy),
- » warunek systematyczności (treści powinny być analizowane w terminach wszystkich odpowiadających jej kategorii),
- » warunek ujęcia ilościowego (określa częstotliwość pojawiania się określonych kategorii w treści, nacisk, jaki się na nią kładzie, lub stopień jej pomijania),
- » warunek jawności analizowanych treści (wyeliminowanie z badań treści ukrytych),
- » warunek i potrzebę dążenia (w celu ujawnienia pozostałych elementów procesu komunikowania),
- » warunek i postulat badania nie pojedynczych treści, lecz zbioru / strumienia przekazów
- » postulat analizy porównawczej (s. 4–25).

Powyższe postulaty sugerują, że analiza treści powinna prowadzić do uzyskania obiektywnych wniosków, co w praktyce oznacza konieczność zachowania jawności i przejrzystości procedur dochodzenia do wszelkich ustaleń (Holsti, 1969).

W analizie treści stosuje się trzy podejścia:

- » analizę cech samej treści lub form jej podania (skupienie się na warstwie badania treści, na analizie zawartości przekazu),

- » studia nad autorami treści (skoncentrowanie na intencjach oraz innych cechach twórców treści),
- » wyszukiwanie w analizowanym tekście informacji o odbiorcach treści, o efektach treści oraz ujawnienie ośrodków zainteresowań, odniesienie analizy treści do materiałów zastanych i wywołanych (Pisarek, 1983).

W swoich badaniach skoncentruję się na trzech z wymienionych podejść.

W badaniach pedagogicznych jednostkami analizy mogą być: a) słowo (wyraz, symbol), b) temat, c) postać, d) pozycja (wypowiedź), e) inne miary (Noga, 2014, s. 351). W opisanym w tym artykule badaniu jednostką analizy będzie pozycja, czyli wypowiedzi nauczycieli zamieszczone przez nich samych w raportach. W swoim badaniu pytam o znaczenie poszczególnych słów oraz form tekstu, odwołując się do analizy semantycznej. Analiza danych przybiera tym samym charakter semantyczny, posługując się znaczeniami zawartymi w przekazie.

Należy podkreślić, że dokonanie szczegółowej analizy tekstu w tym badaniu było możliwe dzięki zastosowaniu wspomaganie komputerowego. Program Atlas.ti, który został zastosowany w badaniu, pozwala odkrywać złożone zjawiska ukryte w analizowanym tekście, na które z powodu znanej nam tematyki, nie zwrócilibyśmy uwagi. Wykorzystanie tego programu pozwala na lepsze zarządzanie danymi oraz utrzymanie większej obiektywności zajmując się nimi. Analiza staje się również bardziej systematyczna. Zastosowany program pozwala również na wyeliminowanie z badań treści ukrytych (Trutkowski, 1999). Umożliwia analizę interpretatywną i porównawczą. Tym samym pozwala nam zbliżyć się do spełnienia warunków analizy treści wymienionych powyżej.

Na potrzeby tego badania dokonałam analizy na poziomie formalnym i znaczeniowym. Najpierw treści i znaczenia w raportach nauczycieli zostały zidentyfikowane i sklasyfikowane poprzez nadanie im kodów (analiza syntaktyczna, formalna), a następnie wyciągnięte zostały wnioski o zmiennych niejęzykowych (zastosowano analizę na poziomie znaczeniowym). Należy podkreślić, iż nie ma kluczy uniwersalnych (kodów), które byłyby odpowiednie dla każdego problemu i do każdego tekstu. Niemniej jednak wybrane kody powinny być wyczerpujące, rozłączne, logiczne i oszczędne (Noga, 2014, s. 351). Sam proces kodowania i analizy treści z wykorzystaniem programu Atlas.ti przebiega podobnie do kodowania jednostek tekstu w sposób tradycyjny, czyli podczas opatrywania go symbolami niosącymi pewne kategorie oraz podczas obliczania i ustalania częstotliwości występowania pewnych korelacji dokonywane są analiza ilościowa lub interpretacje jakościowe (Szostkiewicz, 1961). Niewątpliwą zaletą takiego postępowania badawczego jest możliwość intersubiektywnego sprawdzalnego odczytania treści przekazów oraz intencji ich nadawców (Noga, 2014, s. 352).

WYNIKI BADAŃ

Wdrażanie nowych form kształcenia jest procesem wymagającym zaangażowania i starannego przygotowania po stronie nauczycieli. Wymaga otwartości na nową praktykę i uważności na zmiany, jakie przynosi. Nauczyciele uczą się w działaniu, przeprowadzając zmianę i (re)organizując swoją pracę z uczniami. Jak już wspomniałam powyżej, badanie treści znajdujących się w raportach nauczycieli może przybliżyć nas do zrozumienia działań nauczycieli na zajęciach z języka obcego oraz ich przekonań dotyczących samego procesu kształcenia.

Prezentując wyniki badań, skupię się na zinterpretowanych danych empirycznych z materiałów jakościowych pochodzących z zebranych raportów od nauczycieli i spróbuję odpowiedzieć na poniższe pytanie badawcze:

Jak nauczyciele oceniają korzyści i wyzwania wynikające z wdrożenia programów kształcenia „Soft CLIL”?

Podczas analizy treści zostały utworzone trzy główne jednostki hermeneutyczne wynikające z wypowiedzi nauczycieli (uzyskały najwięcej odniesień w tekstach), a pomagające nam zrozumieć sens różnych obszarów rzeczywistości opisanych w raportach:

- 1) zmiana formy kształcenia,
- 2) kształcenie międzyprzedmiotowe i językowe,
- 3) motywacja uczniów.

Wykorzystanie tych kategorii (wypowiedzi) zaprezentowano poniżej.

Zmiana formy kształcenia oraz jej wpływ na uczenie się uczniów i pracę nauczyciela została wybrana jako pierwsza jednostka hermeneutyczna, gdyż stanowi istotną kategorią w niniejszym badaniu i pomaga nam odpowiedzieć na główne pytanie badawcze. Poniżej przedstawiam wybrane, istotne dla badania zakodowane fragmenty tekstu. Najwięcej kodów, jakie się pojawiły, dotyczyło zastosowania nowych metod kształcenia oraz reakcji uczniów na nową formę kształcenia. Przykładowy klucz kodowy (poziom znaczeniowy) dla kodu ‘zmiana formy kształcenia’ przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Zmiana formy kształcenia

Zmiana formy kształcenia	„Na lekcjach pojawiły się różne problemy i sytuacje, które następnie uczniowie musieli sami rozwiązać, wspierani i monitorowani przez nauczyciela. To wszystko sprawiło, że lepiej zrozumieli przekazywane im treści”.
	„Podstawową korzyścią wynikającą z wykorzystania danego scenariusza lekcji w klasie jest to, że uczniowie prawie zawsze wykazują początkowe większe zainteresowanie i motywację do wszelkich działań, jeśli zostaną powiadomieni, że w pewnym momencie odejdziemy od treści posiadanego przez nich podręcznika, a zrobimy coś nowego, co nie wynika z kolejnych punktów realizacji programu nauczania”.
	„Dzieci, które miały opór przed pracą w parach, jak również samą komunikacją, bardziej otworzyły się i nie bały się mówić. Często podczas lekcji online pytały, jak dana rzecz nazywa się w języku angielskim”.
	„W feedbacku na koniec zajęć potwierdzili, że rozumieją słownictwo i zagadnienia z lekcji oraz że były to dla nich ciekawe zajęcia. Odpowiada im lekcja bliska życiowym problemom, np. emocjom, których doświadczamy wszyscy”.
	„Na pewno będę w przyszłości częściej korzystać z angielskich stron internetowych, przygotowując materiały do zajęć, będę zachęcać uczniów do korzystania z takich stron nie tylko po to, aby doskonalili umiejętności językowe, ale by poszerzali swoją wiedzę z innych dziedzin”.
	„Taki sposób nauki pozwala moim uczniom na analizę sytuacji i problemu, tworzenia wniosków, rozwijanie kompetencji pracy w grupie, samodzielnie monitorując i kierując swoją nauką, wybierając odpowiednie metody i techniki rozwiązania problemu. Co więcej takie podejście edukacji wzmacnia samoocenę moich uczniów”.
	„Realizacja scenariuszy zajęć Soft CLIL pozwala na wprowadzenie systemu oceniania opisowego w dużo łatwiejszej i naturalniejszej formie. To było dla mnie bardzo cenne doświadczenie i właśnie ten sposób komunikacji z uczniem i przekazywania mu informacji zwrotnej chciałabym na stałe wprowadzić do warsztatu pracy”.
	„Przeprowadzenie cyklu zajęć według podejścia CLIL uświadomiło mi, jak ważne jest, aby nauczać właśnie w taki sposób. Bardzo istotne jest tu właśnie <i>deep learning</i> – głębokie uczenie się. Uważam, że uczniowie wynoszą dużo więcej z takiej lekcji niż z tradycyjnej”.
	„Materiały dydaktyczne przekazane na szkoleniu urozmaiciły mój warsztat pracy i potwierdziły pewne aspekty w obszarze metodyki z zakresu nauczania przedmiotowo-językowego, które rok wcześniej poznałem na szkoleniu zagranicznym w ramach mobilności kadry nauczycielskiej z programu POWER. (...) Treści dodatkowo aplikowane w pracy z uczniem wprowadziłbym raczej na zajęciach dodatkowych, ponieważ przy takich treściach podręcznikowych, jakie posiadamy, i ilości materiału do przerobienia nie ma zwyczajnie czasu na to, żeby realizować w trakcie lekcji proponowanych scenariuszy zajęć, np. tych oferowanych na szkoleniu. (...) W kwestii oceniania nie planuję w swoim warsztacie pracy większych zmian. Zauważam jednak potrzebę uczenia dzieci dokonywania rzetelnej samooceny własnych działań za pomocą wskazówek ze strony nauczyciela oraz słuchania i oceny dokonywanej przez uczniów względem innych uczniów”.

W obszarze kształcenia międzyprzedmiotowego i językowego przykładowy klucz kodowy (poziom znaczeniowy) przedstawia kolejna tabela.

Tabela 2. Kształcenie międzyprzedmiotowe i językowe.

kształcenie Międzyprzedmiotowe i językowe	„Uczniowie potrafili samodzielnie odwoływać się do wiedzy z różnych dziedzin, którą już znali z innych przedmiotów i przekazać ją w języku obcym”.
	„Poprzez korelację międzyprzedmiotową moi uczniowie nie tylko zdobywają wiedzę w danej dziedzinie, ale również rozumieją, kiedy i dlaczego zastosować to, czego się nauczyli, rozwiązując pojawiające się problemy z zastosowaniem wiedzy”.
	„Uczniowie w tym podejściu nie uczą się wybiórczo danych elementów gramatyczno-leksykalnych określonych w podstawie programowej, lecz robią dużo więcej; integrują elementy językowe z treściami innych przedmiotów”.
	„Po przeprowadzeniu lekcji według scenariuszy w swojej klasie uczniowie poszerzyli zasób słownictwa z wiedzy dotyczącej edukacji polonistycznej, matematycznej oraz przyrodniczej”.

Obszar motywacji był najczęściej dotykany tematem przez nauczycieli. W analizie tekstów zyskał najwyższą liczbę kodów – 28 kodów na 11 raportów. Poniżej prezentuję wybrane, istotne dla badania zakodowane fragmenty tekstu. Przykładowy klucz kodowy (poziom znaczeniowy) dla kodu ‘motywacja’ przedstawia poniższa tabela.

Tabela 3. Motywacja.

motywacja	„Lekcje te zachęciły uczniów do dalszej pracy i pozwoliły popatrzeć na język angielski jako na narzędzie służące nie tylko do codziennej komunikacji, ale także jako narzędzie do rozwiązywania konfliktów, poznawania świata, poznawania przeszłości, tworzenia nowych przyjaźni, itd.”
	„Zauważyłam większą śmiałość uczniów i otwartość. Uczniowie chętnie angażowali się w proces uczenia się, a także często sami wychodzili z inicjatywami tematyki zajęć, projektu, czy nawet sposobu realizacji zadań”.
	„Uważam, że uczniowie byli bardziej zmotywowani i odpowiedzialni za własną naukę. Systematyczni, bardziej otwarci, a efekty końcowe ich pracy były naprawdę imponujące. Wielokrotnie zaskoczyła mnie pomysłowość i kreatywność uczniów. Nie zdarzyło się, żeby jakkolwiek uczeń nie wykonał pracy. Wszystkie były doskonale wypracowane (na miarę możliwości ucznia) i nowatorskie”.
	„Zaobserwowałam wzrost zaangażowania uczniów w pracę w grupie i bardziej wytężoną komunikację między nimi”.
	„Myślę, iż ten rodzaj kształcenia wpływa na podniesienie wewnętrznej motywacji do nauki oraz chęci poszukiwania rozwiązania problemów. Czerpanie z doświadczeń własnych ucznia oraz wiedzy zdobytej przez niego. Uczniowie zawsze chcieli się dzielić efektami swojej pracy. Uczniowie identyfikowali się z przedstawianymi treściami”.
	„Uczniowie wydawali się znacznie bardziej zaangażowani i wydajnie przygotowywali wszystkie powierzone im zadania”.
	„Zetknięcie z językiem obcym w codziennym życiu, na większości lekcji, dało uczniom większą motywację do nauki języka angielskiego”.
	„Podczas tych zajęć zauważyłam dużą zmianę w dziecku, które było bardzo negatywnie nastawione do języka. Dziewczynka po wykonaniu swojego potwora była dumna i mówiła o tym, że podobała jej się lekcja”.

<p>motywacja</p>	<p>„Można stwierdzić z obserwacji i indywidualnych pytań kierowanych do uczniów, że wykazywali zainteresowanie i motywację do działań, ponieważ spróbowano czegoś nowego, ponieważ odstąpiono na chwilę od tradycyjnej pracy z wykorzystaniem podręcznika i w końcu dlatego, że mogli w grupie współpracować i dzielić się posiadaną wiedzą (przedmiotową i językową) oraz pomysłami z danej dziedziny. Chęć dalszych działań w tym kierunku pojawiająca się u uczniów pojawiła się w pytaniach: A co będzie dzisiaj? Czy będziemy robić coś takiego jak ostatnio?”</p> <p>„Uczniowie prawie zawsze wykazują początkowe większe zainteresowanie i motywację do wszelkich działań, jeśli zostaną powiadomieni, że w pewnym momencie odejdziemy od treści posiadanego przez nich podręcznika, a zrobimy coś nowego, co nie wynika z kolejnych punktów realizacji programu nauczania”.</p>
------------------	---

Powyżej wymienione jednostki hermeneutyczne stanowią egzemplifikację najczęstszych wypowiedzi nauczycieli na temat wdrożenia nowej formy kształcenia. W badaniu pojawiły się również inne kody, których częstość występowania nie była wysoka, ale również zasługują na uwagę, gdyż mogą pomóc nam zrozumieć przekonania nauczycieli dotyczące procesu kształcenia. Jednym z takich wyłaniających się kodów jest *nauczyciel w nowej roli*. Mniej niż połowa nauczycieli w badanej grupie wspomniała o sobie w nowej roli, np. „Staram się zmienić swój styl pracy na taki, z którego będę czerpała radość i wspólnie z uczniami będziemy zdobywać wiedzę”. Kolejnym kodem, który zyskał bardzo niską częstość występowania, było *oddanie oceniania w ręce uczniów*. Zdecydowana mniejszość nauczycieli o tym wspomina w swoich raportach, np. „Podoba mi się również to, w jaki sposób dzieci oceniają samych siebie. Nawet gdy uczeń jest nieśmiały, to koledzy i koleżanki potrafią go zmotywować i pochwalić”.

Odniesienie do *podejścia narracyjnego* pojawiło się trzy razy, np. „Zgadzam się, że każdy uczeń mógł odnieść omawiane na lekcjach sytuacje do własnego doświadczenia i podzielić się swoją historią. Dzieci chętnie opowiadały o swoich przeżyciach, próbując opisywać je po angielsku”. *Dialog edukacyjny* nie zyskał żadnych kodów.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Nauczyciele uczestniczący w projekcie wdrażania programów kształcenia „Soft CLIL” deklarują otwartość na nowe formy kształcenia. Połowa z nich również wyraziła chęć przyszłej współpracy z placówką badawczą w celu rozwinięcia swojego warsztatu pracy. Z przeprowadzonej analizy treści (raportów) wynika, iż wyznacznikiem sukcesu programów nauczania „Soft CLIL” jest według nauczycieli motywacja i zaangażowanie uczniów podczas lekcji oraz połączenie nauczania międzyprzedmiotowego z językowym, gdyż wywołują one zaciekawienie, postawy otwartości wśród uczniów oraz chęć komunikacji w języku obcym, co zostało przez nauczycieli szeroko i pozytywnie skomentowane w raportach. Powyższe wypowiedzi nauczycieli można skorelować z badaniami dotyczącymi motywacji wewnętrznej u uczniów, która wywoływana jest ciekawością, spontanicznością, zainteresowaniem otoczeniem czy postawą badawczą (Cywińska, 2012, s. 157). Uzyskanie tego efektu było zamierzonym celem każdego ze scenariuszy zajęć. W scenariuszach tych zadania uczniów skupiają

się na samodzielnych poszukiwaniach lub projektach, podczas których uczniowie mogą pracować wspólnie lub indywidualnie, w swoim tempie, na poziomie własnych umiejętności językowych. Taka forma pracy jest również odpowiednia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co zostało odnotowane przez nauczycieli, np.: „Uczniowie ze SPE pracowali w swoim tempie, nie byli pospieszani, były widoczne efekty ich pracy. Chłopiec z mutyzmem wybiórczym wykonywał zadania ale nie dzielił się nimi na forum klasy”, czy też: „Na podstawie wytycznych ze scenariuszy lekcji uważam, że uczniowie ze SPE będą w znakomitej większości odnosić korzyści z uczestnictwa w lekcjach opartych na podejściu Soft CLIL. Pomocne tu będą: zindywidualizowane metody pracy, możliwość współpracy z innymi uczniami, współdecydowanie o sposobach wykonywania zadań, wzrost poczucia sprawczości”. Pozostali nauczyciele uczestniczący w projekcie wypowiedzieli się w bardzo podobnym tonie, co napawa optymizmem.

Nauczyciele opisali również przypadki uczniów nieśmiałych lub takich, którzy wcześniej nie byli aktywni na lekcjach języka obcego, a którzy to otworzyli się i zaangażowali w pracę podczas lekcji Soft CLIL, co było dla nauczycieli miłym zaskoczeniem. Wynikać to może ze stworzenia warunków sprzyjających opisanym powyżej postawom (motywacja wewnętrzna), które służą zaspokajaniu potrzeby kompetencji dzieci (rozwijaniu określonych umiejętności), autonomii (samodecydowaniu o tym co, jak i kiedy zrobić) oraz utrzymywaniu kontaktów z innymi ludźmi dzięki związkom prospołecznym (Cywińska, 2012, s. 157).

Nauczyciele nie wydają się łączyć zmiany formy kształcenia ze swoimi działaniami podczas lekcji ze zmianą sposobu nauczania i rezygnacją z nauczania frontального, ani też z dialogiem edukacyjnym. W raportach nie pojawiły się refleksje nauczycieli na ten temat, co znajduje odzwierciedlenie w badaniach A. Glathorna i J. Jailalla (2008, cyt. za Ornstein & Hunkins, 2018), którzy twierdzą, iż nauczyciele w swojej pracy najbardziej koncentrują się na ocenianiu oraz na tym, czego uczniowie się nauczyli¹, co przejawia się również w przeprowadzonej tutaj analizie treści. Brak refleksji nauczycieli dotyczącej swojej roli w odmiennym procesie kształcenia może wynikać między innymi z „bezrefleksyjnego zanurzenia we własnej kulturze i nieświadomości jej nienaturalności” (Klus-Stańska, 2011), a co za tym idzie, z niemożności jej zmiany. Może również wynikać z dostosowania się nauczycieli do stawianych im na co dzień wymagań. Skoro nie są włączani do współudziału w tworzeniu edukacji, zachowują się biernie wobec praktyki edukacyjnej (Gołębniak, 2014, s. 161). Aby móc wprowadzić zmiany w swoim warsztacie pracy, należy uświadomić sobie niejednoznaczności i dyskursywność założeń tkwiących u podłoża uprawianej

1 A. Glathorn i J. Jailall (2008, cyt. za Ornstein & Hunkins 2018, s. 30) wymieniają siedem typów programów kształcenia: 1) zalecany program kształcenia, 2) napisany program kształcenia, 3) nauczany program kształcenia (to, czego nauczyciele uczą), 4) wspierany program kształcenia (książkami, technologiami), 5) oceniany program kształcenia (ocenie nauczycieli), 6) uczenie się uczniów (to, czego uczniowie się nauczyli), 7) ukryty program kształcenia; z których według autorów, nauczyciele najbardziej koncentrują się na punkcie 5 i 6.

przez siebie metodyki oraz w sposób refleksyjny zdystansować się wobec rutynowo stosowanych rozwiązań dydaktycznych (Klus-Stańska, 2011).

Jak wynika z dalszej analizy treści, zdecydowana mniejszość w badanej grupie nauczycieli biorących udział w projekcie oddałaby ocenianie w ręce uczniów, co może wskazywać na związek z poglądami nauczycieli, tym samym zdradzając pozycję ucznia w klasie i jego relacje z nauczycielem (Putkiewicz, 2004, s. 740). Wypowiedzi nauczycieli podkreślające *przekazywanie uczniom treści, zwiększanie zasobu słownictwa, poszerzaniu wiedzy w języku obcym, czy też przerobienie programu nauczania*², wskazują na skoncentrowanie na wiedzy zdobywanej przez uczniów. W takiej sytuacji ocenianie pełnić może jedynie funkcję informacyjną o stanie wiedzy, co często stanowi negatywną motywację do uczenia się, gdyż zachęca do zdobywania nowych umiejętności tylko po to, by nie być gorszym od innych (Cywińska, 2012, s. 154). Może to wynikać z opisywanej przez Klus-Stańską szkolnej kultury dydaktycznej, która jest konfiguracją przekonań, norm, wzorców zachowań wiązanych z akceptowanymi w szkole sposobami tworzenia wiedzy (Klus-Stańska, 2011). A przecież ocenianie ma potencjał rozwijania i kształtowania kompetencji osobowościowych uczniów, takich jak pracowitość, obowiązkowość, respektowanie zasad społecznych (Kowalewski, 2016), co nie wybrzmiewa w raportach nauczycieli.

Istota podejścia narracyjnego oraz dialog edukacyjny nie wydają się stanowić głębszego namysłu edukacyjnego wśród nauczycieli biorących udział w projekcie (nauczyciele nie odnoszą się do tego w raportach). Uzyskane dane mogą świadczyć o tym, iż nauczyciele posłużyli się w swojej pracy samymi scenariuszami zajęć, w których teorie stanowiące podstawę do programów kształcenia nie były eksplicytnie opisane.

Nastawienie nauczycieli na cele związane z językiem (wiedzą) zapewne wynika z tradycji planowania kształcenia językowego, w której podczas pierwszego etapu planowania pod uwagę brany jest materiał językowy, który chcemy wprowadzić na zajęciach (ang. *input*), czyli elementy leksykalne i gramatyczne, a kolejno funkcje językowe oraz ich użycie. Stosownie do tego dobierane są metody nauczania, ćwiczenia i materiały na zajęcia. Drugi etap planowania dotyczy *procesu* (ang. *process*), czyli metod wykorzystanych w procesie nauczania i uczenia się. Natomiast trzeci etap planowania dotyczy *celów kształcenia* (ang. *learning outcomes*) (Richards, 2013, s. 5–33). W sposób naturalny ta kolejność może zostać odwrócona, tak jak w przypadku *backward design* (Richards, 2013, s. 30), gdzie zajęcia / proces kształcenia planowane są od końca, podobnie jak to ma miejsce w programach „Soft CLIL”. Gdy tak się dzieje, ocenianie stanowi trzon działań nauczyciela oraz uczniów w klasie. Wielu spośród nauczycieli, którzy wzięli udział w projekcie, przyzwyczajonych jest do tradycyjnej formy kształcenia, dominującej w podręcznikach do nauki języków obcych, tak więc zmiana sposobu myślenia o planowaniu toku kształcenia, gdyby takowa miała nastąpić, będzie wymagała czasu.

Zaprezentowane wyniki badań nie stanowią pełnego i obiektywnego obrazu rzeczywistości edukacyjnej. Traktowane są one przeze mnie jako punkt wyjścia do dal-

2 Z raportów nauczycieli.

szych dociekań związanych z praktykami nauczycielskimi w międzyprzedmiotowej edukacji językowej, gdzie język nie jest celem samym w sobie.

BIBLIOGRAFIA

- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. The Free Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Cywińska, M. (2012). Rozwijanie motywacji uczniów do nauki. *Studia Edukacyjne*, (20), 153–166.
- Ornstein A. C., & Hunkins, F. P. (Eds.). (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson Education. http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Manabeh/Francis_P_Hunkins_Allan_C_Ornstein.pdf
- Gołębnik, B. D. (2014). O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny: Ku autoetnografii. *Forum Oświatowe*, 2(52), 147–169. <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/279>
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison-Wesley.
- Hunziker, D. (2018). *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary* (M. Guzowska, Tłum.). Wydawnictwo Dobra Literatura. (Praca oryginalna wydana w 2017).
- Klus-Stańska, D. (2011). Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia? *Studia Pedagogiczne*, 64, 43–50. <https://journals.pan.pl/Content/98082/mainfile.pdf>
- Kowalewski, M. (2016). Ocenianie uczniów we współczesnej i przyszłej praktyce edukacyjnej szkoły – szanse, zagrożenia, perspektywy. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 12, 21–32. <https://humanitas-pedagogika.publisherspanel.com/resources/html/article/details?id=191349>
- Muszyńska, B. (2019a). *Soft CLIL Programme: Program nauczania języka angielskiego dla szkoły podstawowej*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://epodreczniki.pl/a/program-ze-scenariuszami-do-jezyka-angielskiego-i/DRSYbo9q7>
- Muszyńska, B. (2019b). *Soft CLIL Programme: Program nauczania języka angielskiego dla szkoły podstawowej dla I etapu edukacyjnego*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://epodreczniki.pl/a/program-ze-scenariuszami-do-jezyka-angielskiego-edukacja-wczesnoszkolna-2/D13axmCV2>
- Muszyńska, B. (2020). Dialog i narracja na lekcjach języka obcego, czyli o programie nauczania języka angielskiego Soft CLIL. *Języki Obce w Szkole*, (4), 55–60. http://jows.pl/sites/default/files/wydania/jows-4-2020_online_2.pdf
- Muszyńska, B., & Papaja, K. (2019). *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Wprowadzenie*. PWN; partner wydania Uniwersytet Śląski w Katowicach; partner wydania Dolnośląska Szkoła Wyższa.

- Noga, H. (2014). Analiza treści w pracy pedagogicznej. *Trendy ve vzdělávání*, 7(1), 349–352. http://tvv-journal.upol.cz/artkey/tvv-201401-0076_ANALIZA_TRECI_W_PRACY_PEDAGOGICZNEJ.php
- Pisarek, W. (1983). *Analiza zawartości prasy*. Ośrodek Badań Prasoznawczych.
- Putkiewicz, E. (2004). Ocenianie szkolne – podejście teoretyczne. In T. Pilch (Red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku: T. 3. Żak*.
- Richards, J. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5–33. <https://doi.org/10.1177%2F0033688212473293>
- Szostkiewicz, S. (1961). *Procedury i techniki badań socjologicznych: Skrypt* (wyd. 2 popr. i uzup.). Wojskowa Akademia Polityczna im. F. Dzierżyńskiego.
- Szpiler, M. (2004). Nauczyciel wobec wychowania do prawdy. *Edukacja*, (1), 64–70.
- Trutkowski, C. (1999). Analiza treści wspomagana komputerowo. Badanie społecznych reprezentacji polityki. *Ask: Research and Methods*, 8(1), 113–133. <https://kb.osu.edu/handle/1811/69500>
- Weber, R.P. (1990). *Basic content analysis*. London: Sage Publications Ltd.

**EXPERIENCES OF TEACHERS ATTEMPTING TO CHANGE THE FORM
OF EDUCATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES - THE IMPLEMENTATION
OF THE "SOFT CLIL" EDUCATION PROGRAMMES**

ABSTRACT: The aim of this article is to present author's concept of cross-curricular "SOFT CLIL" curricula using narrative thinking, dialogic approach and activation methods in relation to students' everyday life and their implementation by English language teachers at lower and upper primary education in Poland. The paper presents research using data from teachers' reports on the implementation of "SOFT CLIL" teaching programmes. The collected data made it possible to draw conclusions about the teaching practice related to the use of the above mentioned teaching materials. This article shows that "SOFT CLIL" programmes support the teaching and learning of English in the primary schools. Thanks to the application of this educational approach, a higher level of students' engagement has been observed also during remotely delivered classes, as confirmed in the reports collected from the teachers. What is important, the implementation of these educational programmes had a significant impact on the (re)organisation of teachers' work by changing the way they perceive how to prepare for and conduct classes, which led to a variety of reflections in the teachers' final reports.

KEYWORDS: curriculum, SOFT CLIL, cross-curricular education, English language, narrative approach in language education written in the final reports