

**Uniwersytet Łódzki  
Wydział Filologiczny  
Instytut Filologii Polskiej i Logopedii**

**Paulina Kaźmierczak**

**(E-)ludyczność w glottodydaktyce  
polonistycznej. Techniki rozwijające  
kompetencję językową**

**Dysertacja napisana pod kierunkiem  
dr hab. Beaty Grochali-Woźniak, prof. UŁ  
w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej**

**Łódź 2023**

## SPIS TREŚCI

<b>WSTĘP .....</b>	<b>4</b>
<b>WPROWADZENIE .....</b>	<b>8</b>
<b>ZAŁOŻENIA I CEL DYSERTACJI.....</b>	<b>14</b>
<b>CZĘŚĆ 1. TEORIA .....</b>	<b>16</b>
<b>1. LUDYCZNOŚĆ .....</b>	<b>17</b>
<b>2. FILOZOFIA, KULTURA I SOCJOLOGIA .....</b>	<b>18</b>
2.1. LUDYCZNOŚĆ KULTURY.....	18
2.2. AGONISTYKA DEFINICYJNA.....	26
<b>3. PSYCHOLOGIA I (GLOTTO)DYDAKTYKA .....</b>	<b>39</b>
3.1. PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA .....	39
3.2. GLOTTODYDAKTYKA.....	44
<b>4. LUDYCZNOŚĆ: GRA CZY ZABAWA – USTALENIA TERMINOLOGICZNE .....</b>	<b>48</b>
4.1. DEFINICJE SŁOWNIKOWE .....	48
4.2. WŁASNE PROPOZYCJE.....	63
4.3. (E-)LUDYCZNOŚĆ – GRA, ZABAWA, SYMULACJA .....	63
<b>CZĘŚĆ 2. METODOLOGIA .....</b>	<b>71</b>
<b>5. LUDYCZNOŚĆ W GLOTTODYDAKTYCE.....</b>	<b>72</b>
5.1. GLOTTODYDAKTYKA OGÓLNA .....	74
5.2. GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA.....	79
5.3. MATERIAŁY GLOTTODYDAKTYCZNE .....	90
5.4. LUDYCZNOŚĆ W PUBLIKACJACH KSIĄŻKOWYCH .....	92
5.5. LUDYCZNE POMOCE EDUKACYJNE.....	94
<b>6. METODOLOGIA.....</b>	<b>98</b>
6.1. PRZEBIEG BADANIA .....	100
6.2. DOBÓR MATERIAŁU.....	102
6.3. DEFINIOWANIE POJĘĆ KLUCZOWYCH: (E-)LUDYCZNOŚĆ GLOTTODYDAKTYCZNA .....	107
6.5. SCHEMAT ANALIZY .....	125
<b>CZĘŚĆ 3. PRAKTYKA .....</b>	<b>127</b>

<b>7. APLIKACJE – WYKORZYSTANIE.....</b>	<b>128</b>
7.1. ZAJĘCIA Z WYKORZYSTANIEM APLIKACJI – WPROWADZENIE .....	128
7.2. CHARAKTERYSTYKA GRUP .....	130
7.3. TEMATYKA I PRZEBIEG ZAJĘĆ A STOSOWANE APLIKACJE – OCENA Z PERSPEKTYWY UCZESTNIKÓW .....	138
<b>8. APLIKACJE – ANALIZA .....</b>	<b>174</b>
8.1. ETAP I – NARZĘDZIA POLSKO- I OBCOJĘZYCZNE .....	174
8.2. ETAP II – NARZĘDZIA TECHNICZNE .....	202
8.3. ETAP III – NARZĘDZIA SZKOLNE .....	216
8.4. APLIKACJE DO NAUKI INNYCH JĘZYKÓW OBCYCH .....	227
8.5. PLANOWANIE LEKCJI Z WYKORZYSTANIEM APLIKACJI.....	235
8.6. KONSPEKTY LEKCJI Z WYKORZYSTANIEM APLIKACJI .....	240
<b>WNIOSKI .....</b>	<b>246</b>
<b>WYKAZ SKRÓTÓW.....</b>	<b>258</b>
<b>WYKAZ TABEL, SCHEMATÓW I WYKRESÓW .....</b>	<b>260</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>262</b>

---

---

## WSTĘP

---

---

„Gra polega na dobrowolnym pokonywaniu  
niekonicznych przeszkód.”  
(Suits 2016:64)

Refleksja nad zasadnością podejmowania tematu ludyczności jest niezwykle istotnym aspektem funkcjonowania (glotto)dydaktyki początków XXI wieku. Rozważania warto rozpocząć od analizy cytatu otwierającego ten rozdział. Skłania on bowiem, by zastanowić się, czy decydowanie się na grę – jaką niewątpliwie stanowi ludyfikacja procesu kształcenia – to rzeczywiście zbędne utrudnienie podejmowanych działań (w tym przypadku edukacyjnych).

Niniejsza dysertacja ma formę teoretyczno-praktyczną<sup>1</sup>. W pierwszej części rozprawy konieczne było zdefiniowanie pojęć *gra*, *zabawa*, *ludyczność*, a także *symulacja* w odniesieniu do rzeczywistości poszerzonej – szczególnie w kontekście nauczania zdalnego – o aspekt wirtualny. Sformułowanie objaśnień aspirujących do miana pełnych i wyczerpujących temat obligowało do wielopłaszczyznowego przyglądania się tematyce ludycznej. Tym samym niezbędne okazało się zweryfikowanie poglądów na temat *gier* i *zabaw* jako elementów kulturowych (obecnych w niemal każdym kontekście m.in. filozoficznym, naukowym, artystycznym), a także jako leksemów o wydźwięku psychologicznym, pedagogicznym, socjologicznym, a nawet marketingowym. Zrozumienie ewolucji znaczeń wskazanych wyrazów skłaniało również do przeanalizowania ich pod kątem zmiany sposobu definiowania na przestrzeni wieków, co można było zaobserwować dzięki prześledzeniu hasel omówionych w piętnastu słownikach języka polskiego oraz w publikacjach etymologicznych. Poczynione w ten sposób obserwacje zobligowały do sformułowania własnej propozycji, której celem było nie tyle stworzenie wyczerpującego objaśnienia dostrzeżonej kontaminacji wskazanych leksemów, co rozpoczęcie dyskusji na temat zjawisk adaptowanych na potrzeby rzeczywistości wirtualnej. Rozprawa – ze względu na czas powstawania – rejestruje proces tworzenia się, a właściwie popularyzacji kultury kształcenia na odległość (szczególnie w sektorze prywatnym). W Polsce jest to stosunkowo nowe doświadczenie edukacyjne, które wciąż budzi wiele kontrowersji (również ze względu na powód jego upowszechniania, czyli pandemię SARS-CoV-2). Jednak na świecie to coraz częściej wybierana forma zdobywania wiedzy i umiejętności – szczególnie w kwestii szkoleń podnoszących kompetencje zawodowe (*Impact Report. Serving the world through learning 2021:5*).

---

<sup>1</sup> Ze względu na objętość pracy większość materiałów ilustracyjnych oraz rozbudowane tabele zamieszczono w aneksie stanowiącym osobny tom.

Z racji obserwowania procesu intensywnego rozwoju nowego stylu kształcenia, gromadzenie materiału w postaci wybieranych przez nauczycieli narzędzi online wymagało analizy aktywności edukatorów w przestrzeni internetowej. W tym celu posłużono się mediami społecznościowymi, a dokładnie grupami zreszającymi nauczycieli na portalu Facebook. Wszystkie zebrane w ten sposób aplikacje podzielono na cztery kategorie: narzędzia online z obsługą w języku polskim, aplikacje w języku obcym, narzędzia wspierające kształcenie szkolne (isotne w kwestii cudzoziemców uczęszczających do polskich placówek edukacyjnych lub w kontekście dydaktyki polonijnej czy pracy z młodzieżą powracającą z emigracji) oraz aplikacje stanowiące jedynie techniczne wsparcie prowadzenia zajęć z zakresu jpjo. W obrębie każdej klasyfikacji podzielono aplikacje zgodnie z autorską kategoryzacją działań e-ludycznych (inspirowaną analogicznym zestawieniem dla materiałów stosowanych stacjonarnie stworzonym przez Teresę Siek-Piskozub). Ponadto we wszystkich grupach dokonano analizy w kwestii wpływu danego narzędzia na realizację poszczególnych działań językowych czy rozwijanie kompetencji leksykalnych. Równolegle wybrane aplikacje testowano podczas lekcji prowadzonych online. Ze względu na dużą rotację grup zajęciowych weryfikacja przebiegała w kilku konfiguracjach:

- zajęcia zdalne synchroniczne prowadzone w dwóch grupach zróżnicowanych pod kątem częstotliwości stosowania narzędzi online;
- lekcje zdalne asynchroniczne – prowadzone w trzech grupach z użyciem fabularyzowanych zestawów zadań;
- zajęcia zdalne synchroniczne – z wykorzystaniem materiałów asynchronicznych oraz innych aplikacji wspierających nauczanie jpjo;
- lekcje zdalne synchroniczne dla dzieci i młodzieży – łączące wykorzystanie podręczników oraz narzędzi online uatrakcyjniających proces kształcenia.

Oprócz opisu zadań wykorzystywanych w trakcie wymienionych wyżej kursów ważnym elementem były ankiety weryfikujące odbiór poszczególnych aplikacji. Istotnym wnioskiem wysnutym z analizy pozyskanych materiałów było stwierdzenie, że stosunek do poszczególnych narzędzi online warunkowany jest indywidualnymi preferencjami uczestników, a co za tym idzie grupy mogą wykazywać pozytywne/negatywne nastawienie do określonego typu aplikacji lub charakteryzować się dużą rozbieżnością upodobań. Dowodzi to, jak ważna w tej kwestii jest świadomość lektora co do możliwości oferowanych przez poszczególne narzędzia online i umiejętność ich adaptacji zależnie od potrzeb grupy. Poczynione obserwacje skłaniają do refleksji nad sposobem kształcenia młodych adeptów

sztuki glottodydaktycznej oraz doskonalenia kompetencji technologicznych obecnych lektorów. Ta dysertacja stanowi bowiem przyczynek do dyskusji na temat działań ułatwiających płynne przejście glottodydaktyki polonistycznej do sfery wirtualnej.

Podsumowaniem rozważań zawartych w rozprawie jest autorski arkusz doboru narzędzi online do potrzeb grupy zajęciowej, a także oceny aplikacji przez cudzoziemskich uczniów. Specyfika pracy w środowisku internetowym z jednej strony wymaga działań podobnych do tych podejmowanych w przypadku edukacji stacjonarnej – choćby zwracania uwagi na relacje panujące w grupie, co wpływa na jakość kompetencji komunikacyjnych zdobywanych w efekcie interakcji, z drugiej – ze względu na szybkość zmian technologicznych obliguje do ustawicznego kształcenia. Nie jest to kwestia analogicznego zaznajomienia z rynkiem pomocy edukacyjnych jak w przypadku materiałów książkowych. To konieczność klasyfikowania znanych narzędzi online pod kątem ich podobieństwa co do mechaniki oraz rozwijanych działań i kompetencji językowych. Ponadto ważna jest ciągła weryfikacja dostępności wykorzystywanych aplikacji – niejednokrotnie aktualizacje (o których użytkownicy z reguły są wcześniej informowani) warunkują istnienie lub formę materiałów utworzonych w poprzedniej wersji. Na uwagę zasługuje też problem zmian w zakresie darmowej możliwości użytkowania narzędzi online. Nieco inaczej wygląda także planowanie lekcji zdalnej, co w dysertacji zaprezentowano w postaci przykładowych konspektów lekcji prowadzonych w rzeczywistości wirtualnej. Istotną zmianą w kwestii przygotowywania zajęć online w wariacie synchronicznym jest konieczność planowania alternatywnych rozwiązań. Mogą one dotyczyć różnych aspektów:

- jakości połączenia internetowego (idealne rozwiązanie – szczególnie w sytuacji, gdy stosowana jest sieć bezprzewodowa – to dodatkowe łącze stacjonarne);
- problemów z zalogowaniem (w tej sytuacji niezbędne jest notowanie haseł używanych w celu zalogowania do komuniaktora bądź aplikacji z zadaniami);
- trudności wynikających z aktualizacji bądź usunięcia stosowanej dotąd aplikacji.

Planowanie lekcji zdalnej obliguje nie tylko do gromadzenia (w osobym folderze) materiałów tekstowych, dźwiękowych, ilustracyjnych stosowanych w aplikacjach, lecz także do podjęcia refleksji w kwestii zastąpienia aktywności w postaci interaktywnych gier planszowych, pokojów zagadek czy quizów innymi działaniami, które można przeprowadzić online, zyskując zbliżone rezultaty w postaci realizacji celów zajęć i podejmowania wybranych działań językowych oraz rozwijania kompetencji lingwistycznych. W odniesieniu do wymienionych aspektów kształcenia zdalnego i zakładając perspektywę edukacji stacjonarnej, rzeczywiście można uznać, że podejmowanie wysiłku adaptowania zajęć na potrzeby online jest

*niekonieczną przeszkodą.* Warto jednak pamiętać, że bardzo szybko to, co wydaje się jedynie grą, może stać się rzeczywistością i to niekoniecznie przejściową, na którą glottodydaktyka polonistyczna nie tylko ma szansę, lecz również powinna być przygotowana.

---

---

## WPROWADZENIE

---

---

*Niepomny jutra, płochy i swawolny,  
Przez całe lato śpiewał Konik polny.  
Lecz przyszła zima, śniegi, zawieruchy –  
Gorzko zapłakał biedaczek.  
„Gdybyż choć jakiś robaczek.  
Gdyby choć skrzydełko muchy  
Wpadło mi w łapki... miałbym bal nie lada!”  
To myśląc, głodny, zbiera sił ostatki,  
Idzie do Mrówki sąsiadki  
I tak powiada:  
„Pożycz mi proszę, kilka ziaren żyta:  
Da Bóg doczekać przyszłego zbioru,  
Oddam z procentem – słowo honoru!”  
Lecz Mrówka skąpa i nieużyta  
(Jest to najmniejsza jej wada)  
Pyta sąsiada:  
„Cóżś porabiał przez całe lato,  
Gdy żebrzesz w zimowej porze?”  
„Śpiewałem sobie.” – „Więc za to  
Tańczujże teraz, nieboże!”  
(La Fontaine 1876:5–6)*

Przytoczenie bajki *Konik polny i Mrówka*<sup>2</sup> Jeana de La Fontaine’a we wstępie do niniejszej dysertacji może budzić zdumienie. Jednak nie jest to działanie bezzasadne. Przedstawiona opowieść stanowi kanwę jednej z niedocenianych publikacji filozoficznych ubiegłego stulecia – książki *Konik Polny. Gry, życie i utopia* Bernarda Suitsa (2016). Autor prezentuje w niej oryginalną, w porównaniu do poprzednich, a jednocześnie precyzującą wcześniejsze dokonania teorię na temat zjawisk ludycznych.

Perspektywa patrzenia na pojęcia: *praca* i *zabawa*, zwłaszcza w ich potocznym, antynomicznym ujęciu, pozwala zdać sobie sprawę z wyzwania, przed jakim stoi współczesny człowiek, a które polega na fragmentarycznym, jednostronnym i ograniczonym przez czas oraz przestrzeń postrzeganiu otaczającej go rzeczywistości.

Każda osoba żyjąca na przełomie dwóch pierwszych dekad XXI wieku zobligowana została do zmiany dotychczasowego sposobu pojmowania edukacji, pracy, relacji czy spędzania wolnego czasu. Z jednej strony ułatwił to trwający niespełna trzydzieści lat rozwój globalnej sieci internetowej (*Jak powstał interenet?*<sup>3</sup> 2000), a z drugiej – do takiego stanu rzeczy przyczyniła się pandemia SARS-CoV-2. Ostatni z wymienionych powodów zobligował

---

<sup>2</sup> Zachowano oryginalną pisownię, co skutkuje brakiem spójności między tytułami: bajki La Fontaine’a (*Konik polny*) oraz książki Suitsa (*Konik Polny*).

<sup>3</sup> W niniejszej dysertacji leksem *internet* zapisywany jest małą literą, ponieważ (za *Wielkim słownikiem ortograficznym*) rozumiany jest jako ‘samodzielna sieć lub fragment Internetu’, nie zaś jako ‘globalna sieć komputerowa’, gdyż w każdym z wykorzystywanych kontekstów wspomniany wyraz dotyczy ujęcia częściowego i nie obejmuje holistycznego spojrzenia na sieć.



obywateli większości krajów, aby ze względu na powszechną konieczność izolacji przenieść aktywności społeczno-zawodowe do przestrzeni wirtualnej. Tym sposobem rozmowy telefoniczne i wideokonferencje stały się podstawową formą interakcji z przyjaciółmi, rodziną czy współpracownikami. Zakupy przez internet i dostawy do automatycznych skrzytek pocztowych bądź usługi kurierskie w dużej mierze zastąpiły wizyty w sklepach. Natomiast platformy komunikacyjne lub przekazy telewizyjno-radiowe umożliwiły zdalną działalność placówek edukacyjnych na całym świecie, co doskonale obrazuje zestawienie opracowane przez UNESCO (*National learning platforms and tools*, link 1).

To właśnie konieczność wprowadzenia nagłych zmian będących wynikiem sytuacji społeczno-gospodarczej jest istotna z perspektywy niniejszej rozprawy, bowiem kwestia adaptacji kształcenia stacjonarnego na potrzeby zdystansowanej nauki<sup>4</sup> to uniwersalny problem zarówno dydaktyków przedmiotowych, jak i lektorów języków obcych – w tym polskiego. Budzi on nie tylko wiele emocji czy kontrowersji, ale również pytań oraz refleksji w kontekście stanu systemu szkolnictwa podstawowego, średniego, wyższego czy komercyjnego, a także umiejętności zarówno obecnych, jak i przyszłych nauczycieli. Rozważania nad przystawalnością treści wymaganych przez podstawy programowe do warunków ich realizacji, abstrahując od przydatności, zyskują sprzymierzeńca w postaci konieczności weryfikacji kompetencji technologicznych dydaktyków. Prowadzenie zajęć online wymaga bowiem korzystania z narzędzi do pracy zdalnej. Może to być zarówno kwestia obsługi podstawowych lub zaawansowanych funkcji platform komunikacyjnych, np. Microsoft Teams, Skype czy Zoom, jak i aplikacji webowych, desktopowych albo mobilnych<sup>5</sup> oraz programów quasi-graficznych do tworzenia materiałów wizualnych czy dostosowywania gotowych szablonów quizów bądź pokojów zagadek do potrzeb danej grupy odbiorców. Oczywiście nic nie stoi na przeszkodzie, aby wykorzystywać minimum sprzętowe w postaci mikrofonu i głośnika, jednak wiele zależy od specyfiki nauczanego przedmiotu, potrzeb słuchaczy, wiedzy prowadzącego w kwestii możliwości pracy ludzkiego mózgu oraz zdolności skupiania uwagi, a także od charyzmy nauczyciela i jego pomysłów na przekazanie określonych treści.

W kontekście przytoczonej historii o Koniku Połnym – zwolenniku zabawy i Mrówce – uosobieniu pracowitości problem adaptacji zajęć z formy stacjonarnej na zdalną ma zdecydowanie głębszy wymiar, zwłaszcza biorąc pod uwagę konieczność kształcenia na

---

<sup>4</sup> Określenia: *zdystansowana nauka, kształcenie na odległość, nauczanie zdalne, zajęcia online* ze względu na sposób ujęcia tematu dysertacji są wykorzystywane synonimicznie. Szczegółowe rozróżnienie semantyczne znajduje się w części metodologicznej.

<sup>5</sup> Definicje pojęć *platforma* oraz *aplikacja*, a także objaśnienie podziału na podtypy: *webowy, desktopowy i mobilny* zostaną szczegółowo przedstawione w części metodologicznej.

odległość. Nie można bowiem pominąć dyskusji dotyczącej efektów edukacji prowadzonej w pełni online bądź w wariancie hybrydowym. Polaryzacja tej dysputy do postaci pozytywnych rezultatów lekcji stacjonarnych i negatywnych zdalnych lub odwrotnie sprawia, że pominięte zostaje szerokie spektrum czynników warunkujących powodzenie lub porażkę dydaktyczną. Zarówno z perspektywy nauczyciela, jak i ucznia istotne są bowiem aspekty: techniczne – jakość sprzętu komputerowego, kompetencyjne – wykorzystanie narzędzi online oraz adaptacja tradycyjnych pomocy dydaktycznych bądź tworzenie nowych, umiejętność szybkiego dostosowywania się do zaistniałych zmian lub rozwiązywania problemów *ad hoc*, a także społeczne – nawiązywanie kontaktów opartych na empatii, zrozumieniu i wzajemnym zaufaniu.

Ostatnia kwestia jest istotna nie tylko z powodu konieczności funkcjonowania w realiach wirtualnych, ale też ze względu na wzmożony stres i ciągłą niepewność, którymi przeniknięta jest jej jedyna alternatywa – rzeczywistość offline. Nie bez znaczenia pozostaje zatem kwestia humanizacji relacji lub idąc dalej całego procesu kształcenia nieodzownie złączonego ze sferą psychospołeczną, co w nowych okolicznościach powinno przejawiać się poprzez przedkładanie wspierania rozwoju uczniów ponad realizację założeń programowych, weryfikowanie wiedzy czy jej ocenę. Ważną rolę w dłuższej perspektywie czasowej będą odgrywały uczelnie wyższe, gdzie nadrobienie kontaktów społecznych jest nie tylko łatwiejsze – z racji mniejszych grup zajęciowych i większej autonomii w kwestii zmiany formy kształcenia – ale także niezbędne ze względu na fakt, że sfery: intelektualna, społeczna i emocjonalna powinny rozwijać się synchronicznie (Cieśla 2021).

Wyjątkowa sytuacja, którą stwarza możliwość ukrycia się lub zdystansowania wobec grupy poprzez wyłączenie kamery lub wyciszenie mikrofonu, unaocznia problemy związane z jednej strony z mnogością czynników warunkujących naukę i wzajemną ocenę w trakcie zajęć stacjonarnych (np. poprzez podświadome klasyfikowanie członków grupy na podstawie powierzchownej analizy wyglądu bądź zachowania zwane „pierwszym wrażeniem”), z drugiej z adaptacją społeczną silnie zindywidualizowanych jednostek, czemu nie sprzyjają ani tendencje ekstrawertyczne, ani introwertyczne. Audiowizualna obecność na zajęciach zdalnych to złożony problem, ponieważ samo uruchomienie kamery może być działaniem nacechowanym. Istotne jest zatem zweryfikowanie poziomu empatyzacji zajęć, który sprawdzał się w formie stacjonarnej, ale niejednokrotnie wymaga udoskonalenia bądź przeformułowania w wariancie zdalnym. Badania przeprowadzone wśród studentów uczestniczących w zajęciach online pokazują, że niewłączone kamery to zjawisko o różnorodnej etiologii. Wśród wymienianych powodów pojawiają się zarówno kwestie

techniczne – dotyczące sprzętu, łącza czy umiejętności obsługi narzędzi online, jak i społeczne – presja grupy, obawa przed rozpraszaniem pozostałych uczestników lub wejściem do pokoju członka rodziny czy współlokatora, jak i indywidualne – introwertyzm, brak śmiałości, stres związany z pracą przed kamerą, lęk przed upublicznieniem niekorzystnego wizerunku w sieci. Zwolennicy zajęć prowadzonych z możliwością oglądania współzomówców zwracają uwagę na wzrost motywacji do czynnego uczestnictwa w dyskusji, a także do zachowania codziennych rytuałów w postaci chociażby ubrania się czy przygotowania stanowiska pracy (Bryła-Cruz 2021). Należy jednak podkreślić, że używanie kamerek internetowych bądź mikrofonów może być również demotywujące oraz stanowić źródło lęku. Obawy studentów dotyczą niezadowolającego wyglądu, ośmieszenia, równoległego rozpoczęcia wypowiedzi<sup>6</sup>, reakcji pozostałych uczestników, nagrywania zajęć – zarówno przez prowadzących (w celu archiwizacji lub udostępniania materiałów nieobecny), jak i studentów (np. w związku z generowaniem memów). Trzeba zaznaczyć, że są również osoby, dla których zmiana formy kształcenia była jednoznaczna z poprawą komfortu funkcjonowania w grupie, co przejawiało się choćby poprzez większą śmiałość podczas wypowiedzi publicznych nie tylko w wariancie online, lecz także w rzeczywistości stacjonarnej (Grygierzec 2021:153–167).

Kolejnymi istotnymi kwestiami są liczne elementy otoczenia wpływające na funkcjonowanie podczas zajęć zdalnych zarówno z perspektywy prowadzącego, jak i uczestnika – np. warunki mieszkaniowe, domownicy, sytuacja rodzinna lub materialna. Wszystkie wymienione aspekty są zdecydowanie bardziej absorbujące w wariancie zajęć online niż podczas spotkań stacjonarnych, które umożliwiają fizyczną zmianę miejsca pobytu, a tym samym oddzielenie sfery prywatnej od szkolnej czy zawodowej (Burska-Kopczyk i in. 2021:161). Zdalnie jedyną szansą na zachowanie prywatności i odseparowanie tych dwóch stref jest ograniczenie ich wzajemnego przenikania się poprzez wyłączenie obrazu lub dźwięku – nie zawsze wystarczy bowiem zastosowanie tła lub chwilowe wyciszenie mikrofonu. Warto pamiętać, jak istotne staje się dostrzeżenie różnic przestrzennych, w których podczas zajęć zdalnych funkcjonują nauczyciele i uczniowie. W sali wejście osoby z zewnątrz w trakcie lekcji wpływa na dekoncentrację wszystkich uczestników: od prowadzącego po słuchaczy. W wariancie online rozproszenie nie tylko występuje jednostkowo, ale może być także nieodczuwalne, a często niezrozumiałe dla pozostałych.

---

<sup>6</sup> Ostatni z przykładów dotyczy sytuacji, gdy platforma nie umożliwia korzystania z wirtualnego podniesienia ręki (ta opcja jest dostępna, np.: w aplikacjach Ms Teams czy Zoom) bądź kiedy prowadzący korzysta z jednego monitora i prezentując treści w trybie udostępniania ekranu, nie może równocześnie weryfikować aktywności uczestników zajęć inaczej niż audialnie.

Weryfikacja zalet i wad kształcenia na odległość jest zatem niemożliwa, jeśli odbywa się według stereotypowej opozycji *praca – zabawa*<sup>7</sup>. Trafną obserwacją, opisaną przez tłumacza książki *Konik Polny. Gry, życie i utopia*, jest fakt, że punkt widzenia, przez pryzmat którego postrzegamy dotykające nas sytuacje, zależy od obranej wcześniej postawy. Obrazuje to stwierdzenie, że działanie tytułowego bohatera opowiedziane z punktu widzenia jego antagonistki zawsze będzie miało negatywny wydźwięk, ponieważ obie postaci opierają swoje twierdzenia na odmiennych założeniach wynikających z przyjętych systemów wartościowania poszczególnych działań (Suits 2016:9). Podobnie jest z oceną kształcenia zdalnego jako zjawiska o charakterze społecznym. Jeśli zostanie ono poddane jednostronnemu i z góry nacechowanemu osądowi, rzeczywistość wirtualna nie będzie miała szans na choćby próbę obiektywizacji oceny. Z założenia zostanie włączona do puli nieudanych reform, działań czy metod dydaktycznych. Dojdzie do tego niezależnie od postawy przyjętej przez opiniotwórców, ponieważ negatywny charakter edukacji zdalnej stanie się powszechnie obowiązującym mitem na równi ze stwierdzeniem, że rozwój i zdobywanie wiedzy możliwe są jedynie w szkołach stacjonarnych (Marcela, 2021:20–21). Zarówno nadmierna fascynacja możliwościami technologicznymi, jak i podszyta strachem przed zmianami ignorancja, kształtowana przez wielopokoleniowe doświadczenie egzystencji w formie stacjonarnej, mogą skutecznie zniwelować zalety płynące z możliwości funkcjonowania w rzeczywistości wirtualnej lub zaburzyć dostrzeganie trudności związanych z nowymi technologiami, których popularyzacja niewątpliwie stanowi przełomowy moment w rozwoju cywilizacji<sup>8</sup>.

Niniejsze wprowadzenie może wymuszać pytanie o związek między postrzeganiem kształcenia online w wariacie globalnym a nauczaniem języka polskiego jako obcego. Relacja tych dwóch dziedzin jest nieoczywista, lecz z pewnością niezwykle silna. Lektor uczący cudzoziemców ma bowiem do czynienia z szerokim gronem odbiorców jego usług. Są to zarówno dzieci w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym, jak i młodzież na każdym etapie kształcenia – od szkoły podstawowej po średnią, a także studenci, dorośli i osoby starsze (migranci zarobkowi, uchodźcy bądź repatrianci). Oprócz zróżnicowania wiekowego istotna

---

<sup>7</sup> Należy podkreślić, że nie jest to właściwa opozycja, ponieważ wskazane pojęcia nie mają takiej samej wartości. Podobny paradoks Huizinga opisuje na przykładzie zestawienia leksemów *powaga* i *zabawa*. Tłumaczy, że pierwszy z nich definiowany jest jako negacja drugiego. Wyraz *zabawa* uznaje on natomiast za szerszy znaczeniowo względem *powagi*, a więc uwzględniający ją w swoich granicach semantycznych i tym samym czyniący częścią gry (Huizinga 1998:84). Analogicznie możemy postrzegać parę *praca – zabawa*.

<sup>8</sup> Zdaniem ekonomisty i wybitnego teoretyka marketingu, Petera Druckera, przełom niekoniecznie musi dotyczyć *stricte* sfery osiągnięć technologicznych, ale również, a może przede wszystkim związanej z nią zmiany w zakresie kompetencji społecznych, a dokładnie umiejętności zarządzania sobą. Wymaga to odpowiedzi na pytania o: mocne strony (słabe są zwykle dużo lepiej uświadomione) jednostki, cel i efekt podejmowanych działań, sposób wykonywania zadań (zawodowych lub szkolnych), stosunek do odpowiedzialności za pracę grupową oraz plany w kwestii długoterminowego rozwoju (Drucker 1999:161–195).

jest również dyferencjacja kulturowa oraz lingwistyczna uczestników zajęć. Powoduje to, że konstruowanie lekcji dla tak niejednorodnego grona stanowi duże wyzwanie, zwłaszcza w sytuacji, gdy konieczne jest dostosowanie ich formy do zmiennych warunków społecznych. Rotacyjne kwarantanny w szkołach i miejscach pracy, dające się obserwować w latach 2020–2021, kreują tendencję do stałej hybrydyzacji form kursów językowych, w tym z zakresu polskiego jako obcego. Ponadto monotonia związana z koniecznością spędzania dużej ilości czasu w sieci wymusza zwiększenie atrakcyjności przekazu, np. poprzez aktywizację uczniów, przy jednoczesnym uporządkowaniu merytorycznym lekcji. Pomocą w tej sytuacji mogą być różnorodne narzędzia online. Ogólna dostępność źródeł internetowych warunkuje zmiany w postrzeganiu informacji, które są szybko i sprawnie wyszukiwane przez uczestników zajęć. Tym samym ewolucji podlega również rola lektora bliższa idei tutoring<sup>9</sup> niż hierarchicznej relacji mistrz-uczeń, zakładającej swoistą nieomylność pierwszego z nich, a także jego znajomość treści trudno dostępnych dla przeciętnego odbiorcy. W kontekście glottodydaktyki polonistycznej rewolucja w stosunku do wyzwań, przed którymi stoi nauczyciel, dotyczy przede wszystkim umiejętności weryfikowania poziomu jakościowego materiałów do nauki bądź utrwalania nowych zagadnień (w tym oceny słowników, filmów, blogów lub profili w mediach społecznościowych poruszających kwestię nauczania i uczenia się polszczyzny czy przydatnych do wykorzystania jako inspiracja podczas zajęć językowych). Ponadto istotne jest również umiejętne posługiwanie się dostępnymi narzędziami online zarówno w klasie stacjonarnej, jak i wirtualnej. Duża część aplikacji umożliwiających czy wspomagających kształcenie zdalne zawiera funkcje, które nadają im cechy ludyckie, a niejednokrotnie pozwalają na synonimiczne określenie mianem *gry* lub *zabawy*. Jednak analiza potencjalnego ludyzmu dającego się w nich zaobserwować, a także weryfikacja ich przydatności glottodydaktycznej w kontekście nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego, wymaga precyzyjnego zdefiniowania leksemów: *gra*, *ludyczność*, *zabawa*, które zostanie zaprezentowane w teoretycznej części dysertacji.

---

<sup>9</sup> „Tutoring jest jedną z metod edukacji zindywidualizowanej, polegającą na długotrwałej, systematycznej i indywidualnej pracy, której celem jest wspieranie ucznia w rozwoju zgodnie z jego zainteresowaniami, predyspozycjami i możliwościami.” (*Tutoring*, link 2).

---

---

## ZAŁOŻENIA I CEL DYSERTACJI

---

---

Niniejsza rozprawa łączy ze sobą dwie dziedziny, które z racji istotnych zmian społecznych, dotyczących także różnych sfer edukacji, wzajemnie się przenikają – językoznawstwo stosowane, czyli glottodydaktykę polonistyczną (Polański 1999:281) oraz nowoczesne technologie.

Pierwotnym założeniem pracy, widocznym chociażby w sposobie zapisu tematu z wykorzystaniem nawiasu okalającego przedrostek *e-* w określeniu (*e-*)*ludyczność*, miało być zestawienie działań – rozpatrywanych w kategoriach gier i zabaw – podejmowanych stacjonarnie z ich internetowymi odpowiednikami (aplikacjami, które można wykorzystywać do nauczania i uczenia się *jpjo*<sup>10</sup>), a tym samym porównanie technik stosowanych podczas pracy w sali lekcyjnej i w klasie wirtualnej. Jednak realia związane z licznymi lockdownami w latach 2020–2021 i przejściem na nauczanie zdalne spowodowały, że z przyczyn obiektywnych w dysertacji uwzględniono analizę narzędzi używanych głównie podczas kształcenia na odległość: od pozyskiwania informacji na temat popularnych i użytecznych aplikacji webowych, mobilnych czy desktopowych, przez ich klasyfikację, opis potencjału glottodydaktycznego, po weryfikację zastosowania podczas zajęć, które z racji ustaleń na szczeblu ogólnokrajowym niemal we wszystkich placówkach edukacyjnych miały formę lekcji online. Nie znaczy to jednak, że pominięto kwestię wykorzystania omawianych narzędzi podczas zajęć w sali lekcyjnej, bowiem w trakcie analizy (mimo braku możliwości prowadzenia regularnych lekcji stacjonarnych i weryfikowania przydatności wszystkich omawianych narzędzi w praktyce) na podstawie dotychczasowego doświadczenia glottodydaktycznego oraz zajęć w sali lekcyjnej (prowadzonych podczas jednego z pierwszych w pełni stacjonarnych kursów językowych w połowie 2022 roku) wskazano, które aplikacje mogą zostać zastosowane również w trakcie kształcenia w budynku placówki edukacyjnej.

Rozprawa porusza tematykę *ludyczność* z kilku perspektyw: teoretycznej, metodologicznej oraz praktycznej, co oddają jej poszczególne cele. Obejmują one:

- weryfikację sposobu definiowania pojęć ludycznych i glottodydaktycznych w filozofii, kulturze, socjologii, psychologii, pedagogice, dydaktyce i w glottodydaktyce ogólnej (z perspektywy neofilologów, np. anglistów czy germanistów);
- refleksję nad definicjami wskazanych pojęć na gruncie glottodydaktyki polonistycznej, szczególnie w kontekście (*e-*)*ludyczności*;

---

<sup>10</sup> W rozprawie skrót *jpjo* oznacza *język polski jako obcy* i jest stosowany synonimicznie do rozbudowanej wersji.

- zdefiniowanie oraz redefiniowanie określeń *gra*, *zabawa*, *symulacja* w kontekście (e-)ludyczności;
- wyłonienie i zestawienie aplikacji, polecanych przez polskich nauczycieli czy edukatorów<sup>11</sup>, a także analizę narzędzi pod kątem mechaniki<sup>12</sup> oraz potencjału – zarówno w kwestii działań językowych podejmowanych przez uczniów, jak i rozwijanych przez nich kompetencji lingwistycznych;
- przedstawienie przebiegu zajęć zdalnych (prowadzonych zarówno synchronicznie, jak i asynchronicznie) z użyciem narzędzi online oraz opisanie rezultatów stosowania nowoczesnych technologii podczas lekcji języka polskiego jako obcego;
- klasyfikację aplikacji, ich podział ze względu na możliwości wykorzystania w glottodydaktyce polonistycznej, a także przykłady zastosowania podczas zajęć zdalnych i stacjonarnych na początkowych (A1, A2) poziomach zaawansowania językowego;
- sformułowanie zasad oceny narzędzi online w kontekście ich potencjału glottodydaktycznego<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Grupy facebookowe, w których poszukiwano materiału badawczego, są polskojęzyczne, ale wśród zebranych aplikacji nie brakuje narzędzi obcojęzycznych.

<sup>12</sup> *Mechanika* to wszelkie działania podejmowane w grze – zadania i wyzwania przeznaczone dla jej uczestników, a także elementy motywujące zarówno wewnętrznie (chęć rywalizacji, współpracy, rozwiązania danego problemu) lub zewnętrznie (gromadzenie punktów, osiąganie kolejnych poziomów zaawansowania). Ma to ścisły związek z kwestią techniczną – formą prowadzonej rozgrywki i poszczególnymi akcesoriami, jakie są do niej niezbędne (np. plansza, karty, pionki). Natomiast w kontekście zajęć zdalnych w dużej mierze zależy od wyboru aplikacji lub grupy narzędzi online oraz dostępnych w nich funkcji (*Mechanika gier*, link 3).

<sup>13</sup> Powstały w ten sposób schemat analizy narzędzi online może stanowić istotne ułatwienie w kwestii wykorzystywania nowoczesnych technologii przez lektorów jpjo nie tylko za względu na związaną z tym oszczędność czasu już na etapie doboru narzędzi stosowanych podczas lekcji, ale również w kontekście przełamania barier związanych z wprowadzaniem technologii na zajęciach, ponieważ przedstawione w dysertacji zestawienie pozwala oswoić pierwszy kontakt z aplikacją i ukazuje swoistą powtarzalność funkcji dostępnych w różnych narzędziach online.

---

---

# **CZĘŚĆ 1.**

# **TEORIA**

---

---



---

---

## 1. LUDYCZNOŚĆ

---

---

*Język jest labiryntem ścieżek. Przybywasz  
z jednej strony i orientujesz się w sytuacji;  
przybywasz do tego samego miejsca  
z drugiej i już się nie orientujesz.  
(Wittgenstein 2000: §203)*

Słowa Ludwiga Wittgensteina można interpretować szerzej niż jedynie przez pryzmat systemu językowego. Jednak nie sposób zapomnieć o tym, że granice leksyki, składni i semantyki wyznaczają ramy naszego świata (Wittgenstein 2012:64). Stanowią schemat postrzegania rzeczywistości i tworzą bezpieczny azyl dla użytkownika werbalnego przekazu. Niejednokrotnie słownictwo, które towarzyszy nam na co dzień, warunkuje, a jednocześnie odzwierciedla światopogląd mówiącego. Jest ono kształtowane przez otoczenie, edukację, preferowane książki czy muzykę. Istotny staje się zatem jego aspekt kulturowy oraz społeczny. Nie bez znaczenia pozostają kwestie psychologiczne, takie jak cechy indywidualne lub etap rozwoju danej jednostki oraz czynniki zewnętrzne, np. w postaci działań marketingowych, które w Polsce na stałe zespoliły się z kapitalistyczną rzeczywistością przełomu wieków oraz dwóch pierwszych dekad XXI stulecia. Wszystkie wskazane dziedziny (filozofia, kultura, socjologia, psychologia i marketing) kształtowane są w większości przez schematy asocjacyjne, z których korzystają współcześni użytkownicy języka. Dokonanie zmiany w sposobie interpretowania świata lub ogólnie w otaczającej nas rzeczywistości wymaga odejścia od stosowanego dotąd stylu mówienia o wybranych desygnatach. Wykorzystanie innych niż dotychczas paradygmatów nazywania i wyrażania skutkuje nie tylko zaburzeniem budowanego przez lata poczucia bezpieczeństwa zakorzenionego w znanych i rozumianych leksemach, a tym samym dezorientacją pojęciową, ale przede wszystkim szansą na pełniejsze zrozumienie otaczającego świata i próbą zbliżenia do poznania jego złożonej natury.

Dotyczy to wszelkich przejawów egzystencji – od określeń związanych z drugim człowiekiem po leksykę opisującą zależności społeczno-polityczne. Doskonałym przykładem ukazującym schemat postrzegania desygnatu przez pryzmat jego językowego ekwiwalentu są pojęcia *gra* i *zabawa*, których uniwersalny, zgeneralizowany charakter odzwierciedla dopiero łączący bądź dopełniający je semantycznie leksem *ludyczność* wraz z pochodnymi w postaci określeń *ludyczny* i *ludyzm*.

---

---

## 2. FILOZOFIA, KULTURA I SOCJOLOGIA

---

---

W przypadku wyrazów nazywających przejawy rozrywki istotną rolę odgrywa nie tylko kontekst, do którego prowadzą poszczególne działania językowe, lecz również aspekt lingwistyczno-kulturowy. Nie sposób pominąć faktu, że istnieją systemy gramatyczno-leksykalne, które nie uwzględniają rozróżnienia pomiędzy *grą* i *zabawą*. Precyzowanie informacji na temat konkretnego typu zachowań ludycznych nie jest istotne z punktu widzenia uczestników kultury posługującej się takim językiem bądź zamknięcie treści w jednym leksemie jest dla nich wystarczające. Orientacja w rzeczywistości wyrażanej pojęciowo nie musi zatem dotyczyć jedynie różnorodności semantycznej danego wyrazu, ale także jego istnienia lub nie.

W tym podrozdziale refleksji o charakterze filozoficzno-kulturowym zostanie poddana zasadność funkcjonowania pojęć *gra* i *zabawa*, a także współtworzonego przez ich znaczenia leksemu *ludyczność*. Na początku rozważań warto zwrócić uwagę na trudności związane z tłumaczeniem wymienionych wyrazów, czego przykładem jest polskojęzyczna wersja publikacji *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* (Huizinga 1998). Autorzy przekładu zwracają uwagę na nieprzystawalność wariantów obcojęzycznych: francuskiego *jeu*, holenderskiego *spel*, łacińskiego *ludus*, niemieckiego *Spiel* i rosyjskiego *igra* do języków posiadających dwie – choć nie zawsze stanowiące odpowiedniki translatorskie – wersje znaczeniowe, na przykład angielskie *game* oraz *play* czy polskie *gra* bądź *zabawa*. Poprawność translacji wymagała zatem, poza wymiennym i kontekstowym stosowaniem obu leksemów, uwzględnienia przymiotnika *ludyczny* lub formy nominalnej *ludyzm* (Huizinga 1998:5), które również poddano analizie definicyjnej w części teoretycznej niniejszej dysertacji.

### 2.1. LUDYCZNOŚĆ KULTURY<sup>14</sup>

Podstawa koncepcji *homo ludens*, czyli ‘człowiek bawiący się’ to wariant *homo faber* – ‘człowiek twórca’. Taka analogia jest możliwa, jeśli przyjąć za Huizingą założenie, że kultura powstaje i rozwija się w zabawie oraz jako zabawa (Huizinga 1998:7). Tym samym nie sposób pominąć funkcjonujących w niej elementów ludycznych. Jednym z nich jest sport, który pierwotnie miał formę turnieju, czyli połączenia zawodów z przeżyciem zbliżonym do wizyty w teatrze, na co niewątpliwie wpłynęły: oprawa tego wydarzenia oraz pierwotny związek między sportem a sakralnością. Autor dostrzega zmiany w kwestii ludycznego charakteru

---

<sup>14</sup> Analogicznie do tytułu przemówienia Huizingi: *Zabawowy element kultury* (zamiast *Zabawowy element w kulturze*). Jego celem było podkreślenie, że zabawa stanowi część składową kultury. Podobnie dzieje się z ludycznością (Huizinga 1998:7–9).

działań opartych na rywalizacji. W ostatnim ćwierćwieczu XIX stulecia zarówno w przypadku współzawodnictwa indywidualnego, jak i grupowego, zaczęto stosować coraz surowsze zasady, a także systematyzację oraz zdyscyplinowanie. Ponadto podzielono zawodników na profesjonalistów i amatorów. Pierwsi różnią się od drugich tym, że uczestniczą w aktywnościach z pogranicza zabawy i powagi. Nie sposób bowiem jednoznacznie zakwalifikować te działania do żadnej z wymienionych kategorii. Pewne jest jedynie to, że aktywność poddawana refleksji nie ma już w pełni wymiaru ludycznego, związanego z beztroską i spontanicznością, na co wpływają: analityczne, naukowe podejście oraz wysokiej klasy rozwiązania techniczne m.in. w kwestii wyposażenia. Podobna trudność występuje w grach intelektualnych, takich jak brydż czy szachy. Ciągłe napięcie umysłowe uniemożliwia zaistnienie podstawowej cechy ludyczności – stania się na powrót dzieckiem (Huizinga 1998:324–330).

Sport jest zatem przykładem, kiedy pierwotne działanie ludyczne przechodzi w sferę powagi, choć powszechnie nadal postrzegane jest jako ściśle związane z zabawą. Zupełnie odmienny proces można zaobserwować w biznesie, który ze względu na globalizację komunikacji z zajęcia traktowanego z uznaniem stał się formą gry opartej na wzajemnej rywalizacji. Co ciekawe, nadal traktowany jest serio, ponieważ wykorzystywane działanie ludyczne przegrywa w ostatecznej konkurencji z prozaicznym wzrostem podaży danego towaru i koniecznością stworzenia na niego popytu<sup>15</sup>. Interesujące wydają się w tym kontekście próby połączenia obydwu omówionych zachowań, czyli współzawodnictwa na płaszczyźnie zawodowej<sup>16</sup> oraz rozbudzenia potrzeby rywalizacji grupowej poprzez, popularne w czasach współczesnych Huizingi, organizowanie sekcji sportowych przy zakładach pracy<sup>17</sup> (Huizinga

---

<sup>15</sup> Pewną analogię w kontekście wypierania pierwotnego aspektu ludycznego przez wtórny ekonomiczny można zaobserwować w szkolnictwie. W tym kontekście pierwszy z nich jest tożsamy z definiowaniem szkoły jako ‘placu zabaw dla społeczeństwa’, a drugi z korelacją podaży (produkcja usług edukacyjnych) – popytu (przekonanie ich odbiorców o niemożności zdobycia wiedzy, zapewniającej dobrą pozycję społeczną, poza szkołą). (Marcela 2021:19–23).

<sup>16</sup> W kontekście nietypowych rozwiązań wdrażanych przez pracodawców ciekawe są także badania marketingowe dotyczące przenoszenia kompetencji przywódczych kształtowanych w wirtualnym świecie gier typu RPG do rzeczywistości zawodowej (Tkaczyk 2012:9–10).

<sup>17</sup> Lokalnym łódzkim przykładem, z początku XX stulecia, jest klub sportowy dla pracowników i robotników Zakładów Przemysłowych „Widzewska Manufaktura” S. A. (KS WiMa), który powstał w 1928 roku z inicjatywy konsula Maksa Kona (*10 lat działalności Klubu Sportowego „WiMa”*, link 4:3–6). Oprócz ogólnego rozwoju fizycznego członków celem były działania o charakterze społecznym, a wręcz politycznym, gdyż zgodnie z założeniem aktywność sportowa miała być „środkiem wychowania zdrowego moralnie i fizycznie człowieka świadomego swych obowiązków i karnego obywatela” (*10 lat działalności Klubu Sportowego „WiMa”*, link 4:7). Szczególną uwagę poświęcano kształtowaniu dzieci i młodzieży, stąd wiele inicjatyw skierowanych również do najmłodszych, a także dyscyplinom związanym z obronnością kraju, np. strzelectwu (*10 lat działalności Klubu Sportowego „WiMa”*, link 4:8–10). Okazją do prezentowania efektów wyťažonej pracy podczas treningów były turnieje, które stanowiły połączenie spotkań o charakterze lokalnych igrzysk z defiladami wojskowymi (*Dziesięciolecie łódzkiego Klubu Sportowego „WiMa”*, link 5). Nasuwa się pytanie, jakie tendencje można zaobserwować niemal sto lat później. Współcześnie, choć nadal organizowane są wydarzenia sportowe – na

1998:331–333). Obecnie sport zestawiony z biznesem z pewnością nie ma wymiaru regularnych, przynajmniej cotygodniowych spotkań integrujących pracowników. Firmy wybierają ogólną zachętę do aktywności fizycznej, szczególnie nastawioną na decyzyjność oraz indywidualizm pracownika, czego dowodem są spersonalizowane karty sportowe. Ze względu na możliwość wyboru miejsca, formy i terminu zajęć oraz przystępność cenową cieszą się one ogromną popularnością wśród pracujących w dużych instytucjach lub korporacjach, co pokazuje istotne zmiany w kwestii braku kolektywizacji zawodowych aktywności sportowych.

Zupełnie odmienny wyznacznik ludyczności dotyczy sztuki. Zdaniem Huizingi jej kontemplacja wymaga obcowania z tajemnicą. Publiczność powinna stworzyć ramy interpretacyjne, których zrozumienie wymaga wiedzy niedostępnej ogółowi, a wymiana spostrzeżeń – udziału w specjalnie przygotowanych spotkaniach z elementami obrzędowości typowymi dla misterium (Huizinga 1998:333–336).

W kontekście nauki pojawia się z kolei istotny problem związany z definiowaniem *zabawy*. Nie wystarczy bowiem uznanie, że jest to aktywność przebiegająca według określonych reguł i na wyznaczonym obszarze, co w tym przypadku odnosi się do metodologii badawczej oraz zbioru specjalistycznych pojęć. Konieczne jest również uwzględnienie aspektu temporalnego, który polega na działaniu w wyznaczonym czasie i stanowi sposób na zdystansowanie się od powszedniego życia. Wszystkie wymienione założenia nie są spójne z istotą nauki, której celem jest ścisły związek z otaczającą rzeczywistością, a zasady związane ze sposobem badania zjawisk podlegają często weryfikacji empirycznej i ulegają zmianom. To samo tyczy się leksyki, która ewoluuje lub jest doprecyzowywana. Można jednak uchwycić pewien element rywalizacji towarzyszący pracy naukowej, który Huizinga określa jako zdecydowanie łagodniejszy niż w przypadku wcześniej omawianych dziedzin (Huizinga 1998:337–340).

Nie sposób oprzeć się refleksji, że spojrzenie autora, który pierwsze wydanie swojej książki opublikował w 1938 roku, znacząco odbiega od realiów drugiej połowy XX i początku XXI wieku. Obecna nauka, podobnie jak edukacja, oparta jest w dużej mierze na współzawodnictwie, które mimo silnej formalizacji i przełożenia dokonań na ekwiwalent punktowy, stanowi jedynie namiastkę dawnej rywalizacji. Pierwotne potyczki intelektualne, których celem było rozwiązanie problemu, zamieniono bowiem na symulację w postaci walki

---

przykład charytatywne mecze piłkarskie (*Politycy kontra Gwiazdy TVN*, link 6) czy też inicjatywy, których celem jest nie tylko celebrowanie ważnych rocznic, ale także promocja zdrowego stylu życia (*Jubileuszowy bieg na 75-lecie Uniwersytetu Łódzkiego*, link 7) – to wspomniane aktywności są jednak formą jednorazowych, ewentualnie powtarzanych rokrocznie, działań.

dotyczącej częstotliwości i cytowalności publikacji na temat przeprowadzonych analiz. Z kolei przełożenie artykułów, monografii czy patentów na usystematyzowaną punktację i nadanie jej wysokiej rangi jest już jedynie odbiciem symulacji, które można określić mianem symulakrum – stało się bowiem wartością samą w sobie, odizolowaną od pierwowzoru (Baudrillard 1997:175–178). Teoretycznie tego typu zależność wydaje się naturalna, choćby z perspektywy łatwej do zaobserwowania obecnie triady złoto – banknoty i monety – pieniądz elektroniczny. Jednak w kwestii nauki należy bacznie obserwować, czy nie zachodzi dysonans w korelacji oceny punktowej<sup>18</sup> i jakości dokonań badawczych<sup>19</sup>.

Warto podkreślić, że aspekt rywalizacji jest niezwykle ważny również z perspektywy polityki zarówno krajowej, jak i międzynarodowej. Antynomia *swój – obcy* lub w tym kontekście *zwolennik – przeciwnik* bądź *przyjaciel – wróg* funkcjonuje bowiem również w kwestii kampanii wyborczych oraz wojennych, a także wszelkiego rodzaju działań militarnych (Huizinga 1998:344–352). Charakter agonalny dostrzegany był również w walkach krasomówczych i wskazywany jako dominujący element w rozwoju scholastyki oraz uniwersytetów. Wiązało się to nie tylko ze sporami oratorskimi, lecz także z tradycją dysput, tworzeniem stowarzyszeń i celebrowaniem oficjalnych wydarzeń (Huizinga 1998:259–261). W kontekście nauki należy jednak pamiętać słowa Erazma z Rotterdamu przytoczone przez Huizingę:

Zdaniem moim, absolutnie nie trzeba czynić w szkole tego, co czyni się podczas gry obłężniczej, gry w karty i gry w kości. Tam bowiem obowiązuje zasada: jeśli nie wszyscy zgadzają się z regułami, to nie ma gry. Lecz w dysputach naukowych nie powinno uważać się za rzecz niesłychaną lub szczególnie śmiałą, jeśli ktoś nagle wystąpi z czymś nowym... (Erasmus 1926, cyt. za: Huizinga 1998:262)

Przytoczony cytat można z łatwością odnieść do jednego z podtypów definicji *gry* zamieszczonej w *Słowniku socjologicznym*. Leksem określony jest jako konflikt rozwiązywany przez co najmniej dwóch uczestników o odmiennych interesach, którzy ze względu na wybory dokonywane w ramach potencjalnych działań mogą osiągnąć ich pozytywny rezultat. Autorzy klasyfikują *gry* według kryterium liczby strategii – gry nieskończone i skończone, a także zmienności reguł – gry statyczne oraz dynamiczne (Olechnicki, Załęcki 1997:72). To właśnie ostatni podtyp jest tożsamy z założeniem płynności zasad postulowanym przez Erazma.

---

<sup>18</sup> Należy zauważyć, że system punktowy jest postrzegany jako korzystny i pozytywnie wpływający na zaangażowanie pracowników, jeśli ma formę właściwie przeprowadzonej gamifikacji, gdzie oceny są środkiem, a nie celem (*The 2019 Gamification at Work Survey*, link 24).

<sup>19</sup> W kwestii nauki nie sposób pominąć obserwację socjologa Roberta K. Mertona poczynioną w latach 60. Zwraca on uwagę na tzw. *efekt Mateusza*, czyli zależność powodującą, że jeden sukces pociąga za sobą kolejne i stanowi rodzaj katalizatora, który przyspiesza rozwój kariery naukowej raz docenionego adepta danej dziedziny, co wskazuje na istotną rolę punktacji oraz systemu oceny dokonań naukowych z perspektywy wzrostu popularności danego badacza w środowisku oraz w kontekście ułatwienia pozyskiwania środków na kolejne badania (Merton 1968:57).

Huizinga zauważa, że o ile rywalizacja jest nieodzownym elementem okresu wielkich odkryć naukowych, o tyle w pierwotnej formie już w czasach mu współczesnych pozostawała przede wszystkim obiektem zazdrości wobec minionych epok (Huizinga 1998:262–263).

Pojęcie *agonalny*, stosowane w kontekście ludycznego wymiaru sportu czy nauki, Huizinga określa za Jakubem Burckhardtem jako „dotyczący współzawodnictwa” (Huizinga 1998:127). Wskazany przymiotnik łączy się z formą nominalną *agonistyka* – ‘w starożytnej Grecji: współzawodnictwo w agonach’ (ESJP PWN 1<sup>20</sup>), czyli w ‘zawodach, igrzyskach’ (ESJP PWN 2). Początkowo zakładano, że wojna niweluje potrzebę turniejów, co z czasem obalili socjologowie i etnologowie<sup>21</sup>. Dostrzeżono bowiem sakralny charakter wydarzeń agonalnych, a przejawy rywalizacji zaczęto wskazywać w różnych dziedzinach życia – od państwowości i wojny po prawo czy religię. Tę pierwotną cechę ludzką, jaką jest konieczność współzawodnictwa, należy rozpatrywać dużo szerzej niż jedynie przez pryzmat czynnego udziału. Wspomnianą potrzebę może zaspokoić również obserwacja zmagania innych, czego dowodzą, np.: walki gladiatorów. Huizinga nie zgadza się ze stwierdzeniem Ehrenberga cytowanym w publikacji. Wskazuje ono bowiem na przejście agonistyki od walki do gry oraz na podążanie w ludycznym współzawodnictwie w kierunku kultury. Zdaniem autora ostatni z elementów nie jest pochodną zabawy lub jej źródłem, ale istotną częścią (Huizinga 1998:127–134), sposobem jej powstawania (Huizinga 1998:85).

Obecnie łatwo zaobserwować tendencję do wzrostu poziomu ludyfikacji realiów społeczno-kulturowych (Dippel, Fizek 2017:276–292). Przykładem są liczne ekranizacje poruszające kwestię przenikania się rzeczywistości z fabułą:

- gry planszowej – amerykańska komedia fantastyczno-przygodowa z 1995 roku: *Jumanji*<sup>22</sup>;
- gry wideo – kontynuacje *Jumanji: Przygoda w dżungli* z 2017 roku<sup>23</sup> *Jumanji: Następny poziom* z 2019 roku<sup>24</sup> czy kanadyjsko-amerykańska komedia science fiction *Free Guy* z 2021 roku<sup>25</sup>;

---

<sup>20</sup> W przypadku słowników zamiast tytułów publikacji, nazwisk redaktorów lub linków umieszczono skróty, które rozwinięto na końcu pracy.

<sup>21</sup> Można to również zaobserwować na przykładzie wydarzeń społecznych mających miejsce na początku 2022 roku, kiedy równoległe do rosyjsko-ukraińskiego konfliktu zbrojnego śledzono: losowania grup piłkarskich mistrzostw świata czy informacje na temat dokonań sportowych (co niejednokrotnie wiązało się z wyrażaniem sympatii i antypatii dotyczących poszczególnych stron konfliktu).

<sup>22</sup> Film 1: <https://www.filmweb.pl/film/Jumanji-1995-665> (dostęp: 4.12.2021).

<sup>23</sup> Film 2: <https://www.filmweb.pl/film/Jumanji:+Przygoda+w+d%25%BCungli-2017-717250> (dostęp: 4.12.2021).

<sup>24</sup> Film 3: <https://www.filmweb.pl/film/Jumanji:+Nast%C4%99pny+poziom-2019-834957> (dostęp: 4.12.2021).

<sup>25</sup> Film 4: <https://www.filmweb.pl/film/Free+Guy-2021-828206> (dostęp: 4.12.2021).

- gry z użyciem technologii *Virtual Reality*<sup>26</sup> – amerykański film akcji w reżyserii Stevena Spielberga *Player One*<sup>27</sup> oraz rosyjski dramat w odcinkach pt. *Sparta*<sup>28</sup> – oba z 2018 roku;
- rozgrywki w tzw. pokoju zagadek<sup>29</sup> będącej kanwą licznych horrorów: amerykańskich filmów *Escape Room*<sup>30</sup> z 2017 roku i *No Escape Room*<sup>31</sup> z 2018 r. lub południowoafrykańsko-amerykańskiej produkcji z 2019 r. *Escape Room*<sup>32</sup> oraz jej kontynuacji *Escape Room: Najlepsi z najlepszych*<sup>33</sup> z 2021 roku;
- interaktywnej gry z udziałem widza, co przedstawia amerykańsko-brytyjski thriller science fiction z 2018 roku pt. *Czarne Lustro: Bandersnatch*<sup>34</sup>;
- dziecięcych zabaw, czego przykładem jest południowokoreański serial z 2021 roku będący połączeniem thrillera i dramatu pt. *Squid Game*<sup>35</sup>.

Niektóre z wymienionych tytułów poza popularnością cechuje też pewna doza kontrowersji chociażby ze względu na brutalność przekazu. Warto jednak pamiętać, że zgodnie ze stwierdzeniem *wszystko jest zabawą* nie sposób odseparować ludyczność – podobnie jak rzeczywistość – od sfery agresji, przemocy bądź śmierci, czego dowodem są przytaczane wcześniej walki gladiatorów<sup>36</sup>.

---

<sup>26</sup> „W dużym uproszczeniu *Virtual Reality* to nic innego, jak sztucznie wykreowany, całkowicie wirtualny świat, iluzja rzeczywistości, w którą możemy się całkowicie zanurzyć (*Total Immersion*) (*Virtual Reality i Augmented Reality – definicje*, link 8).”

<sup>27</sup> Film 5: <https://www.filmweb.pl/film/Player+One-2018-719889> (dostęp: 4.12.2021).

<sup>28</sup> Film 6: <https://www.filmweb.pl/serial/Sparta-2018-832737> (dostęp: 4.12.2021).

<sup>29</sup> „*Escape room* [pokój zagadek – przyp.] to rodzaj gry polegającej na tym, że gracze zamykani są w pomieszczeniu, z którego muszą się wydostać w określonym z góry czasie po rozwiązaniu powiązanych ze sobą zagadek lub zadań manualnych; grę tę obserwuje mistrz gry, z którym można się kontaktować w celu uzyskania podpowiedzi, czasem wewnątrz oprócz graczy znajdują się aktorzy, którzy wchodzi w interakcję z graczami; każdy *escape room* ma swoją tematykę (np. kryminalną, przygodową, podróżniczą itp.) (DSJP 1).”

<sup>30</sup> Film 7: <https://www.filmweb.pl/film/Escape+Room-2017-796989> (dostęp: 4.12.2021).

<sup>31</sup> Film 8: <https://www.filmweb.pl/film/No+Escape+Room-2018-828899> (dostęp: 4.12.2021).

<sup>32</sup> Film 9: <https://www.filmweb.pl/video/Zwiastun/Escape+Room+Zwiastun+nr+1-48204> (dostęp: 4.12.2021).

<sup>33</sup> Film 10: <https://www.filmweb.pl/film/Escape+Room:+Najlepsi+z+najlepszych-2021-832450> (dostęp: 4.12.2021).

<sup>34</sup> Film 11: <https://www.filmweb.pl/film/Czarne+lustro:+Bandersnatch-2018-818016> (dostęp: 4.12.2021).

<sup>35</sup> Film 12: <https://www.filmweb.pl/serial/Squid+Game-2021-841842> (dostęp: 4.12.2021).

<sup>36</sup> Należy podkreślić, że w przypadku gier komputerowych kwestia nagłych zwrotów akcji oraz walki na śmierć i życie nie pozostaje bez znaczenia, ponieważ skutecznie warunkuje przyswajanie wiedzy. Ponadto poprawia koordynację oko – ręka oraz uczy podejmowania decyzji pod presją czasu. Aktywizacja mózgu, związana z silnymi emocjami towarzyszącymi niejednokrotnie brutalnej rozgrywce, sprawia że gracz może korzystać z nabytych umiejętności przez długi czas (Dehaene 2021:174). Jednak z pewnością doskonalenie tego rodzaju kompetencji społecznych wymaga równoległego rozwoju psychiki również poza sferą wirtualną, ponieważ nauka radzenia sobie z trudnymi emocjami jedynie w rzeczywistości online może okazać się niewystarczająca z racji odmienności lub ograniczonej doświadczeń, podobnie jak nabywanie kompetencji w sferze stacjonarnej nie jest pełnią doświadczeń wymaganych w realiach zdalnych. Tym samym – ponieważ rzeczywistość stacjonarna i wirtualna wzajemnie się uzupełniają – istotne jest równoległe doskonalenie nabywanych w nich kompetencji tak, by uzyskać pełnię możliwych doświadczeń i móc korzystać ze zdobytych umiejętności, płynnie przechodząc między każdym z aspektów otaczających realiów.

Na uwagę zasługuje przedostatnia z wyszczególnionych produkcji filmowych, która umożliwi widzowi przejście od biernego konsumenta rozrywki do jej czynnego uczestnika, dając szansę na podjęcie decyzji w kwestii mniej lub bardziej istotnych działań bohaterów filmowych, np. wyboru płatków śniadaniowych czy pozbawienia życia jednej z postaci. Pierwowzorów tego typu pomysłów należy szukać w literaturze, w której rozwój fabuły, a co za tym idzie również jej zakończenie zależały od decyzji czytelnika przejawiającej się w wyborze, niekoniecznie liniowym, kolejnego rozdziału. Prekursorem w tej dziedzinie był Julio Cortázar wraz ze swoim eksperymentalnym dziełem o alternatywnym rozwiązaniu pt. *Gra w klasy* (1985). Wprowadzoną w latach 60. technikę komponowania treści obecnie przejęli autorzy gier paragrafowych polegających na wyborze kolejnego fragmentu lektury bądź elementu fabularnego warunkującego przebieg akcji, czego przykładem jest publikacja *Janek – historia małego powstańca (Prezentacja gry paragrafowej)*, link 9) oraz interaktywnych gier książkowych składających się z serii zagadek pozwalających odkryć tajemnicę przedstawioną we wstępnej części (Chassapakis 2019) lub z zestawu łamigłówek z wprowadzeniami fabularnymi ułatwiającymi osadzenie czytelnika w opowieści i uprzyjemniającymi grę (Kiafas 2019).

Powszechna ludyfikacja nie dotyczy jedynie tematyki podejmowanej w tekstach kultury, obejmuje także sposoby spędzania wolnego czasu. Ponadto adaptacje form ludycznych nie są jednokierunkowe (gra planszowa, wideo, VR, *escape room* → film), niejednokrotnie zataczają koło, począwszy od wariantu zdalnego, przechodząc przez wersję stacjonarną i kończąc w formie online. Przykładem tego typu zmienności są pokoje zagadek. Ich początki wiążą się z rynkiem gier wideo (2004 r.) ewoluujących do postaci realnego pomieszczenia (2007 r.) z fabularyzowanymi zagadkami, których rozwiązanie umożliwia wyjście z pokoju, a tym samym wygraną (*The history of Escapes Rooms*, link 10). Z powodu pandemii COVID-19, atrakcja znów wróciła do wirtualnej rzeczywistości, choć w nieco innej formie, ponieważ akcja wciąż toczy się w prawdziwym lokalu, gdzie pracownik pokoju zagadek wykonuje polecenia wydawane przez uczestników biorących udział w grze za pomocą wideokonferencji, co sprzyja rozpowszechnianiu tej formy rozrywki niezależnie od kraju i ułatwia zabawę bez wychodzenia z domu (*Live cam escape room*, link 11). Z raportu pt. *Rynek Escape Room w Polsce* wynika, że nie jest to jedynie chwilowa moda (funkcjonująca w kraju od 2014 r.), ale forma globalnej



rozrywki, która na stałe (choć z pewnością ze zmiennym nasyceniem) pozostanie w kulturze obok teatru, kina czy gier towarzyskich (*Rynek Escape Room w Polsce*, link 12:22)<sup>37</sup>.

Innym przykładem ludyfikacji są pokoje furii lub wściekłości znane szerzej jako *rage room* lub *angry room*. Są to pomieszczenia, w których można wyładować negatywne emocje poprzez demolowanie wyposażenia, często przy akompaniamencie muzyki<sup>38</sup>. Wielu Amerykanów regularnie korzysta z tego rodzaju zabawy, znajdując w niej sposób na rozładowanie napięcia związanego z życiem rodzinnym bądź zawodowym lub traktując jako quasi-terapię (*Rage rooms*, link 14). Mimo że ta forma rozrywki jest popularna na całym świecie, to jednak w Polsce, choć funkcjonuje od 2015 roku (*Pokój furii*, link 15), nie cieszy się tak dużą atencją jak opisane w poprzednim akapicie pokoje zagadek. Z perspektywy potencjalnego użytkownika niepokojem napawają sceptyczne opinie psychologów. Podkreślają oni, że częste redukowanie stresu poprzez przyzwolenie na nieograniczoną agresję może skutkować wyrobieniem nawyku, który negatywnie wpłynie na sposób reagowania w nerwowych sytuacjach (*Polskie pokoje wściekłości*, link 16).

Jak pokazują powyższe przykłady, skłonności ludyczne nie są jedynie bezrefleksyjną rozrywką. Przejawiają się w potrzebach: wyzwania intelektualnych (problemów, zagadek wymagających rozwiązania), adrenaliny lub niwelowania negatywnych emocji. To z jednej strony działania generujące napięcie i utrzymujące w stanie gotowości do rywalizacji, a z drugiej – mające na celu zapomnienie o codziennych problemach i swego rodzaju oczyszczenie. Jednak poza formą z określonymi regułami, ograniczoną w czasie i przestrzeni, możemy wskazać także inny aspekt działań ludycznych oparty na imitowaniu, czyli symulacji. Przykładem obecnym przede wszystkim w kulturze azjatyckiej są symulatory kremacji bądź tradycyjnego pochówku w trumnie, a także pogrzebu<sup>39</sup>. W przypadku tego typu wydarzeń ważnym aspektem przyciągającym zainteresowanie klientów jest szansa na oswojenie lęków

---

<sup>37</sup> Warto zauważyć, że pokoje zagadek – zwłaszcza te w nietypowych lokalizacjach – znajdują się wśród atrakcji wartych zobaczenia w Polsce, które rekomenduje National Geographic (*7 najbardziej niezwykłych escape roomów w Polsce*, link 13).

<sup>38</sup> *Rage room, angry room* – ‘a room where customers can smash things for a fee, often to the accompaniment of music’ (MMD 1).

<sup>39</sup> Pierwszy z nich mieści się w parku rozrywki w Shenzhen – mieście w południowo-wschodnich Chinach. Chętni mogą doświadczyć, jak przebiega proces kremacji zwłok (*Chinese theme park sets up ‘death simulator’*, link 17). Drugą z nietypowych „atrakcji” są popularne w Korei Południowej tzw. medytacje w trumnie. Wydarzenie polega na uczestniczeniu we własnym pogrzebie – konieczne jest spisanie testamentu, a także zapoznanie się ze wspomnieniami na temat „umierającego” oraz podsumowanie życiowych dokonań. Następnie uczestnicy kładą się w drewnianych trumnach, które zostają zamknięte na około 10 minut. To czas na wyciszenie, refleksję, zmianę nastawienia do ludzi i świata. Wiele osób, które brało udział w tego typu aktywności, deklaruje ulgę, że sytuacja nie okazała się prawdą, inni bardziej doceniają życie, kolejni przestają nadmiernie przejmować się zobowiązaniami zawodowymi. Zdarza się, że wśród chętnych znajdują się ludzie w stanie terminalnym chcący przygotować się na śmierć bądź osoby z myślami samobójczymi (*South Koreans, Seeking New Zest for Life, Experience Their Own Funerals*, link 18).

czy traum poprzez imitowanie doświadczania będącego źródłem największych obaw. Można dostrzec połowiczną analogię pomiędzy imitowanym pochówkiem a wcielaniem się w postać podczas rozgrywki *role-playing game* czy naśladowaniem przez dzieci codziennych zachowań dorosłych. Jednak w tym przypadku występują istotne elementy różnicujące. Każdy wciela się w samego siebie, a zabawa pełni funkcję *stricte* adaptacyjną (nie jest formą rozrywki) i ułatwia odnalezienie się w nowej, często trudnej sytuacji.

Kwestie społeczne, np. związane z przemijaniem lub opieką nad chorym, niejednokrotnie poruszane są również w grach komputerowych. Przykładem jest gra *That Dragon, Cancer*, która prezentuje zmagania rodziców w walce o życie syna chorującego na nowotwór (*Walka o życie syna*, link 19). Na uwagę zasługuje też zorganizowany w 2020 roku konkurs na projekt gry, która poruszałaby kwestię funkcjonowania w obliczu epidemii. Celem była nie tylko popularyzacja społecznych zachowań w sytuacji kryzysu, lecz także funkcja informacyjna i rozrywkowa (*National Academy of Sciences Enlists Gaming Community*, link 20).

Przytoczone przykłady dowodzą, że ludyfikacja dotyka wszystkich aspektów współczesnej kultury. Ponadto, w kwestii gier komputerowych, średni wiek gracza ulega przesunięciu, co powoduje, że tego typu teksty kultury nie są skierowane jedynie do najmłodszych odbiorców, lecz znajdują zainteresowanych również w pokoleniu rodziców czy dziadków (Gałuszka 2020:61–63).

## 2.2. AGONISTYKA DEFINICYJNA<sup>40</sup>

Powyższe rozważania na temat elementów ludycznych obecnych w kulturze mogą skłaniać do zgodzenia się z tezą holenderskiego<sup>41</sup> historyka i językoznawcy wieńczącą jego dzieło brzmiącą: *Wszystko jest zabawą* (Huizinga 1998:355).

Choć przytoczona fraza nosi znamiona stosunkowo radykalnego sądu, badacz zdecydował się, by na wstępie sprecyzować cechy kluczowego we wspomnianej sentencji leksemu, a tym samym przedstawić tok myślenia, który doprowadził go do tak syntetycznego wniosku. Autor zwraca uwagę, że *zabawa* nie jest aktywnością *stricte* fizjologiczną, ma również wymiar niematerialny, posiada głębsze znaczenie. Twórca znajduje w niej „coś, co wykracza poza bezpośredni pęd do utrzymania się przy życiu i co nadaje pewien sens działalności życiowej” (Huizinga 1998:11–12). Paradoksalnie można pokusić się o wskazanie *zabawy* jako hiperonimu względem *życia*. Tym samym wyznaczenie sensu istnienia byłoby

---

<sup>40</sup> Rozumiana jako współzawodnictwo, czyli rywalizacja i zarazem współwystępowanie różnorodnych, ale jednocześnie równoprawnych definicji, które skutkuje zachodzącą między nimi nieustannie próbą sił.

<sup>41</sup> W rozprawie zdecydowano się stosować przymiotnik od formy skróconej nazwy Królestwa Niderlandów (*Holandia a Niderlandy*, link 21).

tożsame z uświadomieniem sobie nadrzędności kierującego nim elementu ludycznego<sup>42</sup>. Taka postawa znajduje uzasadnienie w sposobie postrzegania zjawisk historycznych odzwierciedlanych w literaturze<sup>43</sup> i filmie<sup>44</sup>.

Sposób definiowania *zabawy*, a dokładnie próba uchwycenia jej istoty to zadanie, które przysparzało badaczom wielu trudności. Postrzegano ją bowiem jako odprężenie, sprawczość, współzawodnictwo, pozbycie się nadmiaru sił witalnych, uleganie popędowi imitacyjnemu, przygotowanie do poważnego działania, zaspokojenie pragnień niemożliwych do realizacji w rzeczywistości. Wymienione objaśnienia wskazują, że przyczyn bawienia się poszukiwano poza samą aktywnością, więc warunkowano je zewnątrz, często biologicznie (Huizinga 1998:12–13).

Rodzą się zatem pytania: Jak opisać zjawisko, które nie sposób zanegować (Huizinga 1998:15)? Czy wystarczy uznać, że „jest wielkością daną kulturze, egzystującą przed samą kulturą, towarzyszącą jej i przenikającą ją od samego początku” (Huizinga 1998:16)? A może to po prostu „specyficzna jakość działania, różniąca się od <<zwyczajnego>> życia” (Huizinga 1998:16)? Dodatkowym utrudnieniem jest pogląd, że wszystkie elementy kultury wywodzą się z zabawy – od komunikacji i prawa, poprzez sztukę oraz twórczość, kończąc na nauce (Huizinga 1998:17). Niezbędne jest zatem wskazanie cech umożliwiających zdefiniowanie tego enigmatycznego pojęcia, przynajmniej w kontekście społecznym, abstrahując od jej prymitywnego wymiaru – zabawy niemowląt czy zwierząt<sup>45</sup> – którego pierwotny charakter wymyka się analizie (Huizinga 1998:21). Do wymienionych przez Huizingę wyróżników należą:

- swobodne i dobrowolne działanie – przejawiające się wolnością w rezygnacji z zabawy lub w przerwaniu jej;

---

<sup>42</sup> Kierowanie ma w tym kontekście wymiar swoistej dominacji znaczeniowej rozumianej jako konieczność posiadania przez hiponim pewnej grupy cech charakterystycznych również dla hiperonimu. Jest to wymóg warunkujący funkcjonowanie obydwu leksemów w jednym polu semantycznym.

<sup>43</sup> Przykładem może być literatura obozowa, w której następny dzień postrzegany jest jako podjęcie gry – działania bądź rezygnacja: „(...) większość ludzi przebywających w obozie koncentracyjnym była święcie przekonana, iż życie nie ma im już nic więcej do zaoferowania; tymczasem każdy kolejny dzień tam spędzony mógł stanowić nową szansę i nowe wyzwanie. Człowiek mógł albo przezwyciężyć trudności, przekuwając codzienne doświadczenia w duchowe triumfy, albo, nie podejmując wyzwań, wegetować, jak robiła to przeważająca większość więźniów.” (Frankl 2009:118).

<sup>44</sup> Może to zilustrować film *Życie jest piękne* Roberta Benigniego, w którym ojciec ukrywający syna w baraku obozowym tłumaczy mu, że biorą udział w grze – reguły polegają m.in. na tym, żeby żaden strażnik nie znalazł chłopca. Niemcy – przeciwnicy mężczyzny i dziecka – również walczą o nagrodę przeznaczoną dla zwycięzcy, czyli o czołg (*Życie jest piękne*, link 22).

<sup>45</sup> Opinie na temat zbieżności zachowań ludycznych ludzi i zwierząt są podzielone. Zdaniem Karla Groosa można dopatrywać się między nimi znaczących podobieństw, a nawet pokusić się o określenie ich jako tożsame i porównywalne do ćwiczeń fizycznych. Natomiast według Elkonina jest to działanie o charakterze społecznym, powiązane z pracą, które nie sposób łączyć ze światem zwierzęcym (Okoń 1995:16;26).

- opozycyjność względem „zwykłego” życia (Huizinga 1998:21–24) – z jednej strony zabawa „znajduje się poza procesem bezpośredniego zaspokajania konieczności i żądz, a nawet proces ów przerywa” (Huizinga 1998:24), z drugiej, uzupełnia życie w aspekcie biologicznym, społecznym i duchowym, nadaje sens istnieniu, co łączy się w nadrzędną funkcję kulturową<sup>46</sup>;
- ograniczenie w czasie – a tym samym istnienie w pamięci, czyli powtarzalność – i w przestrzeni (Huizinga 1998:25) – porządkowanie<sup>47</sup> „światów tymczasowych w obrębie świata zwyczajnego” (Huizinga 1998:26);
- napięcie, niepewność, szansa – czyli element wartościujący zabawy zarówno indywidualne, jak i grupowe (szczególnie oparte na rywalizacji), podczas których weryfikowane są zdolności gracza starającego się przestrzegać reguł niezależnie od chęci zwycięstwa (Huizinga 1998:27–28).

Warto podkreślić, że oprócz wymienionych cech istotne są również takie aspekty jak postępowanie według określonych reguł, przynależność do wspólnoty graczy, a także pewna doza tajemniczości bądź obrzędowości. Jednym ze sposobów definiowania zabawy jest także określanie jej przez dwa działania: walkę oraz odgrywanie ról. Obie formy mogą być postrzegane jako odrębne zjawiska bądź aktywności o charakterze synkretycznym, np. w postaci rywalizowania o to, kto najlepiej coś przedstawi. Kwestia formalna jest niezwykle istotna, kiedy dochodzi do objaśniania znaczenia leksemu *zabawa*, ponieważ łatwo można ulec ułudzie, że jest nią każde działanie wymagające specjalnego stroju, usankcjonowanych gestów, słów, szczególnego miejsca, wyznaczonego czasu czy sekwencji zachowań. W tym przypadku pojęcia *zabawa* oraz *kult* należałoby uznać za tożsame, co nie do końca jest możliwe. Elementy zewnętrzne przemawiają oczywiście za zasadnością takiego rozwiązania, jednak kwestie duchowe wskazują na ogromną powagę towarzyszącą poszczególnym działaniom sakralnym. Warto pamiętać, że dysonans związany z antynomią *zabawy* i *powagi* wynika ze sposobu postrzegania ich relacyjności i wzajemnego oddziaływania. Można zarówno kategorycznie rozdzielać obydwa pojęcia jako kompletnie przeciwstawne, jak i za Platonem przyjmować ich tożsamość. Nie zakłada to oczywiście deprecjonowania zajęć, którym towarzyszy element powagi (poważnego traktowania podejmowanych działań) – do pewnego stopnia jest on niezbędny również w zabawie i niejednokrotnie stanowi istotną część obowiązujących reguł,

---

<sup>46</sup> Nie traci ona przy tym na bezinteresowności wpisanej w swobodę działania podejmowanego w opozycji do codziennych obowiązków, gdyż „cele, którym służy, same znajdują się poza granicami bezpośrednio materialnych interesów bądź też indywidualnego zaspokojenia życiowych konieczności” (Huizinga 1998:25).

<sup>47</sup> Jest związana z rytmem, harmonią, estetyką (Huizinga 1998:27).

np. podczas zawodów sportowych lub gry w sztuce teatralnej. Uwzniosła on wymiar ludyczny i pozwala na pełne zaangażowanie w rzeczywistość skonstruowaną na potrzeby rozgrywki (Huizinga 1998:28–44).

Ze względu na fakt, że *powaga* jest elementem składowym *zabawy*, można upatrywać ją w niemal każdym przejawie nie tylko szeroko pojętej rozrywki, lecz również kultury. Odnosi się przede wszystkim do spontaniczności, zaangażowania w daną aktywność, a także przestrzegania wymaganych reguł gry. Wymienione zasady relacyjności pojęć *zabawa* – *kultura* znajdują odzwierciedlenie również w kontekście zestawienia *zabawa* – *glottodydaktyka* (Rudziński 2020:27), które zostanie szczegółowo opisane w kolejnych rozdziałach dysertacji.

Zaprezentowane bogactwo definicyjne wymaga podsumowania poglądów Huizingi na temat istoty *zabawy*, które doskonale obrazuje poniższy cytat:

Z uwagi na formę można więc, reasumując, nazwać zabawę czynnością swobodną, którą odczuwa się jako „nie tak pomyślaną” i pozostającą poza zwykłym życiem, a która mimo to może całkowicie zaabsorbować grającego; czynnością, z którą nie łączy się żaden interes materialny, przez którą żadnej nie można osiągnąć korzyści, która dokonuje się w obrębie własnego określonego czasu i własnej, określonej przestrzeni; czynnością przebiegającą w pewnym porządku, według określonych reguł i powołującą do życia związki społeczne, które ze swej strony chętnie otaczają się tajemnicą lub za pomocą przebrania uwydatniają swoją inność wobec zwyczajnego świata (Huizinga 1998:31)

Nie sposób oprzeć się wrażeniu, że autor stosuje w swojej książce swoistą gradację, przechodząc od cech *zabawy*, poprzez jej definicję, aż po sprowadzenie każdej aktywności składającej się na element kultury do miana omawianego leksemu. Skutkuje to pominięciem istotnych aspektów objaśniania terminu *zabawa*, co w publikacji *Gry i ludzie* dostrzega nieco późniejszy badacz teorii ludycznych – Roger Caillois (1997). Już na etapie wprowadzenia zwraca on uwagę na wręcz słownikowe zróżnicowanie tytułowego pojęcia i nawiązuje do znaczeń podstawowych, przez które rozumie:

- przeciwieństwo względem pracy w kontekście niemożności wytwarzania dóbr, a w przypadku wymierności działań ludycznych – „przemieszczenia własności” (Caillois 1997:5, 17);
- kwestie społeczne – związane z rozwojem kultury – a także indywidualne – motywację do kształtowania moralności czy intelektu (Caillois 1997:5–6).

Kolejne, metaforyczne warianty, odnoszą się do narzędzi niezbędnych podczas rozgrywki oraz do sposobu jej prowadzenia. W przypadku gry aktorów bądź muzyków dodatkowym elementem stają się interpretacja oraz improwizacja. Paradoksalnie analizowane pojęcie łączy w sobie spontaniczność – wolność w kwestii udziału w grze lub w przerwaniu jej, granice – działanie według ustalonych zasad, a także inwencję – kreatywne prowadzenie rozgrywki w oparciu o strategię, zręczność lub szczęście (Caillois 1997:6–7). Na szczególną

uwagę zasługuje oksymoroniczne połączenie swobody i ograniczeń, czyli „wolność, która ma istnieć w samym centrum rygorystycznych zasad, tak aby ten rygor nabył lub utwierdził swą skuteczność” (Caillois 1997:8), co doskonale wpisuje się w koncepcję Huizingi nt. *gry społecznej*. Warto podkreślić, że już we wstępie Caillois zaznacza pozorną związek między dziecięcą zabawą a przygotowaniem do pracy. Nie jest ona bowiem działaniem odsyłającym do kompetencji wymaganych od wykonawcy konkretnej profesji, ale umiejętnością, która całościowo przystosowuje do rozwiązywania napotkanych problemów, co czyni ją uniwersalną w kontekście dorosłego życia<sup>48</sup>. Ponadto kształtuje ona kompetencje istotne społecznie, np. zachowanie dystansu do samego siebie, akceptację ewentualnej porażki, panowanie nad potrzebą zwycięstwa, przedkładanie sposobu osiągnięcia sukcesu nad wygraną<sup>49</sup>. Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że przeszkody kreowane w grach są wyizolowane, konstruowane zgodnie z możliwościami gracza, a tym samym łatwiejsze do przezwyciężenia niż te, które oferuje rzeczywistość. Jednak warto zaznaczyć, że brak produktywności wskazywany w przypadku gier warunkuje również ich efektywność. Nie muszą bowiem, podobnie jak praca czy nauka, przekładać się na wymierne rezultaty, które w jakimś stopniu wpływają na świat (Caillois 1997:8–12). W ich kontekście zmiana powinna dotyczyć przede wszystkim uczestnika, np. poprzez kształtowanie paradygmatów zachowań na przykładzie wykreowanych w zabawie sytuacji, tym samym dotyczyć jego mentalności i kompetencji miękkich.

Caillois poddaje w wątpliwość zasadność poczynionej przez Huizingę definicji zabawy, którą przedstawiono wcześniej. Określa ją jako „zarazem za szeroką i za wąską” (Caillois 1997:16). Wskazuje bowiem na wzajemne wykluczanie się jej elementów, np. swoistej dozy tajemniczości eliminowanej przez naturalną widowiskowość działań ludycznych i potęgowaną poprzez związek z obrzędowością oraz szacunkiem, które są typowe dla działań sakralnych, a tym samym wykluczają element rozrywki. Kolejnym spornym punktem jest pominięcie gier hazardowych, co wiąże się z kwestią postrzegania ekonomicznego aspektu ludyczności, który nie funkcjonuje w ramach indywidualnego materialnego zysku, a jedynie jako przesunięcie własności bądź niewymierny efekt zabawy. Ciekawym aspektem poruszonym przez francuskiego badacza jest moment decyzji o dalszym uczestniczeniu w grze, co za Paulem

---

<sup>48</sup> W tym kontekście warto zauważyć, że dominacja gier cyfrowych nad zabawami podwórkowymi jest przejawem odnajdywania się przez najmłodszych w nowej, a właściwie rozszerzonej rzeczywistości, która najprawdopodobniej będzie ich miejscem pracy.

<sup>49</sup> Oczywiście zdarzają się gry, które polegają na oszukiwaniu, blefowaniu, kłamstwie. Jednak w ich przypadku wymienione działania są częścią ustalonych reguł, więc paradoksalnie nie są postrzegane jako element dyskwalifikujący uczciwość rozrywki. Z drugiej strony każde świadome odejście od reguł również jest swego rodzaju grą. Problem pojawia się dopiero w sytuacji, kiedy wskazuje się bezsensowność rozrywki oraz absurd obowiązujących zasad (Caillois 1997:18–19).

Valérym określa jako czas, kiedy „znudzenie kładzie kres temu, co zapoczątkowała ochota” (Valéry 1943:21, cyt. za: Caillois 1997:17). Zatem potrzeba zabawy jest podobna do wrodzonej dziecięcej ciekawości, której zaspokojenie wiąże się z zaprzestaniem poszukiwania odpowiedzi na nurtujące pytania.

Podobnie dzieje się z ludycznością – z chwilą, gdy podejmowane działanie nie jest oderwaniem od nużącej rzeczywistości, ale samo w sobie zaczyna być uciążliwe, powinno zostać przerwane. Autor wskazuje w swojej publikacji sześć podstawowych cech definiujących gry i zabawy jako aktywności. Zdaniem badacza są one: dobrowolne, wyodrębnione z czasoprzestrzeni, niepewne – pobudzają kreatywność, ponieważ ich wynik nigdy nie jest w pełni przewidziany, bezproduktywne, opatrzone zasadami, fikcyjne. Caillois podkreśla, że dwa ostatnie atrybuty, różniące jego zestawienie od propozycji Huizingi, niejednokrotnie wzajemnie się wykluczają (Caillois 1997:15–20).

Podział gier może przebiegać według różnorodnych kryteriów, np. przedmiotów służących do gry, cech wymaganych od uczestników, liczby osób biorących w niej udział – rozgrywka indywidualna lub grupowa, a także miejsca. Część zabaw może uwzględniać wszystkie elementy, ale pojawią się również takie, które obejmują jedynie ich część bądź w ogóle nie da się ich przyporządkować do żadnego kryterium. W związku z tym Caillois opracował system klasyfikacji oparty na następujących elementach: współzawodnictwie, przypadku, naśladowaniu, oszołomieniu, które określił kolejno jako: *agon*, *alea*, *mimicry*, *ilinx*. Oprócz wskazanej kategoryzacji zastosował on również wewnętrzną gradację w obrębie każdej podgrupy, ponieważ wszystkie przykłady ułożył zgodnie z kierunkiem *paidia* (‘swobodna improwizacja, beztroska’) → *ludus* (‘podporządkowanie dyscyplinie, arbitralnym konwencjom’), co po generalizacji w polskim wariantcie odpowiadałoby pojęciom *zabawa* → *gra* (Caillois 1997: 21–23). Szczegółowy podział wraz z przykładami przedstawiono poniżej.

Tabela nr 1: Klasyfikacja gier

	<i>agon</i> (współzawodnictwo)	<i>alea</i> (los)	<i>mimicry</i> (naśladowanie)	<i>ilinx</i> (oszołomienie)
PAIDIA <sup>50</sup>	wyścigi, mocowanie się, itd. – nie ujęte regułami	„entliczek- -pentliczek” orzeł czy reszka	dziecięce zabawy w naśladowanie iluzjonizm	dziecięce „kręcenie się” karuzela
hałas	lekkoatletyka	zakłady	bawienie się lalką	huśtawka
ruch	boks	ruletka	różne przebrania	walc
zaśmiewanie się	szermierka	różne rodzaje loterii	maska	<i>voladores</i> <sup>51</sup>
latawiec	piłka nożna		kostium	atrakcje jarmarczne
pasjanse	bilard		teatr	narty
	warcaby			alpinizm

<sup>50</sup> „Uwaga: W każdej kolumnie pionowej gry i zabawy są uporządkowane w przybliżeniu tak, by element *paidia* malał, element zaś *ludus* wzrastał” (Caillois 1997:41).

<sup>51</sup> Meksykański taniec rytualny (*Juego de los voladores*, link 23).

krzyżówki LUDUS	szachy w ogóle wszystkie zawody sportowe		w ogóle sztuki widowiskowe	ćwiczenia na trapezie
--------------------	--	--	-------------------------------	--------------------------

Źródło: (Caillois 1997:41).

Warto omówić krótko każdą z wykreowanych przez Cailloisa kategorii, co ułatwi dopasowanie do nich przykładów konkretnych tytułów gier bądź typów zabaw praktycznie ze wszystkich dziedzin. Pierwsza – *agon* – dotyczy rywalizacji w sztucznie wykreowanych, a dzięki temu niemal idealnych warunkach pozwalających odkryć zawodnika, którego cechuje coś, co wyróżnia go na tle pozostałych, np. szybkość, pamięć czy zręczność. *Alea* – zgodnie z definicją ‘kości (do gry) lub inna gra hazardowa’ (SŁP 1) – obejmuje grupę gier, w których decyduje szczęście, a działania podejmowane przez uczestników nie mają znaczenia. Z kolei *mimicry* to nic innego jak naśladownictwo, które nie polega jedynie na odwzorowaniu wyglądu lub zachowania, ale również na oddaniu osobowości danej postaci i wykreowaniu fikcyjnej czasoprzestrzeni, słowem: na iluzji, czyli dosłownym ‘wejściu w grę’ (*in lusio*). Ostatnia z grup – *ilinx* (z gr. ‘wir wodny’ lub w nawiązaniu do *ilingos* ‘zawrót głowy’) – obejmuje działania na granicy świadomości, bowiem ruch łączy się w tym przypadku z adrenaliną, upajającym strachem, kontrolowanym niepokojem (Caillois 1997:23–31).

Trzeba zauważyć, że ludyczność jest silnie związana zarówno z rozwojem cywilizacji, jak i z kształtowaniem się poszczególnych kultur. W pierwszym przypadku codzienna powtarzalna praca w dziedzinie przemysłu skutkowałą wyodrębnieniem czasu na twórcze zajęcia wykonywane dla przyjemności, czyli *hobby*. W drugim, preferencje w kwestii przewagi jednej z kategorii<sup>52</sup>, wskazanych przez Cailloisa, nad innymi oraz sposób spożytkowania niewykorzystanego potencjału dotyczącego pomijanych podgrup, warunkowały kierunek rozwoju danej kultury (Caillois 1997:37–40) bądź jej upadku. W tym kontekście istotne jest nie tylko zaobserwowanie wartości nadawanych przez daną społeczność poszczególnym kategoriom gier i zabaw – gdyż początkiem rewolucji jest zmiana obowiązujących reguł rozgrywki – ale także zauważenie, że nie są to aktywności absorbujące jedynie najmłodszych. Dorosłych intrygują po prostu inne aspekty zjawisk ludycznych, lecz z pewnością nie są one mniej zajmujące niż działalność zawodowa (Caillois 1997:63–65).

W dyskusji na temat konstruowania definicji gier i zabaw oraz podejmowania prób ich systematyzacji nie sposób zapomnieć o społecznym charakterze omawianych zjawisk.

<sup>52</sup> Często dostrzeżenie istoty kulturowej danego przedmiotu wymaga prześledzenia jego historii. Przykładem może być latawiec, który stał się popularną dziecięcą zabawką dopiero pod koniec XVIII stulecia. Wcześniej, szczególnie w krajach azjatyckich, symbolizował duchowy wymiar człowieczeństwa lub uwalniał społeczność od zła. Miał także czysto pragmatyczne funkcje: pomiar odległości, przesyłanie wiadomości, holowanie łodzi (Caillois 1997:59).



Niezależnie od rodzaju aktywności ludycznej łatwo zauważyć, że wymaga ona więcej niż jednego odbiorcy – może to być zarówno czynny uczestnik lub grupa, np. w przypadku współzawodnictwa, jak i bierny obserwator, który nie musi nawet śledzić przebiegu gry na żywo. Wystarczy bowiem obserwowanie rezultatów za pomocą mediów czy synchroniczne bądź diachroniczne zestawienie efektów rozgrywki z innymi graczami (Caillois 1997:43–46).

Ciekawe, w odniesieniu do koncepcji Huizingi, jest definiowanie wypaczenia gier i zabaw. Dochodzi do niego nie wówczas, gdy uczestnik zmienia sposób prowadzenia rozgrywki z amatorskiej na zawodową, ani nie kiedy oszukuje pozostałych graczy, ale w momencie jawnej rezygnacji z przestrzegania reguł przy jednoczesnym podejmowaniu prób osiągnięcia efektów zbliżonych do tych, które powstają w rezultacie gry. W pierwszym przypadku jedynie sam uczestnik rezygnuje z przyjemności płynącej z zabawy na rzecz profesjonalnych działań, choć nie pozbawia się możliwości odseparowania od rzeczywistego świata kształtowanego według odrębnych zasad niż te obowiązujące w trakcie zawodów czy podczas przedstawienia teatralnego. W drugim, pozornie zachowuje obowiązujące reguły, aby zakamuflować ich rzeczywiste pomijanie, więc tylko on zdaje sobie sprawę z podważania zasad rozgrywki (Caillois 1997:47–55). W poniższej tabeli przedstawiono zestawienie działań stanowiących kontrę wobec rzeczywistości, czyli będących rodzajem gry bądź zabawy, a także aktywności, które są zinstytucjonalizowanym przejawem życia społecznego, ale można je przyporządkować do kategorii wskazanych przez Cailloisa. Z kolei ostatnia kolumna zawiera przykłady zaburzeń w kwestii zachowań pasujących do prezentowanej systematykacji.

Tabela nr 2: Gry – formy kulturowe, instytucjonalne, wypaczenia

	Formy kulturowe pozostające na marginesie mechanizmów społecznych	Formy instytucjonalne włączone w życie społeczne	Wypaczenie
<i>Agon</i> (współzawodnictwo)	sporty	konkurencja handlowa, egzaminy, konkursy	przemoc, żądza władzy, szalbierstwo
<i>Alea</i> (los)	loterie, kasyna, wyścigi konne, zakłady	spekulacja giełdowa	przesady, astrologia itp.
<i>Mimicry</i> (naśladowanie)	karnawał, teatr, kino, kult gwiazd	mundur, etykieta, ceremoniał, czynności związane z reprezentacją	alienacja, rozdwojenie jaźni
<i>Ilinx</i> (oszołomienie)	alpinizm, narty, ćwiczenia na trapezie, upojenie szybkością	zawody, których uprawianie zakłada opanowanie oszołomienia	alkoholizm i narkomania

Źródło: (Caillois 1997:56).

Warto zaznaczyć, że wszystkimi aktywnościami wymienionymi w tabeli kierują podobne schematy, które niejednokrotnie wzajemnie się wykluczają, więc nie należy ich wszystkich postrzegać jako konieczne, a jedynie jako możliwie występujące. Są to:

- „potrzeba samo twierdzenia, ambicja udowodnienia swej wyższości;

- upodobanie do prowokowania, do ustalania rekordu albo przynajmniej do przewyciężania trudności;
- oczekiwanie na łaskę losu, ściganie jej;
- czerpanie przyjemności z tajemnicy, z ubrania, z przebierania się;
- czerpanie przyjemności z doznawania lub budzenia lęku;
- dążenie do powtarzania, do symetrii lub wprost przeciwnie – radość improwizowania, wymyślania, nieskończonego urozmaicania rozwiązań;
- dążenie do wyjaśnienia tajemnicy, zagadki;
- zadowolenie, jakiego dostarczają wszelkie sztuki polegające na kombinowaniu;
- chęć zmierzenia z innymi swych sił, zręczności, szybkości, odporności, zimnej krwi, pomysłowości;
- ustalanie reguł i norm prawnych: obowiązek przestrzegania ich, pokusa obchodzenia;
- wreszcie oszołomienie i upojenie, tęsknota za ekstazą, pożądanie upojnego lęku” (Caillois 1997:63).

Odmienne, od *stricte* socjologicznego punktu widzenia Cailloisa, ujęcie w kwestii pojmowania znaczenia *gry* formułuje Ludwig Wittgenstein. Zwraca on bowiem szczególną uwagę na jej wymiar językowy, wskazując powszechność zastosowania, co w porównaniu z koncepcją wyjątkowości kształtowaną przez Huizingę zwiększa pragmatyzm towarzyszący ludyczności i czyni z niej swoisty łącznik między komunikatem a rzeczywistością (Chrzanowska-Kluczevska 2013:253).

U podstaw teorii filozofa znajduje się porównanie języka z grą w szachy czy rachunkiem matematycznym – do korzystania z nich nie wystarczą figury lub liczby, lecz konieczna jest znajomość zasad użycia (Glock 2001:123). Wittgenstein twierdzi, że język nie służy jedynie do opisywania zastanej rzeczywistości, ale do jej tworzenia poprzez podejmowanie określonych działań komunikacyjnych. Umiejętne wykorzystanie języka (gra według zasad) polega nie tylko na poprawności, lecz również na stosowności wypowiedzi, czyli dopasowaniu do kontekstu sytuacyjnego, a także na znajomości obowiązujących uwarunkowań kulturowych (Zaporowski 1996:18–19), ponieważ istotna jest nie tylko kompetencja językowa, lecz również socjolingwistyczna. Reguły *gier językowych* można podzielić na trzy grupy pod kątem:

- poprawności gramatycznej,
- semantyki – nie tylko w kwestii rozumienia znaczenia leksemu, ale przede wszystkim umiejętności wykorzystania go w praktyce,
- komunikacji – w kontekście podjęcia interakcji z rozmówcą (Glock 2001:123).

Z perspektywy Wittgensteina istotne stają się niewerbalne aspekty wypowiedzi, a reguły konieczne do prowadzenia rozgrywki wiążą się nierozdzielnie z kwestią fortunnoci komunikatu i negocjowaniem znaczeń<sup>53</sup>. Co ciekawe, zasady gry nie muszą być nadrzędne, można je odkrywać w trakcie procesu komunikacji. Nie jest również niezbędne ich wskazanie – ważnym aspektem pozostaje jedynie umiejętność postępowania zgodnie z nimi<sup>54</sup>, jak i zdolność postrzegania rozmówcy jako partnera<sup>55</sup>, a nie przeciwnika<sup>56</sup> działania językowego (Wołos 2002:51–58). Zgodnie z perspektywą zaprezentowaną w *Dociekaniach filozoficznych* pojęcie *gry językowej* Wittgenstein definiuje z jednej strony jako „proces używania słów (...), za pomocą których dziecko uczy się swego ojczystego języka” oraz „określenie (...) języka prymitywnego”, a z drugiej – „całość złożoną z języka i z czynności, w które jest on wpleciony” (Wittgenstein 2000:§7). Filozof podkreśla, że nie sposób wskazać istotę *gier językowych*, ponieważ nie da się ich jednoznacznie zdefiniować. Cechowane są jedynie przez tzw. *podobieństwo rodzinne*, które w zależności od porównywanych elementów może być silniejsze lub słabsze (Glock 2001:126). Badaczka koncepcji Wittgensteina, Marta Wołos, zaznacza że najistotniejszym aspektem *gry językowej* jest przede wszystkim ciągła ewolucja niezliczonych podobieństw systemu komunikacyjnego, a z perspektywy uczestnika procesu biegłość w grze, wykorzystanie elementów niewerbalnych oraz dbałość o kontekst sytuacyjny<sup>57</sup>, co zapewnia stworzenie z *gry językowej* stałej części rzeczywistości. Warto także zauważyć, że koncepcja prezentowana przez filozofa ma charakter interdyscyplinarny, uwzględnia zatem różnorodne obszary badania języka<sup>58</sup> od pragmatyki przez kognitywistykę po socjolingwistykę (Wołos 2002:72–73).

Sposób postrzegania *gier językowych* opisany przez Wittgensteina nie oparł się krytyce. Fakt istnienia dużej rozbieżności<sup>59</sup> między dziedzinami zajmującymi się kwestią gier

---

<sup>53</sup> To ujęcie rozwinięto w teoriach aktów mowy J. L. Austina (1993) i J. R. Searle’a (1987) oraz w maksymach konwersacyjnych Paula Grice’a (1977).

<sup>54</sup> Wymienione sposoby posługiwania się zasadami gier językowych można utożsamić z procesem uczenia się języka, również obcego – nie trzeba w teorii formułować reguły gramatycznej, żeby ją wykorzystać w praktyce.

<sup>55</sup> Taka postawa znajduje odzwierciedlenie w koncepcji łączącej, w imię doskonalenia strategii, kooperację oraz współzawodnictwo, co w publikacjach anglojęzycznych określono mianem *co-opetition*, czyli *co-operation* oraz *competition* (Brandenburger, Nalebuff 1996).

<sup>56</sup> Stanowi to kontrę do słów J. F. Lyotarda utożsamiających mowę z walką bądź współzawodnictwem, a stosowanie aktów językowych z agonistyką (1997:45).

<sup>57</sup> Praktyczny wymiar gier językowych rozwiązuje wiele problemów dotyczących etyki dyskursu, czego przykładem jest choćby *paradoks kłamcy*. Wittgenstein proponuje porzucenie dywagacji w kwestii zasadności samej antynomii na rzecz analizy sytuacji, w których jest ona wykorzystywana (Geier 2000:111–117).

<sup>58</sup> Wśród nich nie brakuje także sposobów wykorzystywania dwudziestowiecznej koncepcji w połączeniu z nowoczesnymi technologiami, np. w procesie komputerowego modelowania ewolucji języka (Lipowska 2016) lub w postaci badań korpusowych nad polszczyzną mówioną prowadzonych z użyciem narzędzi lingwistyki cyfrowej (Majewska-Tworek, Zaśko-Zielińska, Pęzik 2020:71–87).

<sup>59</sup> Przykładem jest nie tylko matematyk – John von Neumann oraz ekonomista – Oscar Morgenstern, autorzy publikacji *Theory of Games and Economic Behavior*, czy J. F. Nash – laureat Nagrody Nobla za wykorzystanie

powodował, że przedstawiciele konkretnych dyscyplin nierzadko ulegali pokusie uogólniania bądź zawężania analizy. Z jednej strony dezaprobata dotyczyła koncepcji powszechnego występowania gier (Chrzanowska-Kluczevska 2013:253), z drugiej – pominięcia, istotnych definicyjnie, wspólnych cech objaśnianego pojęcia. W przypadku tych ostatnich Wittgenstein wskazywał niemożność ich wyszczególnienia<sup>60</sup>. Zdaniem Bernarda Suitsa przyczyną mogło być poczynione wcześniej nadrzędne założenie niedefiniowalności (Suits 2016:18), które zostało obalone poprzez wymienienie koniecznych warunków grania (2016:14).

Filozof proponuje następującą definicję analizowanego procesu:

Grac w grę to próbować osiągnąć pewien określony stan rzeczy [cel przedludyczny<sup>61</sup>], używając tylko środków dozwolonych przez reguły [środki ludyczne<sup>62</sup>], które zabraniają użycia bardziej skutecznych na rzecz mniej skutecznych środków [reguły konstytutywne<sup>63</sup>] i które akceptuje się tylko dlatego, że umożliwiają taką czynność [postawa ludyczna<sup>64</sup>] (Suits 2016:64).

Oprócz rozbudowanego objaśnienia Suits stosuje również skróconą formę określenia uczestnictwa w rozgrywce, jaką jest „dobrowolna próba pokonania niekoniecznych przeszkód” (Suits 2016:64), co stanowi opozycję do pracy, która „polega na osiągnięciu celów przy użyciu maksymalnie skutecznych, spośród dostępnych, środków” (Suits 2016:12). Sposób definiowania gry jest uporządkowany i oparty na dobrowolnie przyjętej przez graczy konwencji. Jednak autor nie poprzestaje jedynie na aspekcie ludyczności funkcjonującym według określonych reguł, lecz podejmuje również próbę zdefiniowania zdecydowanie bardziej rozbudowanego (według filozofa w efekcie publikacji Huizingi) pojęcia, jakim jest *zabawa*. Suits, modyfikując tezę Schopenhauera na temat ludyczności<sup>65</sup>, formułuje następujące objaśnienie:

---

matematycznej teorii gier w ekonomii poprzez optymalizację strategii uczestników rozgrywki, ale również psychoterapeuta – Eric Berne zajmujący się grami interpersonalnymi w wymiarze psychologiczno-społecznym (Chrzanowska – Kluczevska 2013:254–255).

<sup>60</sup> „Nie mów: «Muszą mieć coś wspólnego, bo inaczej nie nazywałyby się ‘grami’» – tylko patrz, czy mają coś wspólnego. Gdy im się bowiem przypatrzysz, to nie dojrzysz wprawdzie niczego, co byłoby wszystkim wspólne, dostrzeżesz natomiast podobieństwa, pokrewieństwa – i to cały ich szereg. A więc jak się rzekło: nie myśl, lecz patrz!” (Wittgenstein 2000: §66).

<sup>61</sup> „(...) można go opisać przed jakąkolwiek grą lub niezależnie od jakiegokolwiek gry, której częścią mógłby być lub stać się. W przeciwieństwie do tego, zwycięstwo można opisać tylko w ramach gry, w której występuje, dlatego możemy je odpowiednio nazwać *ludycznym* celem gry” (Suits 2016:59).

<sup>62</sup> „Zdefiniowaliśmy środki ludyczne jako środki *dozwolone* bez zbadania natury tego dozwolenia. Tę lukę wypełni teraz podjęcie kwestii reguł” (Suits 2016:60).

<sup>63</sup> „(...) zabraniające użycia najbardziej skutecznych środków osiągnięcia celu przedludycznego” (Suits 2016:61).

<sup>64</sup> „(...) jest to akceptacja reguł konstytuowanych tylko po to, żeby mogła zaistnieć czynność umożliwiona przez tę akceptację” (Suits 2016:64).

<sup>65</sup> „(...) zabawa zwierząt polega na rozładowaniu nadmiaru energii (...) ludzie są dobrze znani z tego, że pozwalają zabawie *kolidować* z ich produktywnymi przedsięwzięciami. A wtedy zabawa nie rozładowuje nadmiaru energii, lecz przywłaszcza sobie jej niedobór” (Suits 2016:259–261).

(...) x bawi się wtedy i tylko wtedy, gdy dokonuje tymczasowego przesunięcia zasobów<sup>66</sup> pierwotnie przeznaczonych do czynności instrumentalnych na rzecz czynności autotelicznych<sup>67</sup> (Suits 2016:262).

Sposób definiowania przez Suitsa *gry* i *zabawy* zasługuje na uwagę ze względu na oryginalność ujęcia tematu. Przykładem jest choćby tworzenie zależności między formami językowymi a postrzeganiem pojęć ludycznych. Badacz porównuje opozycyjność leksemów *jasny* – *ciemny* i brak przeciwieństwa wyrazu *niebieski* do krańcowo różnego, jego zdaniem, zestawienia *zabawa* – *powaga* oraz do niemożności znalezienia odpowiednika względem formy *gra*<sup>68</sup>. Filozof zauważa także, że sformułowana przez niego zasada przenoszenia zasobów instrumentalnych na autoteliczne<sup>69</sup> nie jest pozbawiona wyjątków i czasami bywa to relacja między dwoma zasobami instrumentalnymi. Jako przykład autor podaje sytuację, kiedy jeden z rozmówców oszukuje, wprowadza w błąd drugiego i słyszy w odpowiedzi: *What are you playing at?* – co zgodnie z koncepcją Suitsa powinno odnosić się do *zabawy* i zostać przetłumaczone jako: *W co ty się bawisz?* Jednak, jak zauważa tłumacz, w polskiej wersji językowej użylibyśmy raczej sformułowania: *W co ty grasz?* Ta niewielka zmiana leksykalna jest niezwykle istotna z perspektywy różnic między *grą*, która ma cel, reguły, efekty a *zabawą* i jej pierwotnym charakterem (Suits 2016:262). Przedstawione przykłady dobitnie ukazują zależność między kulturą oraz językiem a sposobem postrzegania, definiowania i rozumienia pojęć, a także ich opozycji, bowiem perspektywa na przykład Amerykanina i Polaka – ze względu na odmienne doświadczenia poznawcze – może się w tej kwestii diametralnie różnić, czego dowodzą podane analogie.

Niezależnie od stosunku do zaprezentowanych wcześniej opozycji, wszystkie wymienione sposoby pojmowania *gry* wskazują na konieczność traktowania jej na serio, ponieważ lekceważenie tego zjawiska – z racji rządzących nim reguł – skutkuje zepsuciem rozgrywki. Hans-Georg Gadamer podkreśla, że *gra* jest procesem medialnym, gdyż nie istnieje jedynie w świadomości czy doświadczeniu gracza, ale stanowi rodzaj nadrzędnej względem niego rzeczywistości, w której uczestniczy on podczas rozgrywki. Utożsamienie *gry* z prezentowaniem zachodzi natomiast dopiero w sytuacji, gdy pojawia się bierny widz

---

<sup>66</sup> Wśród zasobów znajduje się także czas (Suits 2016:265).

<sup>67</sup> *autoteliczny* – ‘będący celem samym w sobie (ESJP PWN 3)’.

<sup>68</sup> Warto podkreślić, że porównania, które stosuje filozof, są tożsame z angielskim wariantem językowym. Polszczyzna nie zawsze umożliwia ich bezpośrednie przeniesienie, ponieważ – zgodnie z przytoczonym przykładem braku opozycji wobec barw – w języku polskim można wskazać parę  *błękitny* – *granatowy*, co oczywiście zawiera nacechowanie określeniami *jasny* oraz *ciemny*, ale niewątpliwie stanowi samodzielną nazwę koloru.

<sup>69</sup> Autoteliczność zabawy nie jest kwestią bezsporną. Według Okonia, który powołuje się na publikacje Groosa i Preseira, z perspektywy dziecka nigdy nie będzie to działanie bezcelowe, ponieważ motywowane jest ono przez samą czynność, a ta warunkowana jest biologicznie (Okon 1995:22).

wydarzenia, bowiem istotne staje się wówczas wyodrębnienie z procesu *gry* sensu, który jest przeznaczony dla odbiorcy, a oczywisty dla czynnego uczestnika (Gadamer 2010:175–181).

Zupełnie inaczej w kontekście *gry*, aczkolwiek synonimicznie pod kątem wskazanej przez Suitsa autoteliczności, pojmowana jest *zabawa*. Zalicza się ona do grona dóbr podstawowych. Ma zatem wewnętrzną wartość, która nadaje jej sens i definiuje jako z natury właściwą człowiekowi (*Natural Law*, link 25), co tłumaczy powszechność zastosowania koncepcji ludycznej.

---

---

### 3. PSYCHOLOGIA I (GLOTTO)DYDAKTYKA

---

---

Wieloaspektowe wykorzystanie leksemów *gra* i *zabawa* skutkuje nie tylko rozbudowanym zasobem definicyjnym, ale także możliwością adaptowania formułowanych teorii do innych dziedzin nauki lub życia społecznego. Przykładem jest płynne przejście od gier w rozumieniu matematycznym, ekonomicznym czy marketingowym<sup>70</sup> do ujęcia psychologicznego i socjologicznego, a także dydaktycznego. Warto bowiem zaznaczyć, że – analogicznie do wskazanego przez Huizingę braku przeciwstawności między pojęciami *zabawa* – *powaga*, a co z tego wynika również *zabawa* – *praca* – nie sposób dostrzec opozycyjność leksemów *zabawa* – *nauka*. Edukacja staje się zatem jednym z aspektów kultury, konstruowanym przez ludyczność, którego dokładne przejawy będą dostrzegalne dopiero po przeanalizowaniu specjalistycznych definicji *gry* oraz *zabawy*.

#### 3.1. PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA

Z perspektywy psychologicznej rozróżnienie pojęć opisujących działania ludyczne jest tożsame z prezentowanymi wcześniej poglądami filozofów, antropologów czy socjologów. *Zabawę* cechują: dobrowolność, bezinteresowność, przyjemność z bawienia się. Jej podstawowym wyróżnikiem, w stosunku do *gry*, jest brak wyznaczonych reguł oraz nagrody za zwycięstwo. W haśle zawartym w *Encyklopedii psychologii* nie brakuje odniesień do wspomnianych wcześniej badaczy: Huizingi czy Cailloisa. Można w nim znaleźć również odwołanie do definicji pedagoga Wincentego Okonia odnoszącej się do kwestii funkcjonowania *zabawy* w innej – względem codziennego życia – rzeczywistości. Nie brakuje także nawiązań do koncepcji edukacyjnej roli procesu ludycznego, który na podstawie obserwacji zachowań zwierząt – a dokładnie naśladowania działań starszych osobników przez młode – sformułował Groos. W kwestii pierwotności zjawiska, jakim jest potrzeba rozrywki, prym wiodą przykłady uprawiania jej w czasie niewoli, w nieludzkich warunkach, w obliczu zagrożenia życia. Kolejnym elementem objaśniania *zabawy* jest podział jej uczestników na trzy grupy wiekowe: dzieci, młodzież i dorosłych. W tym kontekście najistotniejszy okazuje się pierwszy etap rozwoju, to właśnie w tym czasie rola działań ludycznych uznana jest za kluczową. Poszczególne stadia rozwoju, w oparciu o poglądy znanych szwajcarskich psychologów, ilustruje poniższa tabela (Szewczuk 1998: 1024–1025).

---

<sup>70</sup> Intrygujące spostrzeżenia w kwestii zależności między pełnieniem funkcji lidera w świecie wirtualnym a kompetencjami zawodowymi opisano w raporcie przygotowanym przez firmę IBM (*Virtual Worlds Real Leaders*, link 26).

Tabela nr 3: Koncepcje rozwoju zabawy w wieku dziecięcym

J. Piaget (Okoń 1995: 92–96)	E. Claparède (Szewczuk 1998:1025)
0–2 lata: zabawa – ćwiczenie	Naśladowanie jako element zabawy umożliwia tzw. „rozszerzanie siebie” (rozwój emocjonalny) w ramach funkcjonowania w drugiej rzeczywistości. Z kolei twórczy proces wytwarzania poprzez działanie zaspokaja potrzeby i kompensuje braki z obszaru pozazabawowej rzeczywistości.
3–6/7 lat: zabawa – wytwarzanie symboli	
>7 lat: zabawa z regułami	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wskazanej bibliografii.

Przedstawiony podział, choć skrótowy, ilustruje kontrowersje formułowane szczególnie w odniesieniu do Piageta, który został skrytykowany m.in. za pominięcie w swojej koncepcji istotnej roli emocji.

Kolejna grupa opisana w haśle encyklopedycznym, młodzież, preferuje rozrywki z udziałem rówieśników organizowane w wyznaczonej przestrzeni – szkolnej bądź miejskiej. Wymagają one wyboru lidera, a niejednokrotnie także wspólnej ofiary będącej celem „zabaw”, wiek nastoletni obfituje bowiem w działalność subkultur i grup, które charakteryzuje duża doza ekspresji, niekoniecznie o pozytywnych przejawach.

Dorośli natomiast skupiają się na rozwijaniu pasji – również tych związanych z hazardem – które umożliwiają znalezienie alternatywnych form spędzania czasu wolnego.

Na uwagę zasługuje koncepcja osobowości *człowieka zabawy*, który zgodnie z definicją należy do *zespołu zabawowego* – gdzie jest rozliczany z powierzonych mu obowiązków, mimo że sama *zabawa* nie ma usankcjonowanych odgórnie struktur i cechuje ją duża elastyczność w kwestii zasad<sup>71</sup>, a tym samym poważnego traktowania jej istoty. W haśle encyklopedycznym uwzględniono także moralną ocenę zabawy, która niejednokrotnie – z racji towarzyszących jej okoliczności – okazuje się prawie niewykonalna (Szewczuk 1998:1026–1028).

Odrębne hasło stanowi *zabawa* w kontekście wychowawczym, która obok pracy i nauki jest jedną z podstawowych aktywności człowieka, choć zupełnie nieistotną w wymiarze materialnym. Mimo że to działanie ograniczone w czasie i przestrzeni oraz funkcjonujące według ogólnie wyznaczonych zasad, jego przebieg uzależnia się od wyobraźni uczestników, a także od ich dojrzałości emocjonalnej i doświadczeń, które wpływają na kreowanie alternatywnej rzeczywistości rozrywki. Niezależnie od typowego dla niej naśladownictwa wśród cech można wymienić także nieprzewidywalność oraz kreatywność. Klarowne

<sup>71</sup> Piasecki (1922:17) tłumaczy brak rozróżnienia między określeniami nazywającymi aktywność ludyczną jako wynik ewolucji, w efekcie której część *zabaw* uległa przemianom w *gry*. Zmiana uwarunkowana jest naturalnymi etapami rozwoju człowieka – w początkowej fazie skupiony jest on na samej czynności zabawy, a następnie zaczyna oczekiwać wymiernych rezultatów, zwracając uwagę na wynik (Okoń 1995:160–161). Stąd kontaminacja niektórych cech objaśnianych leksemów, np. kwestii zasad obecnych zarówno w *zabawie*, jak i w *grze*, choć o różnicowanym natężeniu.



podsumowanie omawianego podtypu pojęcia *zabawa* stanowi propozycja Wincentego Okonia, który twierdzi, że jest ona:

(...) działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości (Okon 1995:44).

Według koncepcji klasyfikacyjnych można wyróżnić dwa podziały *zabaw*: według P. A. Rudika – konstrukcyjne, tematyczne, ruchowe, dydaktyczne i Ch. Bühler, która dodaje podtyp funkcjonalny. Dokładne zestawienie zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela nr 4: Podział *zabaw* wg *Słownika psychologicznego*

NAZWA	DEFINICJA	PRZYKŁAD
<b>zabawa czynnościowa/funkcjonalna</b>	Wielokrotne wykonywanie prostych ruchów, które nie są czynnościami i nie prowadzą do wytworów (wiek niemowlęcy).	przebieranie palcami, machanie kończynami
<b>zabawa dydaktyczna/umysłowa</b>	Polega na rozwiązaniu zadania o określonym wyniku – rozwija sprawności umysłowe.	loteryjka, gra stolikowa
<b>zabawa fikcyjna/tematyczna/iluzyjna</b>	Dzieci przyjmują w niej nowe role, wcielają się w dorosłych, naśladują codzienne życie, czynności i zachowania obserwowane w otoczeniu.	krzesło jako samochód, ołówek jako termometr
<b>zabawa konstrukcyjna</b>	Polega na wytwarzaniu elementów lub zespołów przedmiotów. Uczy wytrwałości, systematyczności i umiejętności pokonywania przeszkód.	budowanie z klocków, piasku, lepienie z plasteliny
<b>zabawa manipulacyjna</b>	Wielokrotne wykonywanie prostych czynności, które nie prowadzi do żadnych wytworów (1–2 lata).	otwieranie szufladek, nakładanie krążków na kolec
<b>zabawa recepcyjna/receptywna</b>	Doznawanie i odbieranie treści.	słuchanie bajek, oglądanie ilustracji
<b>zabawa ruchowa</b>	Polega na wykonywaniu ruchów lokomocyjnych wymagających siły, szybkości i zręczności.	berek, zabawy ruchowe
<b>zabawa samotna</b>	Do 2,5 roku dziecko bawi się samo. Wchodzenie w interakcje z rówieśnikami nie dotyczy czynności zabawowych.	
<b>zabawa wspólna</b>	Spontaniczna i niezorganizowana zabawa grupowa, podczas której uczestnicy wchodzą w interakcje dotyczące zabawy, ale nie rezygnują w pełni z jej indywidualnego wymiaru.	
<b>zabawa zespołowa</b>	Zorganizowana aktywność grupowa, w której występuje podział ról oraz wyznaczony zostaje lider.	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Szewczuk 1979:330–331).

Odmianą *zabawy* jest *gra*<sup>72</sup>, która ma miejsce w zespołach działających zgodnie z przyjętymi zasadami – jest nastawiona na współzawodnictwo i zwycięstwo. Wraz z kolejnymi etapami rozwoju najmłodszy rezygnują z indywidualnych prostych zabaw na rzecz, wynikających z postępującej socjalizacji, działań zespołowych wymagających złożonych reguł.

<sup>72</sup> *gra* – „w psychologii społecznej forma eksperymentu służącego do badania zachowania ludzi w sytuacji konfliktu interpersonalnego” (Szewczuk 1979:86).

Zabawa jest silnym stymulatorem istotnym w rozwoju człowieka, dzięki któremu dziecko przewyższa swoje możliwości wynikające z ograniczeń wiekowych – rozwija wiedzę o otaczającym je świecie oraz relacjach społecznych, a także kształtuje swoją osobowość (funkcja poznawcza). Ponadto doskonalą kompetencje manualne i koordynację wzrokowo-ruchową, pobudza wyobraźnię, doskonalą pamięć, uczy się myślenia twórczego i odtwórczego (funkcja kształcąca). Efektem *zabawy* są też ćwiczenia w kwestii reakcji społecznych adekwatnych do danej sytuacji, czyli działań o charakterze symulacyjnym, które umożliwiają wypracowanie określonych postaw czy zachowań (funkcja wychowawcza). Niezwykle ważnym aspektem ludyczności jest związana z nią możliwość swobodnego wyrażania uczuć i nauka radzenia sobie z różnorodnymi stanami emocjonalnymi (funkcja diagnostyczna/projekcyjna). Konkretnie działania zaaranżowane w celu rozwiązywania trudności dotyczących sfery społecznej czy intrapersonalnej oraz wypracowanie zachowań, które ułatwiają pozbycie się trudnych emocji stanowią część funkcji terapeutycznej/korekcyjnej *zabawy*. Ważną kwestią w kontekście kierowania procesem ludycznym wśród najmłodszych jest pozostawienie im sporej dozy swobody i szansy na realizację własnych pomysłów, dla których dorosły jedynie wskazuje inspirację. Należy podkreślić, że dużym zagrożeniem naturalnego przebiegu *zabawy* jest przebodźcowanie dzieci, na co z pewnością wpływają nowoczesne technologie – telewizja oraz internet (Szewczuk 1998:1029–1032). Tym bardziej warto dbać o wprowadzanie elementów ludycznych oraz technologicznych do różnych sfer życia, na przykład edukacji, co sprawi, że wspomniany proces kształcenia na nowo stanie się atrakcyjny oraz intrygujący, a nie jedynie nużący. Jednocześnie nadmiar wirtualnych rozrywek nie będzie konieczny, aby zbilansować funkcjonowanie w rzeczywistości offline-online.

Elementy zabawowe, wprowadzone do procesu szkolnej edukacji, wnoszą pierwiastek swobody, twórczości, uatrakcyjnają go i intensyfikują. Integrują nauczanie i wychowanie oraz procesy poznawania, przeżywania i działania uczących się. Wywołują napięcie emocjonalne, które, podtrzymując ich motywację oraz dążenia, podnosi skuteczność pracy umysłowej (Szewczuk 1998:1031).

Sposób definiowania leksemu *zabawa* w *Encyklopedii pedagogicznej* (Pomykało 1993:933–934) jest analogiczny do objaśnień obecnych w publikacjach z dziedziny psychologii. Jednak w tym kontekście na uwagę zasługuje hasło *gry dydaktyczne*. Nazywa ono jedną z problemowych metod kształcenia, która umożliwia bezpośrednie poznanie w oparciu o doświadczenie. Polega na wywoływaniu myślenia problemowego, które wiąże się z koniecznością samodzielnego zdobycia części informacji dzięki możliwości analize problemu. Jej istotą jest umiejętność wyznaczenia celu i dążenia do niego, doskonalenie kompetencji tworzenia reguł oraz dostosowywania do nich strategii działania, a także kształtowanie postaw wobec zjawisk i wartości.

Tabela nr 5: Gry dydaktyczne

Fazy gry dydaktycznej:	Działania twórcy gry/prowadzącego:
Wyposażenie we wstępny zasób doświadczeń.	Stworzenie modelu poznawanego obiektu.
Wykorzystanie doświadczeń, aktualizacja wiedzy, przetworzenie jej i nabywanie nowych umiejętności.	Wyposażenie uczestników we wstępny zasób doświadczeń, co umożliwi działanie na modelu.
Wytworzenie nowych doświadczeń.	Kierowanie pracą uczestników tak, aby w trakcie manipulowania modelem zdobywali nowe doświadczenia.
Wykorzystanie nowych doświadczeń.	Wykorzystanie nowych doświadczeń w celu rozwijania kompetencji poznawczych w oparciu o pracę na modelu.
	Poznanie przez graczy nowych elementów i mechanizmów modelu.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Pomykało 1993:223–225).

Wśród podtypów gier dydaktycznych wyróżnia się najczęściej: burzę mózgow (werbalizacja pomysłów, ich analiza i ocena), metodę sytuacyjną (podejmowanie decyzji), biograficzną (wcielanie się w daną postać) i symulacyjną (inscenizacja). Na szczególną uwagę zasługuje ostatni z wymienionych modeli, w którym od konstruktora zależy, jak bardzo uczestnicy są ograniczeni regułami i na ile mogą wpływać na przebieg rozgrywki. Wśród potencjalnych rozwiązań są: działanie wg ogólnej wskazówki, odniesienie do opisu roli i celów koniecznych do osiągnięcia, postępowanie zgodnie ze sformalizowanymi zasadami, dostosowanie działań do ograniczeń systemowych – na przykład w postaci podejmowania decyzji w obrębie alternatyw proponowanych przez komputer (Pomykało 1993:223–224).

Zdaniem duńskiego pedagoga Jespera Juula skonstruowanie dobrej definicji gry (zestawiającej jej klasyczną i elektroniczną formę) wymaga uwzględnienia sześciu istotnych cech. Należą do nich: istnienie określonych reguł rozgrywki, jej zróżnicowany i policzalny wynik, pozytywne bądź negatywne wartościowanie efektów, przywiązanie gracza do rezultatów, wysiłek włożony w rozgrywkę oraz podlegające negocjacji konsekwencje uczestniczenia w niej obecne w rzeczywistości poza grą (Juul 2010:37–52, cyt. za: Gałuszka 2017:34–35).

W obliczu rosnącego wpływu gier na relacje społeczne, w tym rodzinne – o czym w publikacji *Gry wideo w środowisku rodzinnym* wspomina Damian Gałuszka (2017:225–230) – a także różnorodnego wykorzystania tego narzędzia: zarówno jako źródła dochodu (pracy zawodowej) czy inspiracji do badań naukowych, jak i podłoża kontaktów interpersonalnych oraz napięć i frustracji relacyjnych lub jako przyczyny uzależnień, należy pamiętać o tym, że „każda technologia jest zarazem ciężarem i błogosławieństwem” (Postman 1995:13, cyt. za: Gałuszka 2017:225). Korzystanie z niej wymaga zatem akceptacji obydwu wymienionych aspektów.

## 3.2. GLOTTODYDAKTYKA

Z perspektywy tematu niniejszej rozprawy oprócz aspektów filozoficznych czy socjologicznych, a także pedagogicznych bądź psychologicznych, istotny jest sposób definiowania pojęć *gra* oraz *zabawa* w kontekście językoznawstwa stosowanego (Polański 1999:281), czyli w przypadku tej dysertacji badania efektywności nauczania języków obcych, a dokładnie polskiego, z wykorzystaniem narzędzi online.

Glottodydaktyka polonistyczna wywodzi się z glottodydaktyki ogólnej, która rozróżnia nauczanie języka ojczystego od nierodzimego, skupiając się na drugim z wymienionych procesów (Pfeiffer 2001:12, cyt. za: Kajak 2020:17). Według Władysława Miodunki jej wariant polonistyczny „jest dziedziną nauk humanistycznych<sup>73</sup> zajmującą się badaniem procesu nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego” (Miodunka 2016:54, cyt. za: Kajak 2020:17).

Na trudności definicyjne w kontekście pojęć ludycznych zwraca uwagę Teresa Siek-Piskozub. W publikacjach anglojęzycznych definicje leksemu *gra* są bardziej rozbudowane, choć należy pamiętać, że obejmują terminy *play* oraz *game*, których nie można jednoznacznie tłumaczyć na polskie warianty *zabawa* i *gra*. Jednak wciąż kanwą objaśnień *gry* pozostaje realizacja celów, z wykorzystaniem środków przeznaczonych do ich osiągnięcia, przez jednostki lub grupy. Badaczka wskazuje, za Wincentym Okoniem, kilka najistotniejszych cech *gier* i *zabaw*, wśród których znajdują się:

1. wykonywanie ich dla przyjemności;
2. umożliwienie realizacji tendencji, których nie można wykonać w rzeczywistości (konieczność działania w alternatywnym świecie wykreowanym na potrzeby *zabawy*);
3. inspirowanie się treściami życia społecznego;
4. działanie twórcze;
5. uporządkowanie za pomocą reguł (Okoń 1995:35–43).

Podkreśla, że oprócz podstawowych leksemów *gra* oraz *zabawa* w kontekście nauczania połączonego z ludycznością istotny jest również wyraz *symulacja* (Siek-Piskozub 2001:20).

---

<sup>73</sup> Zdaniem W. Miodunki „glottodydaktyka polonistyczna zajmuje się metodyką nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, uważaną teraz za jedną z subdyscyplin glottodydaktyki, do której zaliczamy też: (...) glottodydaktykę porównawczą” (Miodunka 2016:54, cyt. za: Kajak 2020:17). Zarówno definicja glottodydaktyki polonistycznej łącznie z uwzględnieniem podporządkowanych jej subdyscyplin, jak i postulat Przemysława Gębała, by uznać glottodydaktykę porównawczą za odrębną dyscyplinę względem wariantu polonistycznego (Gębał 2010:75–76, cyt. za: Kajak 2020:18) pozwalają zauważyć istotną pozycję glottodydaktyki polonistycznej jako osobnej dyscypliny wchodzącej w skład glottodydaktyki *sensu stricto*. Należy jednak podkreślić, iż to znaczenie – ani w wersji polonistycznej, ani ogólnej – nie przekłada się na oficjalny podział dyscyplin naukowych utworzony przez MEiN (Rozporządzenie MEiN z 11.10.2022 w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych).

To właśnie na gruncie badań obcojęzycznych dostrzeżono związek *gry* z pojęciem *symulacji*, co skutkowało sporem definicyjnym (Siek-Piskozub 2001:28). Jego przyczyn można upatrywać w stwierdzeniu, że „wszystkie gry są symulacjami, ale nie wszystkie symulacje są grami” (Kaplan 1972:12–13), co skłania do wskazania elementu różnicującego pojęcia, którym jest konieczność wyłonienia zwycięzcy – niezbędna w przypadku *gry*.

Wątpliwości dotyczą także zestawiania *symulacji* z socjodramą czy odgrywaniem ról (Garvey 1969:206–207), a tym samym zaliczania jej do technik teatralnych (Szalek 1992:22) w opozycji do postrzegania jako okazji, aby doświadczyć jakiejś sytuacji, co wskazuje na przeciwny cel względem inscenizacji bawiącej odbiorcę (Ments 1983:4).

Próba stworzenia kompromisu jest hybryda w postaci *gier symulacyjnych* rozumianych jako „zastępczy model jakiegoś fragmentu rzeczywistości, która była, jest czy będzie lub mogłaby być” (Okoń 1995:311). Trudności w stworzeniu jasnej klasyfikacji technik wynikają ze sporów definicyjnych, czego przykładem jest postrzeganie symulacji jako działania polegającego na rozwiązaniu problemu, podczas gdy zbliżone do niego odgrywanie ról skupia się przede wszystkim na elemencie inscenizacji. Warto podkreślić, że do technik ludycznych zaliczyć można również: happening, muzykę czy piosenkę, których przynależność do kategorii *gier* i *zabaw* również budzi kontrowersje (Siek-Piskozub 2001:30–35).

Siek-Piskozub podsumowuje rozważania definicyjne dotyczące pojęć *gra*, *zabawa* i *symulacja* stwierdzeniem, że ich wyodrębnienie jest możliwe tylko wtedy, gdy „obok form czystych istnieją formy pośrednie, zawierające wszystkie bądź niektóre cechy charakterystyczne dla co najmniej dwóch form czystych (Siek-Piskozub 2001:33)”. Dokładne rozróżnienie przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela nr 6: *Gra, symulacja, zabawa* – czysta i pośrednia forma

	<b>gra</b>	<b>symulacja</b>	<b>zabawa</b>
<b>FORMA CZYSTA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reguły gry;</li> <li>• rywalizacja graczy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dynamiczność;</li> <li>• imitacja rzeczywistości (nauka, technika, kształcenie zawodowe)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fikcyjność;</li> <li>• ograniczenie w czasie i przestrzeni</li> </ul>
<b>FORMA POŚREDNIA</b>	gra symulacyjna:		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reguły gry;</li> <li>• rywalizacja graczy;</li> <li>• dynamiczność;</li> <li>• imitacja rzeczywistości (nauczanie ogólne, językowe<sup>74</sup>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interakcja w fikcyjnej rzeczywistości;</li> <li>• ograniczenie w czasie i przestrzeni;</li> <li>• dynamiczność;</li> </ul> (happeningi, odgrywanie ról, inscenizacje bajek, nauczanie ogólne, językowe)	

<sup>74</sup> „Symulowanie działania w wyimaginowanej sytuacji pozwala biorącym w niej udział na wejście w złożone interakcje między uczestnikami, zmuszając ich do kreatywności, również jeśli chodzi o stosowany w ich trakcie język” (Siek-Piskozub 2001:34).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reguły gry;</li> <li>• współpraca graczy</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• fikcyjność;</li> <li>• ograniczenie w czasie i przestrzeni</li> </ul>
--	--	--	--

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Siek-Piskozub 2001:33–35).

Wszystkie wymienione formy – czyste oraz pośrednie, jak i *gra dydaktyczna*<sup>75</sup> – zdaniem Teresy Siek-Piskozub wchodzi w skład *strategii ludycznej* (Siek-Piskozub 2001:35), czyli technik nauczania nawiązujących do ludycznej działalności człowieka (Siek-Piskozub 2001:19). Dotyczy to również *symulacji* wykorzystywanej w kontekście nauczania języków obcych, bowiem spełnia ona wszelkie warunki wymagane do zaistnienia sytuacji ludycznej: dobrowolność, ograniczenie czasoprzestrzenne, reguły, fikcyjność, a także możliwość rozwiązania problemu zakończoną oczekiwanym w napięciu wynikiem (Siek-Piskozub 2001:35).

Poza określeniem podstawowych pojęć ludycznych: *gra*, *symulacja*, *zabawa*, a także wariacji na ich temat w postaci: *gry symulacyjnej* bądź *dydaktycznej* warto zwrócić uwagę – zwłaszcza w kontekście glottodydaktycznym – na określenie *gra językowa*. Można je podzielić na dwie podgrupy o rozbieżnych celach, do których należą wdrażanie systemu językowego lub rozwijanie sprawności komunikacyjnych<sup>76</sup>. W pierwszym przypadku istotna jest poprawność, w drugim – skuteczność komunikatu (Siek-Piskozub 2001:12–13). Ogólny podział *gier językowych* zaproponowany przez badaczkę zobrazowano za pomocą mapy myśli (zob. załącznik 1.)<sup>77</sup>, natomiast szczegółowy – z uwzględnieniem definicji – przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela nr 7: *Gry językowe* – definicje

NAZWA	DEFINICJA
<b>GRY JEZYKOWE JAKO GRY TOWARZYSKIE</b>	
GRA LOSOWA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bez wartości dydaktycznej;</li> <li>• zależna od szczęścia;</li> </ul>
GRA STRATEGICZNA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zależna od umiejętności gracza – doświadczeń, wiedzy, sprawności itp.;</li> <li>• doskonalą kompetencje językowe i komunikacyjne;</li> <li>• umożliwia weryfikację obranej strategii na podstawie uzyskanych efektów (styl refleksyjny) lub metodą prób i błędów (styl impulsywny);</li> </ul>

<sup>75</sup> „W przeciwieństwie do gry czystej, w grze dydaktycznej element rywalizacji ma tylko funkcję motywującą. Istotne jest dążenie do wygrania, wypróbowanie różnych strategii gry, a nie obranie od początku najwłaściwszej” (Siek-Piskozub 2001:35).

<sup>76</sup> Teresa Siek-Piskozub posługuje się pojęciem *sprawności komunikacyjne* w znaczeniu działań produktywnych i receptywnych warunkujących wymianę myśli przez interlokutorów (Siek-Piskozub 2001:110–111), co z perspektywy glottodydaktyki polonistycznej bliższe jest pojęciu *działań językowych*, w których poza kompetencją lingwistyczną istotna jest także pragmatyka przejawiająca się w umiejętności wykorzystania wiedzy w praktyce, co powoduje, że na pierwszym miejscu nie znajduje się poprawność, lecz skuteczność komunikatu, czyli to, co wpływa na zaistnienie właściwej interakcji (Gębał, Miodunka 2020:264–266).

<sup>77</sup> Ze względu na objętość pracy – i zgodnie z informacją podaną we wstępie – rozbudowane elementy graficzne oraz tabelaryczne zamieszczono w aneksie, który stanowi odrębny tom. Wszystkie załączniki zostały w nim ponumerowane, a w tekście zasadniczym dysertacji w nawiasach umieszczono właściwe odsyłacze.

GRA STRATEGICZNO- LOSOWA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zależna od umiejętności i przypadku;</li> <li>• użyteczna w grupach o zróżnicowanym poziomie;</li> </ul>
<b>GRY JEZYKOWE JAKO GRY DYDAKTYCZNE</b>	
GRA NIESYMULACYJNA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• każde zadanie indywidualne lub grupowe;</li> <li>• wymaga wykorzystania zdobytych wcześniej doświadczeń emocjonalnych bądź intelektualnych;</li> <li>• może zawierać element rywalizacji;</li> </ul>
GRA SYMULACYJNA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sformalizowany model sytuacyjny;</li> <li>• istotne są reguły;</li> <li>• struktura decyzji/wyborów, możliwość braku informacji, funkcja nagrody;</li> <li>• wykorzystanie wiedzy oraz umiejętności;</li> </ul>
<b>GRY SYMULACYJNE</b>	
GRA USTRUKTURYZOWANA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• model z określonymi zadaniami;</li> <li>• np. gry planszowe lub <i>role-plays</i>;</li> </ul>
GRA O LUŻNEJ STRUKTURZE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grający decyduje o modelu symulacyjnym;</li> <li>• aktywizuje graczy i rozbudza inicjatywę;</li> <li>• różni się typem imitowanej rzeczywistości;</li> </ul>
<b>GRY O LUŻNEJ STRUKTURZE</b>	
BURZA MÓZGÓW	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umożliwia kreowanie rozwiązań danego problemu <i>ad hoc</i>;</li> <li>• pozwala na analizę jakości zebranych pomysłów;</li> <li>• rozwija wszystkie sprawności;</li> </ul>
GRA SYTUACYJNA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• polega na dokładnej analizie problemu;</li> <li>• umożliwia zapoznanie z sytuacją, analizę, podjęcie decyzji;</li> <li>• rozwija kompetencje komunikacyjne;</li> </ul>
GRA BIOGRAFICZNA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• polega na wcielaniu się w określoną postać;</li> <li>• weryfikuje rozwój sprawności – szczególnie mówienia;</li> </ul>
INSCENIZACJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>role-play</i>;</li> <li>• pozwala na odegranie określonych ról i wykonanie ustalonych zadań w sztucznie wykreowanej sytuacji;</li> <li>• generuje interakcję;</li> <li>• jest wykorzystywana w podejściu komunikacyjnym.</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Siek-Piskozub 2001:13–16).

---

---

## 4. LUDYCZNOŚĆ: GRA CZY ZABAWA – USTALENIA TERMINOLOGICZNE

---

---

Typologia *gier językowych* przedstawiona w tabeli potwierdza refleksję Teresy Siek-Piskozub, która stwierdza, że nie muszą się one znacznie różnić od pozostałych technik nauczania. Istotnym aspektem pozostaje bowiem nie forma, ale atmosfera zajęć prowadzonych z wykorzystaniem *gier*. Charakteryzuje się ona brakiem zagrożenia, a tym samym eliminacją niepowodzenia dydaktycznego, ponieważ przegrana jest stałym elementem rozgrywki, a kolejna partia – szansą na poprawienie wyniku (Siek-Piskozub 2001, 12).

### 4.1. DEFINICJE SŁOWNIKOWE

Analizę terminologiczną pojęć *ludyczność*, *gra* oraz *zabawa* warto zwieńczyć przeglądem definicji słownikowych, które ukazują zmiany znaczeń poszczególnych leksemów zachodzące wraz z rozwojem polszczyzny. Weryfikacji dokonano na podstawie piętnastu leksykonów języka polskiego: *Słownika staropolskiego* (Sstp<sup>78</sup>), *Słownika polszczyzny XVI wieku* (SPXVI), *Elektronicznego słownika języka polskiego XVII i XVIII wieku* (ESJPIXVII), *Słownika języka polskiego* pod redakcją Samuela Bogumiła Lindego (SL), *Słownika języka polskiego* Aleksandra Zdanowicza (SWil<sup>79</sup>), *Słownika języka polskiego* autorstwa Karłowicza, Kryńskiego i Niedźwiedzkiego (SW), *Słownika języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego (SJPD), *Słownika współczesnego języka polskiego* (SWJP), *Małego słownika języka polskiego* (MSJP), *Praktycznego słownika współczesnej polszczyzny* (PSWP), *Słownika języka polskiego* Mieczysława Szymczaka (SJPSz), *Innego słownika języka polskiego* (ISJP), *Uniwersalnego słownika języka polskiego* (USJP), *Wielkiego słownika języka polskiego* pod redakcją Lidii Drabik (WSJPD<sub>r</sub>) oraz dostępnego online *Wielkiego słownika języka polskiego* autorstwa Piotra Żmigrodzkiego (WSJPŻ). Publikacje Witolda Doroszewskiego, Mieczysława Szymczaka, Stanisława Dubisza i Lidii Drabik zostały uwzględnione w zestawieniu, mimo iż stanowią dla siebie wzajemną bazę leksykalną. Jednak ich analiza, również z powodu tożsamości bądź podobieństw definicyjnych, pozwala wskazać pełny obraz funkcjonowania omawianych pojęć w polszczyźnie XX i XXI stulecia.

Pierwszy z wyrazów – *ludyczność* – notowany jest w obecnej formie dopiero w suplemencie do *Słownika języka polskiego* pod redakcją Doroszewskiego, a więc w drugiej połowie XX wieku. Już wtedy opatrzone go kwalifikatorem *książkowy*. Ujęcie rzeczownikowe

---

<sup>78</sup> W dysertacji słowniki oznaczono skrótami, które zostały rozwinięte w bibliografii.

<sup>79</sup> *Słownik języka polskiego* pod redakcją Aleksandra Zdanowicza i innych jest dostępny w wersji online (ESWil). Jednak ze względu na fakt, że link odsyła do całej publikacji, a nie do konkretnego hasła, w przypisach uwzględniono wariant papierowy leksykonu.



zawiera jedynie definicję gramatyczną odsyłającą do przymiotnika, a ilustrację materiałową stanowi fragment tekstu z „Tygodnika Powszechnego” wydanego w 1965 roku (SJPD 1). Warto podkreślić, że odniesienia do omawianego leksemu można dostrzec już w XVI wieku, co potwierdza czasownik *ludyfikować*, czyli ‘ośmieszać, wystawiać na pośmiewisko, naigrawać się’ oraz wyraz *ludyjon* – ‘prawdopodobnie gry i zabawy na wolnym powietrzu (może święto?)’ (SPXVI XII<sup>80</sup>:345). Kolejna forma *ludyczny* definiowana jest w publikacji Doroszewskiego synonimicznie – ‘rozrywkowy, bawiący’. Na uwagę zasługuje również leksem *ludyzm*, który zakwalifikowano jako *psychologiczny*. Nazywa on ‘skłonność do bawienia się; odczuwanie potrzeby częstej zabawy, rozrywek’ (SJPD 1).

Bogusław Dunaj w *Słowniku współczesnego języka polskiego* pomija formę *ludyczność*, natomiast wariant przymiotnikowy definiuje jako ‘odnoszący się do rozrywek, gier, zabaw; rozrywkowy, zabawowy’. Z kolei *ludyzm*, mimo że z założenia publikacja jest bardziej zwięzła niż wielotomowy leksykon Doroszewskiego, a sama definicja niemal tożsama z wersją prekursora dwudziestowiecznej leksykografii, został rozbudowany o wyraz akcentujący skłonność do *częstej zabawy* (SWJP 1996:472).

Elżbieta Sobol w *Małym słowniku języka polskiego* uwzględnia jedynie wariant *ludyczny*. Kwalifikuje go analogicznie do Doroszewskiego, a definiuje jako ‘dotyczący gier, zabaw’ oraz synonimiczny do ‘zabawowy, rozrywkowy, bawiący’ (MSJP 1997:398).

Zdecydowanie bardziej rozbudowane wyjaśnienie leksemów *ludyczność*, *ludyczny* oraz *ludyzm* zanotowano w *Praktycznym słowniku współczesnej polszczyzny*. Pierwszy z nich ma kwalifikator *książkowy* i nazywa ‘cechę oznaczającą pierwiastek, element karnawałowy, zabawowy, rozweselający’. Drugi, odnoszący się do łacińskiego *ludus* lub do wyrazu *ludyzm* to ‘taki, który dotyczy zabawy, rozrywki, gry’. Trzeci, również *książkowy* i o tym samym pochodzeniu, nazywa ‘odczuwanie potrzeby, przymusu doświadczenia rozrywek; upodobanie, dążność do częstego bawienia się’ (PSWP XIV:338).

Publikacje pod redakcją Mieczysława Szymczaka (SJPSz II:53), Stanisława Dubisza (USJP II:681) i Lidii Drabik (WSJPD II:708) uwzględniają określenia *ludyczność* i *ludyzm* analogicznie do słownika Doroszewskiego. Szymczak rozbudowuje wariant przymiotnikowy, definiując go – ‘dotyczący zabaw, gier; zabawowy, rozrywkowy, bawiący’. Wyrazy zakwalifikowano jako *książkowe*, a ich źródłosłów upatrywany jest w łacińskim *ludus*, czyli ‘gra, zabawa’ (SJPSz II:53).

---

<sup>80</sup> W przypadku publikacji wielotomowych w miejscu roku wydania umieszczono numer woluminu.

Nieco inaczej, choć z uwzględnieniem tej samej klasyfikacji, Mirosław Bańko w *Innym słowniku języka polskiego* określa leksem *ludyczny* – ‘ma związek ze spontaniczną zabawą, grą, rozrywką’ (ISJP I:779).

Piotr Źmigrodzki w dostępnym online *Wielkim słowniku języka polskiego* notuje wyrazy: *ludyczny*, czyli ‘związany z rozrywką, zabawą’ (WSJPŻ 1) oraz *ludyzm* – ‘potrzeba rozrywki, zabawy’ (WSJPŻ 2). Kwalifikuje je jako *książkowe* i wskazuje, że pierwsze użycie miało miejsce kolejno w tłumaczeniu *Psychologii dziecka i pedagogice eksperymentalnej* z 1927 roku (WSJPŻ 1) oraz w piśmie „*Twórczość*” z 1965 roku (WSJPŻ 2)<sup>81</sup>.

Poniżej zaprezentowano zestawienie występowania definicji trzech omówionych leksemów: *ludyczność*, *ludyczny*, a także *ludyzm*. Należy podkreślić różnorodną częstotliwość notowania poszczególnych wyrazów. Najczęściej (dziewięciokrotnie) uwzględniono formę przymiotnikową występującą już na początku XX stulecia. Stanowi ona podstawę słotwórczą dla rzeczowników *ludyczność* (5 użyc) i *ludyzm* (7), których występowanie zaobserwowano dopiero w połowie lat 60.

Tabela nr 8: Zestawienie występowania w słownikach leksemów: *ludyczny*, *ludyczność* i *ludyzm*

SŁOWNIKI	LEKSEMY		
	<i>ludyczność</i>	<i>ludyczny</i>	<i>ludyzm</i>
<b>SJPD</b>	+	+	+
<b>SWJP</b>	-	+	+
<b>MSJP</b>	-	+	-
<b>PSWP</b>	+	+	+
<b>SJPSz</b>	+	+	+
<b>ISJP</b>	-	+	-
<b>USJP</b>	+	+	+
<b>WSJPD<sub>r</sub></b>	+	+	+
<b>WSJPŻ</b>	-	+	+

Źródło: Opracowanie własne.

Pierwszy leksem (*ludyczność*) prezentuje przewagę definicji gramatycznej, zastosowanej w czterech słownikach, która podkreśla, że wyraz jest odprzymiotnikową formą rzeczownika stworzoną przez dodanie formantu afiksального *-ość* (Strutyński 1997:253). To objaśnienie dominuje nad notowanym jedynie w *Praktycznym słowniku współczesnej polszczyzny* określeniem abstrakcyjnej cechy danego przedmiotu bądź zjawiska (zob. załącznik 2.).

Kolejny wyraz (*ludyczny*) uwzględnia niewielkie, choć częste, rozbieżności pomiędzy definicjami. Można je podzielić na dwie grupy. Pierwsza to określenia synonimiczne, np.

<sup>81</sup> Warto zauważyć, że hasła pojawiły się w *Wielkim słowniku języka polskiego* dopiero w 2021 roku, o czym świadczy wstępna weryfikacja terminologii przeprowadzona na potrzeby niniejszej dysertacji w 2020 r. oraz data ostatniej modyfikacji haseł słownikowych (zaobserwowana w listopadzie 2021 roku) uwzględniona na stronie internetowej – 4.02.2021 r.

*rozrywkowy, zabawowy, bawiący*. Są uwzględniane w różnych konfiguracjach przez sześciu redaktorów. Druga grupa wskazuje punkt odniesienia w postaci leksemów *gra, zabawa* lub *rozrywka*. Ich obecność w definicji pojawia się w ośmiu publikacjach leksykograficznych. Pięć słowników (SWJP, MSJP, SJPSz, USJP, WSJPD<sub>r</sub>) łączy oba wyjaśnienia w jedną definicję. Wariant pierwszy realizuje jedynie Witold Doroszewski, natomiast drugi uwzględniają – Halina Zgółkowa, Mirosław Bańko i Piotr Żmigrodzki. Swoistą innowacją wśród stosunkowo podobnych objaśnień jest ta, którą można zauważyć w *Innym słowniku języka polskiego*. Podkreślono w nim, że zabawę wiążącą się z przymiotnikiem *ludyczny* cechuje spontaniczność (zob. załącznik 3.).

Ostatni z analizowanych leksemów (*ludyzm*) ukazano jako rodzaj imperatywu, który skłania człowieka do zabawy w sposób bezpośredni – z wykorzystaniem potencjalnie ujawniającej się cechy, przynależnej istocie ludzkiej, jaką jest tendencja do bawienia się – lub pośrednio, wywołując w nim potrzebę rozrywki. Zarówno jeden, jak i drugi aspekt definiowania tego pojęcia uwzględnia różnicę w kwestii częstotliwości, co opisano w pięciu słownikach (SJPD, SWJP, SJPSz, USJP, WSJPD<sub>r</sub>). Na szczególną uwagę zasługuje wyjaśnienie z *Praktycznego słownika współczesnej polszczyzny*, gdzie wskazany podział jest wzmocniony leksemami: *przymus* w kontekście wrażeń inicjowanych przez zewnętrzne bodźce oraz *upodobanie* i *dążność*, które opisują wewnętrzną potrzebę nie tylko jako przychylny stosunek wobec zabawy, lecz również podejmowanie działań zbliżających do jej regularnego praktykowania. Rozdzielenie tych dwóch motywacji do korzystania z rozrywek zastosowano jedynie w *Wielkim słowniku języka polskiego* Piotra Żmigrodzkiego, gdzie skupiono się na kwestii potrzeby, a pominięto skłonność (zob. załącznik 4.).

Dużo bardziej rozbudowana jest historia leksemu *gra*, który można znaleźć już w *Słowniku staropolskim* (Sstp II:481). Notuje on ów wyraz jako synonimiczny do *igra*, stąd odesłanie do pierwotnej formy oznaczającej ‘zabawę, grę, ludus, a także widowisko, występy kuglarskie, jak i naigrywanie się, wyśmiewanie się z kogoś’ (Sstp III:11–12). To jeden z licznych przykładów zanikania *i* na początku wyrazu (Brückner 1985:154). Proces ten poprzedzało zróżnicowanie semantyczne wynikające z dwojakiego rozwoju *\*jb-*, które w tzw. nagłosie absolutnym, gdy rozpoczynało zdanie, wokalizowało się w *i*. Natomiast, jeśli omawianą sylabę poprzedzał wyraz zakończony na samogłoskę, najpierw zanikał jer, a następnie jota (Klemensiewicz, Lehr-Splawiński i Urbańczyk 1964:114). Możliwa do zaobserwowania w słownikach popularność leksemu *gra* w stosunku do *igra* wynika z nieregularnego rozwoju fonetycznego spowodowanego frekwencją użycia pierwszego z wyrazów (Mańczak 2017:58). Już w XV wieku skrócona forma czasownikowa była

trzykrotnie bardziej popularna niż pierwowzór, a zakres zastosowań stopniowo się powiększał (Bańkowski I:470). W przypadku publikacji pod redakcją Stanisława Urbańczyka warto zwrócić uwagę właśnie na warianty czasownikowe, których znaczenia są uwzględniane w kolejnych leksykonach jako elementy definicji rzeczownikowych. Słowo *grać* objaśnione jest jako ‘bawić się, grać w jakąś grę, ludere lub uprawiać grę hazardową’ (Sstp II:482), natomiast *igrać* zostało rozbudowane semantycznie o ‘tańczyć, przygrywając na instrumencie muzycznym’ (Sstp III:12–13). Na uwagę zasługują nawiązania do łacińskich leksemów zastępowanych stopniowo rodzimymi odpowiednikami: *ludere* – (*i*)*grać* (SŁP 2) i *ludus* – (*i*)*gra* (SŁP 3).

W *Słowniku polszczyzny XVI wieku* uszczegółowiono wyjaśnienie leksemu *gra*, dzięki czemu zawiera on znaczenia uwzględnione zarówno w wariantcie *igra* (SPXVI VIII:465–466), jak i w czasownikach *grać* (SPXVI VIII:85–89) oraz *igrać* (SPXVI VIII:466–467). Definicja zawiera sześć możliwych sposobów rozumienia skróconej formy nominalnej pojęcia. Pierwszy to ‘zabawa, rozrywka, impreza towarzyska lub publiczna, często przebiegająca według ustalonych reguł; uroczystość połączona z zabawą’. Istotny jest fragment dotyczący realizacji wydarzenia bądź działania zwanego *grą* poprzez stosowanie sformułowanych wcześniej zasad, co jest kompatybilne z wariantami synonimicznymi w postaci określeń *biesiada* czy *wesele*, których obrzędowy charakter wymaga zachowania swoistej kolejności wydarzeń. W przytoczonym wyjaśnieniu zanotowano również podtypy omawianego leksemu: ‘gra o pieniądze, hazardowa’, ‘o ćwiczeniach cielesnych, sportowych; igrzysko, turniej, zawody’, a także ‘przedstawienie, widowisko’ w tym ‘sztuka teatralna’. Nie brakowało też ujęć metaforycznych: ‘zaloty, uwodzenie’ oraz ‘zachowanie się, sprawa nie na serio’. Drugi element definicji to ‘granie, wydobywanie tonów z instrumentów muzycznych’. Kolejne trzy znaczenia pełnią funkcję synekdochy w formie *totum pro parte*, gdzie działanie staje się również nazwą narzędzia (Zdunkiewicz-Jedynak 2013:44) – ‘instrument muzyczny’ oraz ‘zabawka, przedmiot przeznaczony do gry’ – bądź istotą rozgrywki: ‘sprawa interes, rzecz; temat’. W przypadku ostatniej definicji, którą jest ‘falowanie’ można dostrzec metonimię typu *pars pro toto*, ponieważ dotyczy ona przede wszystkim aktywności, dynamiki, a także działania, którego istotą jest zmiana. Skutkuje to generalizacją pojęcia *gra*, pomijane są bowiem szczegóły opisu, np. przedmioty lub istoty będące w ruchu, co powoduje wieloznaczność finalnego objaśnienia (SPXVI VIII:78–79). Formy czasownikowe różnicują obiekty, których dotyczą opisywane czynności. Nie są to jedynie ludzie w znaczeniu ogółu osób dorosłych, lecz także dzieci oraz zwierzęta. Precyzja w kwestii uczestników *gry* warunkuje kolejne znaczenia omawianego leksemu, na przykład eufemistyczne określenie relacji intymnych, dotyczące zarówno

człowieka, jak i przedstawiciele innych gatunków (SPXVI VIII:85–89). W przypadku tych ostatnich wspomniane sformułowanie stosował już Ezop (Brückner 1985:154).

*Elektroniczny słownik języka polskiego XVII i XVIII wieku* nie uwzględnia w pełni utworzonego hasła *gra* (jest ono w trakcie opracowywania<sup>82</sup>). Określono je jako synonimiczne względem *zabawy* (ESJFXVII 1). Istotny jest fakt, że nie zanotowano leksemu *igra*. Można jednak znaleźć wersje czasownikowe, których definicje to: *grać* o podwójnym znaczeniu – ‘wydobywać dźwięki z instrumentu’; ‘brać udział w grze towarzyskiej’ (ESJFXVII 2) oraz *igrać* w trzech wariantach – ‘o morzu: falować’; ‘figlować’; ‘lekko coś traktować’ (ESJFXVII 3).

Samuel Bogumił Linde w swojej publikacji porównuje wyraz *gra* do leksemu *igra*. Wymienia również jej podtypy, które sugerują nawiązania do gier losowych, sportowych, a także określeń synonimicznych takich jak *sprawa*, *rzecz*: ‘Gra hazardowa. / Gra w kręgle. / Gra w fanty. / Gra idzie o co.’ (SL I:764–765). Pierwotną formę rzeczownikową nazwano ‘krotochwila, zabawka; grą’ (SL I:898–899). Autor uwzględnia również czasowniki *grać* – ‘o pieniądze lub darmo; na narzędziu muzycznym, tony wybierać; o niektórych zwierzętach (głuszce, psy); chrapliwie się odzywać; trunek gra = robi; grać jakąś osobę, rolę, udawać; swawolnie się bawić’ (SL I:766–767), a także *igrać* – ‘krotochwilnie się bawić; grać; grać muzycznie; tańcować’ (SL I:899). Przedstawione zestawienie pokazuje, że w przypadku bezokoliczników nowsza wersja słowa przejęła większość znaczeń, których rozkład był dotąd dość równomierny.

Warto zauważyć, że w *Słowniku wileńskim* opatrzone kwalifikatorem *przestarzały* warianty *igra* – ‘krotochwilna zabawa’ oraz *igrać* – ‘krotochwilnie się bawić’ (SWil I, I:414) to formy, które semantycznie zostały zastąpione wtórnymi leksemami *gra*, *grać*. Pierwszy z wyrazów to przede wszystkim synonim do określeń *zabawa* oraz *rozrywka*, a także ‘sposób, jakim kto gra’. Definicja obejmuje również ‘ogół kart przychodzących do ręki gracze; sposób grania na jakim instrumencie muzycznym lub aktora w danej roli’. Wyraz nazywa ‘główną rzecz, interes, to o co idzie’, co zakwalifikowano jako wariant *figlarny*. W kontekście wyglądu jest to ‘zmiana częsta wyrazu twarzy’. Natomiast w socjolekcie myśliwskim rzeczownik odczasownikowy *granie* definiuje się jako ‘wydawanie szczególnego głosu przez samca głuszca, cietrzewia i jarząbka; *przen.* parzenie się’ (SWil I, I:367). W przypadku bezokolicznika *grać* wyjaśnienie zawiera odniesienia do czynności zasygnalizowanych przez opisaną wcześniej formę nominalną – szczególnie w kontekście zabawy, gry na instrumencie lub w teatrze. Nie brakuje jednak nowych elementów hasła, na przykład synonimiczności ze

---

<sup>82</sup> Ostatnia modyfikacja hasła (zaobserwowana w listopadzie 2021) to 21.03.2017 r.

słowem *szczekać* (w wariantcie *myśliwskim*), określeń typu ‘bić, wytryskać (o fontannach, kaskadach itp.)’ oraz kwalifikowanego jako leksyka *artyleryjna* ‘bić, palić (o działach)’, *figlarnego* ‘grać komuś na nosie’ czy ‘chrapliwie się ozywać’, a także ‘(w grze kartowej) wychodzić z jakiejś karty’, ‘robić, musować (o trunkach)’, jak i *grać z kim u sądu*, czyli ‘prawować się z kimś’ (SWil I, I:368).

Kolejna publikacja – *Słownik języka polskiego* pod redakcją Jana Karłowicza, Adama Kryńskiego i Władysława Niedźwiedzkiego – również uwzględnia obecną wśród użytkowników dziewiętnastowiecznej polszczyzny tendencję do zwiększania liczby znaczeń leksemów *gra*, *grać* w porównaniu do *igra*, *igrać*. Pierwotne formy uznano za *staropolskie*, a występujący wśród nich wariant nominalny zaleca się porównywać z wyrazami *gra* lub *widowisko* (SW II:75). Natomiast bezokolicznik wskazano jako synonimiczny wobec ‘grać; bawić się, figlować, żartować, swawolić niewinnie, robić sobie z czegoś zabawkę; bawić się czymś’. Znaczenie rozbudowano także o określenia związane z rozpoczynaniem tańca czy bitwy oraz złudzeniami optycznymi, np. migotaniem (SW II:75). Zdecydowanie bardziej różnorodne są definicje wtórnych wariantów *gra* oraz *grać*. Słownik powiela większość wyjaśnień zawartych w poprzednich publikacjach, jednak nie jest w pełni odtwórczy. Notuje bowiem kilka nietypowych zastosowań wspomnianych leksemów. Należą do nich ujęcia metaforyczne. W odniesieniu do formy rzeczownikowej są to: ‘ryzyko, usiłowanie, zapęd, przedsięwzięcie, zamiar’, ‘szczególna kombinacja, szczególny układ, dobór’, ‘następstwo, ciągła zmiana’ lub ‘spotęgowana działalność’. Ponadto poszerzony został podtyp gier hazardowych, do których zaliczono także loterię w postaci gry o nazwie *fortuna* oraz spekulacje giełdowe. Wśród metonimii w formie *totum pro parte* znalazły się również konkretne przykłady gier: warcaby, szachy, domino. Z kolei leksyka związana z fechtunkiem została wzbogacona o ‘walkę na broń sieczną’. Na uwagę zasługuje także dodanie słownictwa specjalistycznego o kwalifikacji *mechanicznej*, zgodnie z którym *gra* to ‘miejsce próżne, zostawione między częściami składowymi przyrządu albo maszyny’ (SW I:891–892). Z kolei podczas opisu bezokolicznika *grać* uwzględniono przenośne znaczenie ‘burzyć się, gotować się, wrzeć, kipieć’. Pojawiły się również wyjaśnienia: ‘ciągle się gniewać na kogoś’, ‘dobrze służyć, przynosić dochody’, a także ‘podskakiwać, wyskakiwać’. Ostatnia z definicji jest tożsama z pierwotnym słowiańskim wariantem rzeczownikowym ‘skakanie, płużanie’ oraz dialektalnym ‘skakać’, o których wzmiankę można znaleźć w *Słowniku etymologicznym języka polskiego* pod redakcją Franciszka Sławskiego (I:331–332, 336). To wyjaśnienie rozwija w swojej publikacji Wiesław Boryś, odnosząc je do praindoeuropejskiego *aig* – ‘gwałtownie się ruszać, wymachiwać, wywijać, trząść’, co ma związek ze staroindoeuropejskim

*ejati/iijate/iŋgati*, czyli ‘poruszać się’, a ponadto z prasłowiańskim *igrati*, czyli ‘uczestniczyć w (obrzędowej) zabawie, skakać, płaść, żywo się poruszać’ (2005:175–176). Nawiązania do ruchu uwzględniają także Witold Mańczak (2017:58) – za Borysiem – oraz Andrzej Bańkowski (2000:468–469). W *Słowniku warszawskim* doprecyzowano również grupę definicji obejmujących zachowania zwierząt. Dodano wydawanie głosu przez tropiącego ofiarę ogara oraz nawołujące się ptactwo (SW I:895–896).

Hasła słownikowe zamieszczone w publikacjach z drugiej połowy XX i początku XXI wieku cechuje większa łatwość generalizacji zgromadzonych definicji. Bez trudu można wskazać, że *gra* to przede wszystkim rodzaj zabawy o charakterze towarzyskim, hazardowym bądź sportowym. Istotne są w niej rywalizacja i strategia działania oraz udawanie, którego cel stanowi stwarzanie pozorów. Oznacza ona także przybory niezbędne do prowadzenia rozgrywki, jak i muzykowanie czy odgrywanie ról. Kolejne wyjaśnienia dotyczą fizyki, a dokładniej złudzeń optycznych oraz biologii – dźwięków wydawanych przez wabiące się ptactwo lub przez psy tropiące zwierzynę (SJPD 2). Wariant czasownikowy różni się jedynie objaśnieniem o charakterze emocjonalnym: ‘o wyrażaniu uczuć, stanów duchowych: żywo uzewnętrzniać się zmieniając odcienie wyrazu; być podnieconym, pobudzonym’ (SJPD 3). Określenie *igra* zdefiniowano jako dawną *grę* oraz synonim do *igraszki* czy *igrzyska* (SJPD 4). Na pokrewieństwo słowotwórcze wymienionych leksemów zwrócił uwagę Aleksander Brückner (1985:154). Z kolei *igrać* oznacza przede wszystkim żartowanie lub lekceważenie, a ponadto w wariacie *poetyckim* migotanie bądź drganie i figlowanie, swawolę oraz grę na instrumencie albo hazard w ujęciu *dawnym* (SJPD 5).

Bogusław Dunaj w *Słowniku współczesnego języka polskiego* powiela sposoby definiowania leksemu *gra* omówione w powyższym akapicie. Zwraca jednak szczególną uwagę na kwestię rywalizacji (zarówno między pojedynczymi zawodnikami, jak i zespołami) przebiegającej według określonego regulaminu, a także na zmienność harmonijnego układu obserwowanych elementów (SWJP 1996:285). W kontekście czasownikowym autor wyróżnia gry towarzyskie, sportowe, hazardowe i giełdowe, natomiast pod kątem muzyki uwzględnia zarówno jej wykonywanie przez artystę, jak i wydawanie dźwięków przez instrument oraz ich ‘docieranie do uszu’. Bierny aspekt doświadczania sztuki przejawia się również w ‘wyświetlaniu filmu’ w przeciwieństwie do czynnego odgrywania roli. Autor zaznaczył także *potoczne* rozumienie bezokolicznika *grać*, czyli ‘dobrze działać, być w porządku, jak należy’ (SWJP 1996:285). Dawny wariant pominięto w formie nominalnej, natomiast czasownik wyjaśniono analogicznie do publikacji Doroszewskiego (SWJP 1996:315).

Tożsamość związaną z doбором definiowanych haseł oraz ich warstwą semantyczną w zestawieniu z innymi dwudziestowiecznymi słownikami można zauważyć również w *Małym słowniku języka polskiego* Elżbiety Sobol (MSJP 1997:233, 234, 260).

Obszerny leksykon pod redakcją Haliny Zgółkowej notuje wszystkie omawiane leksemy, a wariant nominalny *igra* określa jako *przestarzałą* wersję ‘beztroskiej zabawy, gry’, z kolei formę czasownikową podobnie do poprzedników (PSWP XIV:129). W ten sam sposób definiuje również bezokolicznik *grać* (PSWP XIII:29–30) i rzeczownik *gra*. Jednak w przypadku ostatniego hasła dodaje kontekst *socjologiczny* – ‘świadome i celowe zachowania i działania osób uczestniczących w określonych procesach społecznych (wymiany handlowe, walki o wpływy polityczne, o pozycję w organizacji itp.), które dążą do uzyskania korzyści i przewagi nad innymi przez realizację strategii w ramach przyjętych reguł gry lub poprzez pominięcie wszelkich zasad’ (PSWP XIII:20–22).

W publikacji Mieczysława Szymczaka w kwestii haseł *gra* (SJPSz I:645–646), *grać* (SJPSz I:647) oraz *igra* (SJPSz I:723) wykorzystano objaśnienia wprowadzone do obiegu leksykograficznego przez zespół pod przewodnictwem Witolda Doroszewskiego. Zmianie uległa jedynie definicja bezokolicznika *igrać*, bowiem skrócono ją do żartowania bądź lekceważenia oraz *poetyckiej gry światła* (SJPSz I:723).

Analogiczne objaśnienie ostatniego z pojęć zastosował również Mirosław Bańko (ISJP I:524), który zdecydował, żeby w *Innym słowniku języka polskiego* pominąć jego formę rzeczownikową i sprecyzować istniejące już tłumaczenia pozostałych wyrazów. W przypadku czasownika *grać* do elementów wydających dźwięki poza instrumentami dodał radio, uwzględniając rozwój technologiczny, a także ludzki organizm, w kontekście którego leksem może być interpretowany jako ‘świszczący oddech’ (ISJP I:474–475). Na szczególną uwagę zasługuje sposób objaśniania pojęcia *gra*. Autor dookreśla bowiem warunki sukcesu odniesionego na skutek podjętej rywalizacji. Według niego ‘zwycięstwo nad przeciwnikiem zależy od inteligencji, zręczności lub od przypadku, a wynik nie jest z góry przesądzony’. Ponadto w wariacie sportowym jest to ‘część meczu, np. tenisowego, prowadzona do określonej liczby punktów’, natomiast w biznesowym – ‘kupowanie i sprzedawanie papierów wartościowych w celu osiągnięcia zysku (na giełdzie)’. Dodatkowe konteksty to *gra miłosa*, *gra słów*, *gra twarzy* czy *gra wyobraźni, marzeń* (ISJP I:473).

*Uniwersalny słownik języka polskiego* pod redakcją Stanisława Dubisza oraz *Wielki słownik języka polskiego*, nad którym pracę koordynowała Lidia Drabik, notują omawiane leksemy z uwzględnieniem różnorodności kwalifikatorów. *Gra* tłumaczona jest w wariantach: *informatycznym* (‘gra komputerowa’), *karcianym* i *frazeologicznym* (‘gra w ciemno’),



*matematycznym* ('teoria gier'), *książkowym* – 'gra na zwłokę' oraz 'starcie, rywalizacja dwóch konkurujących ze sobą osób, grup lub sił nastawionych na realizację własnych celów; rozgrywka', *potocznym*, *ekonomicznym* ('gra rynkowa'), *przenośnym* ('postępowanie, działanie [...] udawanie') oraz *środowiskowym łowieckim* ('wydawanie charakterystycznego głosu przez samca [...]') (USJP I:1061–1062) (WSJPDr I:1113–1114). Forma czasownikowa zawiera bardziej szczegółową kwalifikację, choć odnosi się do aktywności opisanych w wersji nominalnej. Cechowana jest jako *muzyczna*, *środowiskowa teatralna*, *zartobliwa*, *lekceważąca* czy *przysłowiowa* (USJP I:1063–1064), co zastosowano także w publikacji Lidii Drabik (WSJPDr I:). Z kolei wyrazy *igra* oraz *igrać* definiowane są analogicznie do słownika pod redakcją Doroszewskiego. Różnica dotyczy jedynie użytych kwalifikatorów. W pierwszym przypadku (w wariantcie rzeczownikowym) – *archaiczny* albo *potoczny*, *zartobliwy* (USJP II:82). W drugim (czasownikowym), *książkowy* oraz *poetycki* (WSJPDr II:86).

Ostatni z analizowanych leksykonów to dostępny online *Wielki słownik języka polskiego* pod redakcją Piotra Źmigrodzkiego. Notuje on dwa, odmienne od wcześniej omawianych, ujęcia leksemu *gra*: *defensywne*, polegające na uniemożliwieniu zdobycia punktów przez przeciwnika lub całą drużynę (a nie jak dotychczas na zyskaniu ich przez siebie bądź grupę) oraz dotyczące władzy, co wyjaśniono jako 'działania osób współzawodniczących w osiągnięciu określonego celu, z których każda posługuje się odmienną metodą zmierzającą do osiągnięcia tego celu' (WSJPŻ 3). Wersja czasownikowa rozbudowuje dotychczasowe wyjaśnienia o wydawanie dźwięków przez owady, np. świerszcze lub przedmioty – katarynkę, a także w potocznym rozumieniu 'pasowanie do czegoś' (WSJPŻ 4). W publikacji nie uwzględniono pierwotnego rzeczownika *igra*, a jego odpowiednik w bezokoliczniku nazywa lekceważące traktowanie, swawolną zabawę, relacje damsko-męskie, grę słów oraz światła (WSJPŻ 5).

Poniżej zestawiono częstotliwość notowania omawianych leksemów zarówno w wariantcie rzeczownikowym, jak i czasownikowym, który niejednokrotnie w istotny sposób wpływa na definiowanie pozostałych form. Na uwagę zasługuje fakt pominięcia wyrazu *igra*, co ma miejsce w pięciu z piętnastu słowników poddanych analizie i dowodzi przejmowania jego funkcji przez skrócony o nagłosowe *i* leksem *gra*.

Tabela nr 9: Zestawienie częstotliwości notowania leksemów: *igra*, *igrać* oraz *gra*, *grać*

SŁOWNIKI	LEKSEMY			
	<i>igra</i>	<i>igrać</i>	<i>gra</i>	<i>grać</i>
<b>Sstp</b>	+	+	+	+
<b>SPXVI</b>	+	+	+	+
<b>ESJPIXVII</b>	-	+	+	+

<b>SL</b>	+	+	+	+
<b>SWil</b>	+	+	+	+
<b>SW</b>	+	+	+	+
<b>SJPD</b>	+	+	+	+
<b>SWJP</b>	-	+	+	+
<b>MSJP</b>	-	+	+	+
<b>PSWP</b>	+	+	+	+
<b>SJPSz</b>	+	+	+	+
<b>ISJP</b>	-	+	+	+
<b>USJP</b>	+	+	+	+
<b>WSJPD<sub>r</sub></b>	+	+	+	+
<b>WSJP<sub>Ż</sub></b>	-	+	+	+

Źródło: Opracowanie własne.

Choć warianty czasownikowe znacząco wpływają na sposób definiowania form nominalnych, to z perspektywy niniejszej dysertacji istotna jest przede wszystkim wersja rzeczownikowa. Jej ewolucję można zaobserwować poprzez analizę objaśnień wyrazów *igra* oraz *gra* w publikacjach leksykograficznych. Ich główny podział obejmuje synonimy, a także określenia wydarzeń lub działań. Natomiast w przypadku pojęcia *gra* zostaje on wzbogacony o kategorię przedmiotów – zarówno fizycznych, jak i tych o charakterze abstrakcyjnym lub metaforycznym (zob. załącznik 5.).

W przypadku pierwotnej formy *igra* widoczna jest zdecydowanie mniejsza różnorodność definicji (zob. załącznik 6.). Można wskazać odniesienia do gier towarzyskich w kontekście hazardu, zawodów sportowych, a także do wydarzeń społeczno-kulturalnych, na przykład przedstawień czy widowisk. Ponadto leksem nazywa czynność wyśmiewania się z kogoś oraz śpiewania połączonego z grą. Pod kątem synonimii omawiany wyraz jest tożsamy z beztruską zabawą i rozrywką, a także z figlem lub żartem.

Zupełnie odmienne ujęcie dotyczy sposobów definiowania *gry* (zob. załącznik 7.). Po pierwsze, cechuje je znaczne rozbudowanie w stosunku do wcześniej omawianego zestawienia. Po drugie, uwzględnione zostały objaśnienia metaforyczne, nacechowane oraz wtórne wobec pierwotnych znaczeń.

Podgrupa *wydarzenia* zawiera odniesienia do ‘uroczystości połączonej z zabawą’, którą podzielono na dwa podtypy: imprezy towarzyskie oraz publiczne przebiegające według określonych reguł. Do pierwszej części zaliczono gry hazardowe, loterie, spekulacje giełdowe oraz zabawy z elementem współzawodnictwa. Druga uwzględnia turnieje sportowe oraz rywalizację indywidualną bądź zespołową. Nazywa także fragment meczu tenisowego i przedstawienie teatralne. W wariacie synonimicznym jest to alternatywa dla igry, zabawy czy rozrywki bądź rozgrywki, ale także wyraz bliskoznaczny w odniesieniu do ryzyka lub

zamiaru, co ma charakter przenośny. Niezwykle rozbudowane są kategorie *działania* i *przedmiotu*. Pierwsza z nich uwzględnia sposób wykonywania danych czynności, na przykład strategię obroną w przypadku rozgrywki lub styl wydobywania dźwięków z instrumentów. Twórczy aspekt aktywności związanych z grą obejmuje również sferę wyobraźni i marzeń, a dokładnie konstruujących je obrazów. W ujęciu *zartobliwym* jest to również *gra słów* oparta na homonimii lub homofonii. Kreowanie płynnie przechodzi w umiejętność imitacji, co odzwierciedlają definicje skupiające się na występach scenicznych oraz filmowych, a także wykonywaniu muzyki. Wydawanie dźwięków to ważny element *gry* również w ujęciu biologicznym, ponieważ dotyczy odgłosu wabienia się ptaków. Kwestia dobierania się w pary zarówno zwierząt, jak i ludzi umożliwia przejście z kategorii działań odtwórczych do aspektów związanych z rywalizacją oraz walką. Jest to aktywność wyrażana metaforycznie poprzez korzystanie z broni, zachowanie prowadzące do osiągnięcia nad kimś przewagi lub stwarzanie pozorów. Kolejne objaśnienia odnoszą się do ruchu oraz zmiany. Mogą one dotyczyć złudzeń optycznych, konkretnych obiektów lub zjawisk, takich jak mimika twarzy bądź falowanie wody. Roszady obejmują także obrót wirtualny, co potwierdza definicja: ‘kupowanie i sprzedawanie papierów wartościowych w celu osiągnięcia zysku (na giełdzie)’. Na szczególną uwagę zasługuje kategoria przedmiotu, która nie występowała w przypadku leksemu *igra*. Obejmuje ona instrumenty muzyczne oraz narzędzia służące do gry w tym konkretne jej podtypy: warcaby, szachy, domino, karty. Kolejne definicje to ujęcia metaforyczne: sprawa, zmiana, kombinacja, spotęgowana działalność lub kwalifikowana jako *mechaniczna* – próżnia między elementami maszyny.

Ostatni z analizowanych leksemów – *zabawa* (zob. załącznik 8.) – występuje w *Słowniku staropolskim*, jednak jego ówczesne znaczenie odbiega od współczesnego. Pierwotnie określany był bowiem jako ‘jaz, zastawa’ (Sstp XI:41), co można uznać za rodzaj tamy, zapory rzecznej (Sstp III:128–129). Według Wiesława Borysia wyraz pochodzi z XIV wieku, a jego forma rzeczownikowa wynikała z objaśnienia wariantu czasownikowego *zabawić*, czyli ‘zatrzymać’ (Boryś 2005:723–724). Kolejna definicja sugeruje odczytanie wyrazu jako związanego z rozrywką, jednak uszkodzenie tekstu, z którego pochodził fragment cytowany w ilustracji materiałowej powoduje, że jest to jedynie prawdopodobny wariant znaczeniowy (Sstp III:41). Warto podkreślić, że czasownik *zabawiać* wskazuje na zupełnie inne objaśnienie. W pierwszej kolejności słowo utożsamiono z określeniami ‘zajmować, zbierać’. W drugiej, potencjalne znaczenie to ‘zbawić’ (Sstp XI:41–42).

Rzeczownik *zabawa* nie jest uwzględniony w *Słowniku polszczyzny XVI wieku*, ponieważ ostatni pełny tom publikacji (XXXVIII), wydany w czasie powstawania niniejszej dysertacji,

zawiera hasła na literę *s* (*Lektury na czas epidemiej*, link 27). Jednak leksem z pewnością występował już w tym czasie, co znajduje potwierdzenie w słowniku pod redakcją Wiesława Borysia, który notuje wyjaśnienie: ‘zajęcie, zajmowanie się, zatrudnienie’ (Boryś 2005:723–724). Ponadto informacji semantycznej w kwestii rozwoju znaczenia formy nominalnej można szukać w wariantach czasownikowym *bawić się* definiowanym kolejno jako:

- ‘zajmować się, trudnić się, poświęcać się czemu, uprawiać, interesować się, starać się’
- ‘obcować, przestawać z kim, zadawać się z kim, otaczać się kim’
- ‘przebywać, pozostawać, obracać się, być obecnym; ujawniać się, występować’
- ‘tracić czas, nie spieszyć, ociążać się, marudzić, zwlekać’ (SPXVI II:30–31).

Z kolei wersja pozbawiona zaimka zwrotnego *się*, oprócz objaśnień przytoczonych częściowo w poprzednim hasle słownikowym, do których należą:

- ‘zajmować, zaprzętać, trudzić’
- ‘spędzać, przebywać (zawsze o czasie)’
- ‘zatrzymywać, przetrzymywać kogo, zajmować komu czas’
- ‘otaczać się kim, obcować z kim’

uwzględnia również dodatkowe znaczenie stanowiące podpunkt w przypadku pierwszej definicji. Ma ono postać – ‘zabawiać, cieszyć, rozrywać’ (SPXVI II:31–32) – i można w nim upatrywać pierwowzoru dla notowanej od XVII wieku formy nominalnej o analogicznym wyjaśnieniu (Boryś 2005:723–724). Ponadto dodano także określenie nazywające stwarzanie pozorów, co wyrażono w sformułowaniu ‘zwozić, łudzić, mamić’ (SPXVI II:31–32). Niewątpliwie można dostrzec związek między opisanymi objaśnieniami a późniejszymi definicjami leksemu *gra*, który utożsamiano z rozrywką oraz ułudą zarówno w kwestii zachowania, jak i iluzji wzrokowej.

W *Elektronicznym słowniku języka polskiego XVII i XVIII wieku* wyraz *zabawa* określany jest jako rozrywka bądź walka w ujęciu *przenośnym* (ESJPIXVII 4). Natomiast formy *bawić* (ESJPIXVII 5) i *bawić się* (ESJPIXVII 6) obejmują trzy grupy znaczeniowe, które są związane z wykonywaniem pracy lub upływem czasu: *zajmować się*, *przebywać* i *zwlekać*. Warto zaznaczyć, że element ludyczny można dostrzec w definicjach pojęć *zabawić się* – w wariantach ekspresyjnym to ‘spędzić miło czas z kim’ (ESJPIXVII 7) – oraz *zabawiać się*, w którym wspólne przebywanie określono jako *wesołe* (ESJPIXVII 8).

Samuel Bogumił Linde definiuje formę nominalną *zabawa* jako ‘bawienie, wstrzymywanie kogoś w postępie, czyli pośpiechu czynności, trudnienie’, a także to, co zajmuje lub przeszkadza – praca, robota (SL IV:592). Leksem czasownikowy *bawić*

funkcjonuje przede wszystkim w kontekście zostawania gdzieś lub zatrzymywania kogoś. Jednak ostatnie wyjaśnienie uwzględniono również w wariantcie ‘zabawiać mile, zaprzętać kogoś mile’, co sprawia, że nacechowanie pojęcia zbliża je do współczesnego sposobu definiowania (SL I:63).

Autorzy *Słownika wileńskiego* poza zajmowaniem lub zwłoką w czasie określają omawiany rzeczownik jako ‘przyjemne spędzanie czasu, rozrywkę’ (SWil I, II:2063). Jednak na szczególną uwagę zasługują nowe objaśnienia uwzględnione w słowach: *bawić* – ‘z *ir.* śmieszném się wydawać’ – i *bawić się* – ‘czas skracać, mile przepędzać’ (SWil I, I:55). Nieco odmienne ujęcie można zaobserwować również w formie niedokonanej i dokonanej: *zabawiać/zabawić*. Pojawia się bowiem definicja – ‘oddawać się jakiejś zabawie, rozrywce do zapomnienia się, t. j. przepominając o stracie czasu’ (SWil I, II:2063).

*Słownik warszawski* rozbudowuje, w stosunku do poprzednich publikacji, wariant czasownikowy *bawić* o ‘rozśmieszać’ (SW I:106). Analogicznie, czyli z uwzględnieniem wcześniejszych objaśnień, jak i z nowym elementem definicyjnym, zanotowano wersje *zabawiać/zabawić* (SW VIII:16–17). Z kolei leksem *zabawa* wytłumaczono synonimicznie do opóźnienia lub pracy. Zaznaczono jednak, że wskazany kontekst jest rzadko wykorzystywany (SW VIII:16).

Publikacje leksykograficzne z drugiej połowy XX wieku, zaczynając od *Słownika języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego, notują wariant nominalny w znanej współcześnie postaci. Przykładem są definicje:

- ‘wszelkie czynności (jak ćwiczenia, gry itp.) bawiące, cieszące kogoś, pozwalające przyjemnie spędzać czas, bawienie (się); to, co bawi, cieszy, sprawia przyjemność, rozrywka’
- ‘zebranie towarzyskie w celach rozrywkowych, na których odbywają się tańce, gry, turnieje itp.; bal’.

Leksykon z lat sześćdziesiątych to nie tylko dowód zmian semantycznych, lecz także rodzaj łącznika między wcześniejszym sposobem pojmowania *zabawy* a jej obecnym ujęciem, o czym świadczy ostatnie wyjaśnienie opatrzone kwalifikatorem *dawny*: ‘zajęcie, zatrudnienie, praca’ lub ‘zwłoka, opóźnienie’ (SJPD 6).

Bogusław Dunaj częściowo powielił sposób definiowania zaprezentowany w poprzednim akapicie, dodając aspekt psychicznego i fizycznego odprężenia towarzyszący zabawie. Wskazuje także na bliskoźnaczność pierwszego znaczenia z pojęciami *figle*, *gra* oraz *rozrywka*, a w kontekście drugiego wyjaśnienia Doroszewskiego, z leksemami *potanówka* lub *dansing*

(SWJP 1996:1302). Opisany sposób definiowania stosuje także Elżbieta Sobol (MSJP 1997:1094).

Halina Zgółkowa wskazuje na pochodzenie formy nominalnej od czasownika dokonanego *zabawić* i oprócz odniesienia do przyjemnego spędzania czasu dzięki czynnościom rozrywkowym bądź tańcom, dodaje również znaczenie ‘nieodpowiedzialne zachowanie, robienie czegoś poważnego bez przygotowania’ (PSWP XLVII:398).

W publikacji Szymczaka podkreślono, że definiowanie *zabawy* jako ‘czynności bawiącej’ ma szczególny wymiar w kontekście dzieci. Zakłada bowiem, że podejmowane działania muszą sprzyjać rozwojowi psychicznemu i pomagać poznawać rzeczywistość. Z kolei drugie wyjaśnienie, odnoszące się do zebrania towarzyskiego, oprócz tańców uwzględnia gry i turnieje (SJPSz III:824). Warianty czasownikowe form *zabawiać/zabawić (się)* są kontaminacją wcześniej opisanych wyjaśnień, ponieważ z jednej strony uwzględniają zajmowanie się czymś, z drugiej wskazują, że jest to działanie rozrywkowe i niepoważne (SJPSz III:824–825).

Mirosław Bańko do zbioru definicji, wśród których są aktywności pozwalające przyjemnie spędzać czas oraz taneczne spotkania towarzyskie, dodaje również ‘zajęcia, do których nie jesteśmy przygotowani i traktujemy je po amatorsku’ (ISJP II:1187). W objaśnieniu opisującym czynność *zabawić* zanotowano, że jest to działanie zapobiegające nudzie, mające na celu realizację zainteresowań, potrzeb lub naśladowanie kogoś (ISJP II:1187–1188).

Stanisław Dubisz i Lidia Drabik określają wariant rzeczownikowy *zabawa* jako synonimiczny do relaksu, odczuwania przyjemności i radości oraz do spotkań tanecznych. Kolejne znaczenie to ‘nieodpowiedzialne zachowanie lub podejmowanie działania bez wcześniejszego przygotowania’ (USJP V:416) (WSJPDr V:598).

Piotr Żmigrodzki w *Wielkim słowniku języka polskiego* dostępnym online wyróżnia cztery definicje *zabawy*:

- ‘w berka – ogół czynności, w których wykonywanie ktoś angażuje się po to, żeby przyjemnie spędzić czas’
- ‘zorganizowane przedsięwzięcie artystyczne, sportowe lub rozrywkowe mające przyciągnąć wielu uczestników’
- ‘tańce – spotkanie towarzyskie, w czasie którego głównie się tańczy’;
- ‘w politykę – zajmowanie się czymś, do czego nie jest się odpowiednio przygotowanym i co z tego powodu wykonuje się nieudolnie’ (WSJPŻ 6).

Leksem *zabawa* notowany jest w każdym z omawianych słowników (zob. załącznik 9.), więc w tym przypadku zestawienie tabelaryczne zostało pominięte.

## 4.2. WŁASNE PROPOZYCJE

Przytoczenie szeregu definicji określających pojęcia ludyczne z perspektywy filozofii, socjologii, psychologii, (glotto)dydaktyki, kultury, a także języka – zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i praktycznym, słownikowym oraz funkcjonalnym (nauczanie) – warunkuje konieczność sformułowania własnych propozycji skonstruowanych na potrzeby niniejszej dysertacji. Mobilizacją w tej kwestii jest nie tylko niechęć do stania się chronicznym wittgensteinistą obciążonym fobią definicyjną – przed czym przestrzegali Suits (2016:251) – lecz przede wszystkim zasadność stworzenia określeń przystających do sytuacji glottodydaktycznej wymuszonej przez edukację zdalną z wykorzystaniem narzędzi online.

## 4.3. (E-)LUDYCZNOŚĆ – GRA, ZABAWA, SYMULACJA

Na potrzeby dysertacji zdecydowano się połączyć semantycznie leksemy wymienione w tytule tego podrozdziału. Nadrzędny znaczeniowo jest neologizm (*e-*)*ludyczność*. Zakłada on możliwość przeniesienia bądź adaptacji sfery ludycznej do przestrzeni wirtualnej. Określenie jest bogatsze semantycznie od formy pozbawionej przedrostka *e-*, jednak również stanowi ono element tworzący kulturę oraz edukację (z tą różnicą, że w XXI wieku ma to miejsce w rozszerzonej – stacjonarnej i wirtualnej – rzeczywistości). Wśród zawartych w nim leksemów można wyróżnić *gry*, *zabawy* i *symulacje*<sup>83</sup>. Dwa pierwsze wyrazy są – w części metodologicznej i praktycznej rozprawy – stosowane wymiennie. Wynika to z faktu, że w glottodydaktyce rozróżnienie między *zabawą* a *grą* jest płynne. W kontekście działań online trudno jednoznacznie wskazać ich granicę, ponieważ każda *gra/zabawa* – ze względu na różnicę przestrzenną między prowadzącym a uczniami – wymaga precyzyjnej instrukcji<sup>84</sup>. Zatem w nawiązaniu do podziału Cailloisa – znajduje się pomiędzy spontanicznością określenia *paidia* a usankcjonowaniem symbolizowanym przez *ludus*. Z kolei ostatni element tytułu, *symulacja*, postrzegany jest jako podtyp *gry/zabawy*, co pozwala na swoiste ujednoczenie definicyjne.

W poniższej tabeli zestawiono definicje o charakterze filozoficznym, językowym, socjologicznym oraz (glotto)dydaktycznym – fragmenty zaznaczone kolorem szarym uznano za istotną inspirację do sformułowania własnych propozycji koniecznych w sytuacji, gdy

---

<sup>83</sup> Symulacja w kontekście zdalnej glottodydaktyki zawsze będzie formą imitowania aktywności praktykowanych podczas zajęć stacjonarnych. Nie znaczy to jednak, że działania podejmowane online nie są prawdziwe – można je porównać do transakcji bezgotówkowych, które istnieją, ale w innej, nieeksplorowanej wcześniej części rzeczywistości. Nie umniejsza to ich realności, podobnie jak zakupy przez internet nie są aktywnością wymagającą mniej kompetencji językowych, lecz jedynie uwypuklającą nieco odmienne aspekty posiadanych umiejętności w porównaniu z kupowaniem produktów w sklepie stacjonarnym.

<sup>84</sup> Wyjątek w kontekście separacji leksemu *zabawa* mógłby dotyczyć jedynie zajęć językowych z dziećmi w wieku przedszkolnym, jednak rzadko są one przenoszone do sfery wirtualnej.

*ludyczność* funkcjonuje w sferze wirtualnej. Podkreślone elementy to punkty sporne, natomiast podwójne zaznaczenie wskazuje na kwestie istotne, ale wymagające zmiany bądź doprecyzowania.

Tabela nr 10: Zestawienie podstawowych definicji pojęć *gra* i/lub *zabawa* oraz ich cech

<b>Huizinga</b>	Z uwagi na formę można więc, reasumując, nazwać zabawę czynnością swobodną, którą odczuwa się jako „nie tak pomyślaną” i pozostającą <u>poza zwykłym życiem</u> , a która mimo to może <u>całkowicie zaabsorbować</u> grającego; czynnością, z którą nie łączy się <u>żaden interes materialny</u> , przez którą <u>żadnej nie można osiągnąć korzyści</u> , która dokonuje się w obrębie własnego określonego czasu i własnej, określonej przestrzeni; czynnością <u>przebiegającą w pewnym porządku</u> , według określonych reguł i powołującą do życia <u>związki społeczne</u> , które ze swej strony chętnie <u>otaczają się tajemnicą</u> lub za pomocą <u>przebrania</u> uwydatniają swoją <u>inność wobec zwyczajnego świata</u> (Huizinga 1998:31)		
<b>Wittgenstein</b>	Gra językowa – ‘proces używania słów (...) za pomocą których dziecko uczy się <u>swego ojczystego języka</u> ’, ‘określenie (...) języka prymitywnego’, ‘całość złożoną z języka i z czynności, w które jest on wpleciony’ (Wittgenstein 2000: §7)		
<b>Caillois</b>	Gry i zabawy to czynności: 1. <u>dobrowolne</u> , 2. <u>wyodrębnione</u> , 3. <u>zawierające element niepewności</u> , 4. <u>bezproduktywne</u> , 5. <u>ujęte w normy</u> , 6. <u>fikcyjne</u> (Caillois 1997:20).		
<b>Suits</b>	Grać w grę to próbować osiągnąć pewien określony stan rzeczy [cel przedludyczny], używając tylko <u>środków dozwolonych przez reguły</u> [środki ludyczne], które zabraniają użycia bardziej skutecznych <u>na rzecz mniej skutecznych środków</u> [reguły konstytutywne] i które akceptuje się tylko dlatego, że umożliwiają taką czynność [postawa ludyczna]. = Granie w gry jest dobrowolną próbą pokonania niekoniecznych przeszkód (Suits 2016:64).		
<b>Okoń</b>	(...) działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a <u>opartym na udziale wyobraźni tworzącej nową rzeczywistość</u> . Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do <u>samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości</u> (Okoń 1995:44).		
<b>Juul</b>	Cechy gry: 1) <u>istnienie określonych reguł rozgrywki</u> , 2) <u>zróżnicowany i policzalny wynik</u> , 3) <u>przywiązanie gracza do efektów</u> , 4) <u>wysiłek włożony w rozgrywkę</u> , 5) <u>konsekwencje podlegające negocjacji i obecne w rzeczywistości poza grą</u> (Juul 2010:45–52).		
<b>Siek-Piskozub<sup>85</sup></b>	gra	symulacja	zabawa
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reguły gry;</li> <li>• <u>rywalizacja graczy</u>;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dynamiczność;</li> <li>• <u>imitacja rzeczywistości</u>; (nauka, technika, kształcenie zawodowe)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fikcyjność;</li> <li>• <u>ograniczenie w czasie i przestrzeni</u></li> </ul>
	(Siek-Piskozub 2001:33–35)		

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wskazanej bibliografii.

Aspekt, który uznano za istotny, obejmuje kwestię dobrowolności udziału w grze (oczywiście akt woli może być motywowany różnymi czynnikami zewnętrznymi, ale ważne by w ogóle miał miejsce). Ponadto nie bez znaczenia pozostają reguły, których przestrzeganie bądź tworzenie (co zdarza się w przypadku niektórych gier) absorbuje, daje satysfakcję, zapewnia odpoczynek od codzienności (nawet w sytuacji, kiedy zachowania społeczne są

<sup>85</sup> Na potrzeby tego zestawienia wykorzystano jedynie definicje w czystej formie, pomijając wariant pośredni.



inspiracją w danej rozgrywce, co pokazuje, że nie zawsze działania ludyczne są odseparowane od spraw doczesnych). Imitacyjność bądź fikcyjność ujęta w ramy czasowo-przestrzenne pozwala graczom czuć się swobodnie i podejmować wysiłek podążania za dynamiką zabawy niezależnie od przystawalności treści do codziennych aspektów rzeczywistości, co jest nieodłącznym elementem nauki języka obcego lub drugiego, a nie jedynie ojczystego. Dla uczestników istotny aspekt stanowi wynik rozgrywki, który przekłada się na konsekwencje poza grą. Wbrew ukazanym w tabeli założeniom, nie jest ważna jego policzalność i zróżnicowanie na tle grupy. Wymiernym rezultatem może być także rozwiązanie problemu w efekcie wspólnych działań. W takiej sytuacji rywalizacja ustępuje współpracy lub połączeniu obu form. Warto podkreślić, że choć udział graczy jest niezwykle istotny, w wariancie online nie zawsze jest w pełni samodzielny – wymaga wsparcia prowadzącego zajęcia zarówno w kwestiach merytorycznych, jak i technicznych. Kolejną różnicę stanowi fakt, że rozgrywka w wirtualnej rzeczywistości nie musi być zupełnie nowa, stanowi jedynie adaptację wariantu stacjonarnego (wymienione w tabeli atrybuty, np. tajemniczość czy przebranie ewoluują do postaci szaty graficznej lub sposobu obsługi danego narzędzia online). W kontekście przytoczonych definicji trudno zgodzić się z postulatami bezproduktywności i braku korzyści płynących z gry. Nie jest to oczywiście wymierny rezultat, np. finansowy – choć obecnie popularność e-sportu skutecznie redefiniuje również to założenie – ale na pewno efektywność dotyczy kompetencji miękkich (w tym społecznych i językowych). Ostatni, lecz równie ważny aspekt różnicujący podejście do gry dotyczy postrzegania jej jako wykorzystanie mniej skutecznych środków dozwolonych przez reguły w celu przewyciężenia niekoniecznych przeszkód. W kontekście edukacyjnym warto zastanowić się, czy rzeczywiście obrane działania są mniej skuteczne – nauka przez zabawę i pobudzanie naturalnej ciekawości otaczającego nas świata wydają się być bowiem bardziej pierwotne niż sztuczna sytuacja kreowana podczas lekcji w klasie. Ponadto przeszkody tworzone na potrzeby rozgrywki, której bezpośrednim celem jest dostarczenie przyjemności uczestnikom nie sposób określić jako niekonieczne w kontekście pierwotnych skłonności ludycznych człowieka.

Ze względu na dużą liczbę czynników warunkujących istnienie omawianego pojęcia w odniesieniu do nauczania i uczenia się języka polskiego w formie zdalnej z wykorzystaniem narzędzi online o charakterze ludycznym, poszczególne elementy wpływające na sposób rozumienia omawianych leksemów zostały wypunktowane w celu zwiększenia przejrzystości objaśnianego multihasa.

## GRA-ZABAWA-SYMULACJA:

- 1) Jest aktywnością indywidualną bądź grupową (aspekt społeczny lekcji języka obcego jest równie istotny jak w przypadku spotkań stacjonarnych)<sup>86</sup>.
  - a. W wariacie zbiorowym (rozgrywka powinna przebiegać w małych grupach, co stosunkowo łatwo osiągnąć w przypadku zajęć językowych), w zależności od celu oraz formy gry, uczestnicy podejmują działania w oparciu o jedną z trzech nadrzędnych strategii prowadzenia rozgrywki: współpracę, rywalizację lub współdziałanie połączone ze współzawodnictwem. Gracze mogą przebywać we wspólnej przestrzeni, pracując na komputerach bądź łączyć się z domów – działając jedynie w sferze wirtualnej w ramach ogólnego kanału na platformie czy w jej wyznaczonych przestrzeniach typu *breakout room*<sup>87</sup> – lub działać w formie hybrydowej – częściowo z klasy i z domu – dzięki interaktywnym monitorom (*Jak wykorzystać monitory interaktywne w nauczaniu zdalnym?* link 28).
  - b. W przypadku gry z udziałem jednostki strategia może być dwojaka – istotą jest osiągnięcie zamierzonego efektu bądź rywalizacja, która przebiega między uczniem a twórcą gry (może to być nauczyciel prowadzący albo edukator udostępniający materiały, a z perspektywy ucznia również komputer realizujący polecenia projektanta aplikacji w połączeniu z ideą autora treści przedmiotowych).
- 2) Wymaga szczegółowego przedstawienia zasad – mechanika<sup>88</sup> powinna być zaprezentowana nie tylko w teorii, ale również w praktyce, np. poprzez udostępnienie ekranu przez prowadzącego.
- 3) Wśród kompetencji kształtowanych w czasie rozgrywki, oprócz sprawności językowych i treści przedmiotowych, istotne są także umiejętności techniczne oraz kompetencje miękkie. Poczucie komfortu w przypadku korzystania z nowoczesnych technologii powinno być tożsame z eliminacją niepowodzeń dydaktycznych możliwych w sytuacji, gdy porażka jest elementem stosowanej techniki nauczania – *gry/zabawy/symulacji*. Świadomość

---

<sup>86</sup> Porównanie sposobów łączenia pracy i sportu przedstawione na początku dysertacji oraz popularność integracji pracowników poprzez korzystanie z MMORPGs (Massively Multiplayer Online Role-Playing Games) bądź zdalnych pokojów zagadek wskazuje na konieczność akceptacji większej indywidualizacji społeczeństwa. W kontekście lekcji online wymaga to od prowadzącego konstruowania gier zarówno w wariacie grupowym, jak i indywidualnym – a nawet z możliwością rozgrywania ich w dwóch wersjach zależnie od potrzeb uczestników. Stosowana technika kształcenia nie powinna być opresyjna i wywoływać lęku czy negatywnego nastawiania uczniów lub być stosowana „na siłę”, ponieważ niechęć do formy zajęć może przełożyć się również na awersję do nauczanego przedmiotu oraz prowadzącego.

<sup>87</sup> *Breakout room* to wirtualny pokój, który tworzy się najczęściej w celu podziału uczestników na mniejsze grupy (jeden *breakout room* to jedna grupa) i przeniesienia ich do równoległych, odseparowanych przestrzeni na platformie. Ich wykorzystanie umożliwiają m.in. Microsoft Teams oraz Zoom.

<sup>88</sup> Wyjaśnienie pojęcia *mechanika* w odniesieniu do gry znajduje się w przypisie 12.

i akceptacja potencjalnych trudności technicznych to w XXI wieku jedna z okazji, które pozwalają rozwijać umiejętność działania pod presją czasu oraz elastyczność wynikającą z konieczności szybkiej zmiany planów, co ma istotny związek z kompetencją zarządzania sobą w czasie i przestrzeni (obecnie wirtualno-stacjonarnej).

- 4) Podobnie jak każde doświadczenie edukacyjne, również gry mogą być zarówno źródłem motywacji czy pozytywnych skojarzeń, jak i lęków oraz traum. W przypadku zajęć hybrydowych bądź w pełni zdalnych, należy zwrócić szczególną uwagę na aspekt emocjonalny. Umiejętność przyjmowania porażki czy kooperacji z innymi uczestnikami zajęć, a także stosunek do aktywności ludycznych w przestrzeni dydaktycznej bądź do wykorzystywania nowoczesnych technologii niejednokrotnie wymaga długich rozmów nie tylko z uczniami, ale w przypadku nieletnich również z ich opiekunami. Warto pamiętać o tym, że zmiana mentalności w kwestii postrzegania edukacji – szczególnie w obliczu narzuconego odgórnie obowiązku pracy online – to proces, który w Polsce rozpoczął się dopiero w drugiej dekadzie XXI wieku i z założenia będzie długotrwały. Wymaga on bowiem, aby w gronie uczących oraz uczących się pojawiły się osoby z różnorodnym doświadczeniem działań zdalnych – najlepiej zarówno w charakterze prowadzącego, jak i uczestnika. Tego typu zależność umożliwi zaistnienie pełnej komunikacji między nauczycielem a odbiorcami jego usług na poziomie zbliżonym do obecnego doświadczenia wspólnoty zajęć stacjonarnych<sup>89</sup>.
- 5) Ważną kwestią, która może mieć wpływ na przebieg rozgrywki, jest uświadomienie uczestnikom jej edukacyjnego wymiaru<sup>90</sup> – wskazanie celów kształcenia i doskonalonych elementów (dobrowolność udziału w grze nie wynika jedynie z przyjemności – zwłaszcza w przypadku dorosłych – ale również z sensowności podejmowanych działań<sup>91</sup>). Stosunek do aktywności ludycznych może być warunkowany m.in. przez wiek, płeć, język, a przede

---

<sup>89</sup> Analogiczna sytuacja ma miejsce w kwestii edukacji domowej, która jest często z perspektywy rodziców ostatnią szansą na pozytywne lub przynajmniej neutralne doświadczenia dydaktyczne dzieci bądź efektem obserwacji tego systemu na przykładzie innych rodzin. Rzadko jest to rezultat w pełni świadomych działań mających na celu wykorzystanie naturalnego potencjału edukacyjnego najmłodszych, gdyż w naturalny sposób powiela się schematy kształcenia znane z autopsji. Podobnie dzieje się w przypadku osób, które doświadczyły jedynie edukacji domowej – nie zmieniają one sposobu postrzegania kształcenia w kontekście własnych dzieci (Stern 2016).

<sup>90</sup> Wykorzystywanie określeń *gra* oraz *zabawa* może budzić skojarzenia negatywne lub dalekie od profesjonalizmu i powagi łączonych z procesem kształcenia. Pierwsze, zgodnie z WSJPŻ, postrzegane jest m.in. jako działanie oparte na fałszu i pozorach, a drugie wiąże się z wykonywaniem zadań, do których nie jest się odpowiednio przygotowanym. Co prawda są to ostatnie z wymienionych znaczeń, ale pojawienie się ich w kontekście aktywności ludycznych obrazuje społeczne postrzeganie wspomnianych leksemów.

<sup>91</sup> W kontekście pracy z dorosłymi nie zawsze sprawdzi się założenie, że edukacyjny wymiar gry powinien być pośredni wobec samej rozrywki – niejednokrotnie bez wskazania celu podejmowanych działań nie sposób uzyskać nie tylko pozytywne nastawienie graczy, lecz również ich zaangażowanie oraz chęć uczestnictwa. Powodem jest stereotyp, według którego nauka i zabawa to działania przeciwstawne.

wszystkim kulturowe postrzeganie gier i zabaw. W zróżnicowanej grupie trudno starać się wyeliminować wszystkie czynniki, które mogą wpłynąć na rezultat zajęć. Forma zdalna jest w tej sytuacji sprzymierzeńcem nauczyciela, ponieważ większość aplikacji do nauki języków obcych ma charakter ludyczny lub podlega stosunkowo łatwej gamifikacji. Ponadto dużo trudniej urozmaicić lekcję lub zaktywizować uczestników w wariacie online bez korzystania z narzędzi dostępnych w internecie. Zatem sfera ludyczna jest niemalże nieodzownym elementem efektywnego i efektowanego kształcenia na odległość<sup>92</sup>.

- 6) Czynnikiem wpływającym na funkcjonowanie definiowanych pojęć jest postrzeganie procesu kształcenia jako aktywności wzajemnej. Prowadzący dzieli się wiedzą językowo-kulturową, a często również technologiczno-informatyczną, natomiast uczestnicy zapewniają informację zwrotną w kontekście mechaniki gier lub dzielą się doświadczeniami w kwestii obsługi aplikacji. Rezygnacja z rywalizacji między nauczycielem a uczniem na rzecz współpracy jest istotna, biorąc pod uwagę niemożność opanowania obsługi wszystkich narzędzi online, co wynika z częstotliwości pojawiania się ich w sieci. Ponadto przejście od relacji mistrz – adept do postawy zbliżonej do tutoringu pozwala na zmianę sposobu weryfikacji postępów kształcenia i odejście od liczbowych ocen na rzecz ewentualnego ekwiwalentu procentowego (niezbędnego w fazie przejściowej pomiędzy oceną a opisem postępów i trudności lub w sytuacji, gdy raportowanie osiągnięć uczniów jest wymagane przez ich pracodawcę finansującego kurs językowy) w połączeniu z oceną kształtującą<sup>93</sup>.
- 7) Etapowość rozgrywki umożliwia, podobnie jak w zabawie, dostosowanie poziomu do umiejętności graczy. Tym samym właściwe skonstruowanie gry ułatwia motywowanie uczestników do dalszego rozwoju i uświadamia osiągnięte kompetencje lingwistyczne.

Wymienione warunki stosowania elementów ludycznych w kształceniu zdalnym wraz z fragmentami poszczególnych objaśnień, zaczerpniętych od badaczy zagadnienia *ludyczności* w różnych dziedzinach, pozwalają na stworzenie następującej definicji *gry/zabawy/symulacji* w kontekście glottodydaktyki polonistycznej:

---

<sup>92</sup> Warto oczywiście pamiętać o tym, żeby nadmierna fascynacja nowymi technologiami (oraz brak umiejętności) prowadzącego nie skutkowało tworzeniem materiałów dydaktycznych, do których pasowałoby raczej określenie efekciarskie.

<sup>93</sup> „Ocenianie kształtujące to sposób pracy nauczyciela i uczniów, który polega na systematycznym pozyskiwaniu informacji o przebiegu procesu uczenia się. Dzięki niemu nauczyciel może modyfikować dalsze nauczanie i dawać uczniom informację zwrotną pomagającą im w nauce. Celem oceniania kształtującego jest pomaganie uczniom w uczeniu się, a nie realizowanie programu” (OK, link 29). Proces ten nie musi dotyczyć jedynie nieletnich, którzy w placówkach edukacyjnych wcielają w życie określone założenia programowe, ale również dorosłych w szkołach językowych, gdzie niejednokrotnie częściej realizuje się założenia lektora bądź kursu zamiast bieżącego dostosowywania zajęć do potrzeb i możliwości odbiorców.

Jest to działanie podejmowane przez jednostkę bądź grupę w rzeczywistości wirtualnej lub wirtualno-stacjonarnej<sup>94</sup>, którego cel glottodydaktyczny to oddanie realiów komunikacji werbalno-kulturowej przebiegającej z uwzględnieniem potrzeby rozrywki oraz skłonności do zabawy. Jego konstrukcja składa się z wybranych elementów mechaniki gier, a podstawę stanowi co najmniej jedna z koncepcji (narzucona przez formę działania ludycznego albo będąca efektem decyzji prowadzącego rozgrywkę i/lub gracza/y): współpraca, rywalizacja, współpraca i rywalizacja (*co-opetition*)<sup>95</sup> bądź rozwiązywanie problemu – każda z wymienionych sytuacji może wymagać pracy indywidualnej lub grupowej. Instrukcja gry obejmuje nie tylko zasady postępowania graczy, lecz także praktyczne wskazówki w kwestii obsługi narzędzi online niezbędnych do udziału w zabawie. Pośrednim celem – równoległym do wygranej, rozwiązania postawionego problemu lub oceny umiejętności lingwistycznych uczestników – jest rozwój kompetencji oraz sprawności językowych gracza (ucznia), a także umiejętności społecznych, technologicznych i ludycznych zarówno gracza (ucznia), jak i mistrza gry (nauczyciela<sup>96</sup>).

Czynniki wpływające na postrzeganie *gier, zabaw* oraz *symulacji* w sferze (*e-*)*ludyczności* są liczne i zróżnicowane. Ewolucja analizowanych pojęć przedstawiona w części teoretycznej zwraca uwagę na konieczność pozytywnego ustosunkowania się do potencjalnych redefinicji, które są proporcjonalne do dyferencjacji kulturowej, jaką można obserwować na przestrzeni lat. Zmiana, wywołana odkryciem współistniejącej wirtualnej rzeczywistości, wymaga stopniowej adaptacji. W kontekście nauczania przejawia się to poprzez kompetencje tworzenia materiałów edukacyjnych łatwych do spożytkowania zarówno podczas zajęć stacjonarnych, jak i zdalnych bądź możliwych do szybkiego dostosowania niezależnie od sytuacji. Jednak posiadanie tego typu umiejętności wymaga nie tylko wiedzy z zakresu

---

<sup>94</sup> Choć definicja obejmuje przede wszystkim kwestię ludyczności w sferze wirtualnej lub wirtualno-stacjonarnej, należy podkreślić jej uniwersalność również w kontekście *stricte* analogowych doświadczeń, o które obecnie coraz trudniej. Nawet w sytuacji, gdy warunki lokalowe nie pozwalają na korzystanie z monitora interaktywnego lub rzutnika pozostają prywatne smartfony, tablety i laptopy uczestników zajęć – stąd konieczność szerszego postrzegania nie tylko procesu definiowania *gier, zabaw* czy *symulacji*, lecz także rzeczywistości, w której (bezpośrednio lub pośrednio) dokonuje się przekazywanie wiedzy językowej.

<sup>95</sup> Należy podkreślić, że zarówno współpraca, jak i rywalizacja mogą mieć rozmaite motywacje. Rolą nauczyciela jest ukierunkowanie tych działań ku czemuś, a nie przeciwko.

<sup>96</sup> W kontekście kształtowania stosunku do technologii wśród jej dorosłych użytkowników warto mieć w pamięci cytat, w którym wyraz *smartfon* z powodzeniem można zastąpić leksemem *komputer* bądź *internet*:

„Dla własnej higieny psychicznej nie czytaj artykułów, w których powołuje się na takie książki jak *iGen* – napisane pod konkretną tezę, szukające wyjaśnienia wszystkich współczesnych problemów w „czarodzieju smartfonie kradnącym dzieci”. Smartfon nie jest magiczną skrzynką porwijącą pacholeta – to narzędzie, z którego należy nauczyć się korzystać. Przypomnij sobie własne dzieciństwo spędzone z nosem w telewizorze albo w komputerze. Wyrzuć do mentalnego zsypu wszystkie memy z cyklu: „My, urodzeni w latach 70./80./90.” – to kompletne i toksyczne bzdury. Nostalgia jest bronią, ale ty nie prowadzisz wojny (...)” (Wiśniewski 2021:194).

dydaktyki, a w kontekście nauczania jpjo – glottodydaktyki polonistycznej, lecz również wiedzy w kwestii dostępnych narzędzi online, możliwości ich wykorzystywania, a także świadomości potencjału drzemącego w wirtualnych pomocach edukacyjnych, co wymaga zorientowania na rynku aplikacji, również tych do nauki innych języków obcych bądź przedmiotów szkolnych.

---

---

# **CZEŚĆ 2.**

# **METODOLOGIA**

---

---

---

---

## 5. LUDYCZNOŚĆ W GLOTTODYDAKTYCE

---

---

„Nie da się jechać na wczorajszym koniu. Nie da się jechać na tym, co może się stać. Każdy jeździec ma ten sam problem: żywi nadzieję, że to, czego nauczył się wczoraj, zawsze będzie się sprawdzało. Często «jeździsz» na problemie, który miałaś minutę temu, chcąc osiągnąć cel, którego pragniesz. Ale to nie jest recepta. Sytuacja zmienia się w każdej sekundzie, a ty musisz zmieniać się razem z nią.”  
(Austen 2010, cyt. za: Robinson 2015:100)

Słowa Hilary Austen (2010) przytoczone na początku tej części pracy, choć pierwotnie dotyczą jazdy konnej, są przez Kena Robinsona, autora książki *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację* (2015:100), przywoływane jako metaforyczny opis podstawowego błędu popełnianego przez edukatorów. Polega on na założeniu, że zdobyta wiedza i nabyte doświadczenia nie ulegają dezaktualizacji. Nic bardziej mylnego. Swego rodzaju parafrazę zawartego we wskazanej publikacji porównania można dostrzec w słowach, którymi Marzena Żylińska rozpoczyna książkę *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*: „W przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele przygotowują uczniów do rozwiązywania problemów, jakie przyniesie jutro” (2013:9).

Czy rzeczywiście jest to jedynie kwestia nienadążania za zmianami, które są nieodzownym elementem funkcjonowania w społeczeństwie XXI wieku? Wydaje się, że problem tkwi przede wszystkim w podejściu do edukacji opierającym się na powielaniu utartych schematów działania i zakładającym uniwersalne wymagania wobec każdego ucznia, niezależnie od jego zdolności, predyspozycji czy doświadczeń. Nie bez znaczenia pozostaje również kwestia biologicznych uwarunkowań wpływających na proces przyswajania wiedzy, chociażby tych wynikających z chronotypu i związanych z godzinami, w jakich odbywają się zajęcia<sup>97</sup> (Kaczmarzyk 2018:75–78), jak i tych, na które wpływają ograniczenia związane ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powodowanymi specyficznymi trudnościami w uczeniu się, np. dysleksją, dysgrafią czy dyskalkulią (Bogdanowicz, Borkowska 2010:3–4). Na uwagę w tej kwestii zasługuje także grupa seniorów, która stanowi coraz większe grono odbiorców usług językowych, na co w przypadku nauczania jppo wpływają m.in.: repatriacja bądź uchodźstwo<sup>98</sup>. Z pragmatycznego punktu widzenia zajęcia z uczniami w wieku senioralnym

---

<sup>97</sup> Warto podkreślić, że dyskryminacja osób, których chronotyp zakłada większą aktywność umysłową po południu bądź wieczorem występuje przede wszystkim w szkołach i miejscach pracy (Marcela 2021: 93–97), choć oczywiście jest to zależne od typu placówki edukacyjnej oraz wykonywanego zawodu. Z kolei zajęcia językowe są zazwyczaj dopasowane do predyspozycji właśnie tego grona uczniów. Generuje to trudności w przyswajaniu wiedzy u tzw. skowronków, gdyż większość szkół językowych nie oferuje zajęć porannych. Obecnie dobrym rozwiązaniem tego problemu są lekcje online, które bywają prowadzone wcześniej rano – nawet od 7:00 bądź późnym wieczorem, np. o 22:00.

<sup>98</sup> W przypadku nauki języka angielskiego przyczynami są: rozwój technologiczny, a także ogólny wzrost zróżnicowania kulturowego (Januszevska 2013:9–10).



wymagają dostosowania nie tylko pod kątem tematyki i metodyki, ale przede wszystkim w kwestii aspektów technicznych, np. nagrań pozbawionych dodatkowych zakłóceń czy tekstów pisanych większą czcionką (Kic-Drgas 2017:104–108). Wskazane czynniki są szczególnie istotne z perspektywy glottodydaktyków, którzy pracują niemal z każdą grupą wiekową – dziećmi w wieku przedszkolnym (a czasami młodszymi<sup>99</sup>), szkolnym, młodzieżą, studentami, dorosłymi, osobami starszymi – a także z osobami zróżnicowanymi kulturowo, zawodowo oraz pod kątem zainteresowań.

Bardzo ważne są dwa ostatnie aspekty, ponieważ warunkują one rozwój innych obszarów kory mózgowej. W praktyce przekłada się to na metody i techniki nauczania, które są nieco odmienne w gronie pracowników fizycznych bądź biurowych, a także artystów czy intelektualistów. Niejednokrotnie pozorne trudności w przyswajaniu nowych informacji wynikają bowiem z niewłaściwego sposobu przekazywania treści – nierzadko jest to zależność nieświadoma zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia (Żylińska 2013:87). Wskazana rozbieżność często wynika z odmiennego poziomu kompetencji ogólnych, które mają niebagatelny wpływ na przyswajanie języka obcego (Janowska 2013:165–168).

Tym bardziej zasadne jest stosowanie metod i technik, które angażują słuchacza wieloaspektowo i nie zawsze bezpośrednio kojarzą się z procesem kształcenia mogącym generować nieprzyjemne bądź traumatyczne wspomnienia. Jest to szczególnie istotne w kontekście glottodydaktyki, ponieważ nauczanie języka obcego to nie tylko realizacja założeń programowych w sytuacji, gdy jest to jeden z obowiązkowych przedmiotów szkolnych, lecz przede wszystkim działanie podejmowane w celu zwiększenia szans na rynku pracy, poszerzenia horyzontów, kształtowania świadomych zachowań wobec różnic kulturowych, a często warunek konieczny, aby móc funkcjonować w kraju, gdzie społeczność posługuje się daną mową.

To właśnie odpowiedzialność związana z przekazywaniem wiedzy językowej warunkującej prawidłową adaptację, a w niektórych przypadkach asymilację, generuje konieczność poszukiwania metod i technik kształcenia, które byłyby maksymalnie skuteczne. W pierwszej części dysertacji przedstawione zostało szerokie spektrum wykorzystywania ludyczności w każdej z odsłon: *grze, symulacji czy zabawie*. Jej przejawy można zaobserwować praktycznie we wszystkich działaniach człowieka – zarówno tych o charakterze społecznym, jak i indywidualnym. Na potrzeby niniejszej rozprawy rozwinięty zostanie ostatni z aspektów

---

<sup>99</sup> Według niektórych koncepcji nauczanie języka obcego może być prowadzone, przy udziale rodziców, już u dzieci od piętnastego miesiąca życia (*Babies/Toddlers*: link 30).

ludyczności, czyli jej wymiar dydaktyczny, a dokładnie glottodydaktyczny, co ma szczególne znaczenie w kontekście wyzwań edukacyjnych XXI stulecia.

## 5.1. GLOTTODYDAKTYKA OGÓLNA

Stan badań dotyczący ludyczności w glottodydaktyce to temat na osobne rozważania, ponieważ zakres analizy prowadzonych w tym zakresie obserwacji jest ogromny. Konieczne byłoby dokonanie szeregu klasyfikacji zarówno pod kątem nauczanego języka, jak i typologii wykorzystywanych gier czy zabaw. Na potrzeby dysertacji zaznaczone zostaną jedynie główne kierunki dotyczące gamifikowania zajęć oraz zmian, jakie dokonują się w zakresie nabywanych umiejętności na skutek stosowania elementów ludycznych. Z kolei bardziej szczegółowe ujęcie, odnoszące się do polonistycznego podtypu glottodydaktyki, będzie opisane w następnym podrozdziale.

Można zastanawiać się, czy popularność gier – tak charakterystyczne zjawisko XXI wieku – nie jest przejawem infantylizacji społeczeństwa. Jednak takie myślenie traci na wartości, gdy przeanalizuje się występujące w nich nawiązania do literatury czy filmu. Bogactwo treści, jakie niesie ze sobą wiele tytułów, powoduje, że współczesne gry – zarówno komputerowe, jak i planszowe czy fabularne – same mogą pretendować do miana tekstów kultury (Zdrenka 2021:48–49). Nasuwa się pytanie o zasadność mówienia o grach w kontekście glottodydaktycznym. Z perspektywy języka nie jest to działanie pozbawione sensu, bowiem immersja<sup>100</sup> doświadczana przez gracza zaabsorbowanego wciągającą historią wpływa na jego percepcję. W tej sytuacji, gdy scenariusz prezentowany jest w obcym języku lub mechanika wymaga interakcji z pozostałymi graczami, potrzeba formułowania skutecznych komunikatów jest na tyle silna, że zwiększa tempo przyswajania leksyki czy gramatyki (Soares Palmer 2010:1–14). Ponadto zajmująca fabuła związana niejednokrotnie z koniecznością wcielania się w inne postaci ułatwia akceptację popełnianych błędów językowych i pozwala łagodniej przyjąć ewentualną pomyłkę, a przede wszystkim (jeśli błąd warunkuje przegraną) może skutecznie zminimalizować jej powtarzalność w przyszłości – analogicznie do koncepcji paradoksu porażki omawianej przez Jespera Juula. Twierdzi on, że edukacyjna przewaga gier w porównaniu z rzeczywistością odnosi się właśnie do potencjalnej przegranej. Jej doświadczenie motywuje, by przyjmować coraz doskonalsze strategie działania w celu

---

<sup>100</sup> W kontekście gier jest ona postrzegana z perspektywy technologicznej jako „technika wzmagająca intensywność systemu rzeczywistości wirtualnej poprzez bezpośrednie stymulowanie systemu nerwowego za pomocą specyficznych urządzeń, pozwalających na przekazywanie danych wizualnych i dźwiękowych (*full body immersion*) czy bodźców dotykowych (*sensory immersion*)” bądź w ujęciu psychologicznym – rozumienie rzeczywistości wirtualnej jako „szczególnego rodzaju doznania, nie zaś zbioru umożliwiających je urządzeń” (Prajzner 2009:22).

uniknięcia porażki. Należy zauważyć, że choć jest ona dla gracza przykrym przeżyciem, nie niesie za sobą realnych konsekwencji – przeciwnie do rzeczywistości. W przypadku tej ostatniej człowiek podejmuje bardziej zachowawcze decyzje, chcąc zminimalizować ryzyko przegranej, a tym samym związane z nią konsekwencje. Jak zaznacza Juul, umiejętność podejmowania strategii sprzyjających uniknięciu porażki jest wprost proporcjonalna do liczby doświadczonych przegranych. Co za tym idzie – im większa obawa przed negatywnym wynikiem rozgrywki (a właściwie przed związanymi z nim konsekwencjami), tym mniej kreatywne i odważne działania podejmowane w celu jej wygrania (Juul 2013:115–124). W przełożeniu na kształcenie językowe można stwierdzić, że im większy lęk przed popełnieniem błędu, tym bardziej powściągliwy udział w procesie porozumiewania się. Gry mają zatem istotny wpływ na rozwój kompetencji komunikacyjnych uczestników, na co – również w kontekście odgrywania ról w trakcie lekcji – zwraca uwagę wielu glottodydaktyków i ludologów. Na gruncie polskim<sup>101</sup> można wśród nich wymienić: Teresę Siek-Piskozub (badającą wpływ gier i zabaw na przyswajanie języka angielskiego przez dzieci i młodzież oraz analizującą strategie ludyczne stosowane w glottodydaktyce), Augustyna Surdyka (zajmującego się edukacyjnymi funkcjami gier oraz techniką gier fabularnych w procesie w procesie kształcenia językowego), Pawła Hostyńskiego (analizującego funkcje technik ludycznych podczas nabywania kompetencji lingwistycznych), Jerzego Szeję (weryfikującego zasadność stosowania gier typu RPG i LARP) czy Michała Mochockiego (badającego gry jako teksty kultury o charakterze edukacyjnym).

Zauważona zależność między świadomością znaczenia gier a dostrzeganiem efektów korzystania z nich jest widoczna także z perspektywy uczniów i nauczycieli. Pierwsi niejednokrotnie widzą, że prowadzący mają wiedzę w kwestii stosowania technik ludycznych, ale nie uznają ich za potrzebne w danej grupie (zwłaszcza w przypadku osób dorosłych). Z kolei nauczający, zanim zaczną wykorzystywać wspomniane techniki podczas lekcji, muszą stoczyć mentalną walkę polegającą na rezygnacji z powielania schematów pracy wyniesionych z własnych doświadczeń edukacyjnych (Hostyński 2007:29–36).

Warto podkreślić, że samo pojęcie *gry językowej* może być rozumiane inaczej w zależności od przyjętej koncepcji. I tak z jednej strony obejmuje ono wykorzystywanie technik ludycznych wpływających na rozwój (zgodnie z terminologią stosowaną

---

<sup>101</sup> Określenie *na gruncie polskim* dotyczy polskich badaczy zajmujących się wykorzystaniem elementów ludycznych w nauczaniu języka obcych – np. angielskiego czy niemieckiego – lub polskiego jako rodzimego.

w glottodydaktyce polonistycznej) kompetencji<sup>102</sup>, sprawności<sup>103</sup>, a w bardziej holistycznym ujęciu działań językowych<sup>104</sup>, a z drugiej skupia się bardziej na aspekcie *stricte* werbalnym, np. na celowym i świadomym naruszaniu formy zakrawającym o dowcip językowy. Zarówno jedno, jak i drugie działanie sprzyja rozwijaniu umiejętności porozumienia się w języku obcym (Jurasz 2007:37–45).

Gamifikacja może dotyczyć nie tylko języka polskiego czy angielskiego<sup>105</sup>, lecz również niemieckiego (Hostyński 2007:29–36; Jurasz 2007:37–45), rosyjskiego (Makarowska 2007:65–73), jak i na przykład francuskiego (Markowski 2007:75–80). Obejmuje także różnorodne techniki motywujące do rozwijania kompetencji komunikacyjnych w zależności od kontekstu sytuacyjnego, np. przez interakcję bądź aktywności o charakterze symulacyjnym, które z perspektywy nauczania jppo określane są jako działania językowe (Gębał, Miodunka 2020:264–269). Choć pozornie interakcja i symulacja są aktywnościami pokrewnymi, z perspektywy glottodydaktycznej ich odrębność ma istotne znaczenie edukacyjne. W pierwszym przypadku (interakcja) ważne jest bowiem poznanie zarówno siebie, jak i grupy, a także wspólne rozwiązanie problemu zasygnalizowanego w przedstawionej przez lektora opowieści. W drugim (symulacja), rola nauczyciela jest dużo istotniejsza, ponieważ musi on czuć nad przebiegiem symulacji zgodnie z jej celem założonym i ujętym w scenariuszu, który stanowi swoiste zasady gry. Nie ma zatem miejsca na spontaniczne działania (Rusek 2007:81–89).

Do innych elementów wspierających stosowanie podczas zajęć strategii ludycznej zaliczono teatralne gry fabularne (określane skrótowo TGF bądź z ang. LARP), które znacząco różnią się od praktykowanych w edukacji narracyjnych gier fabularnych (NGF lub z ang. RPG). Kontrastowe aspekty obydwu technik to: czas trwania zadań (dłuższy i nieograniczony ustrukturyzowanym scenariuszem – TGF), liczba uczestników (większa – TGF), forma zadania

---

<sup>102</sup> Kompetencje (w znaczeniu glottodydaktycznym) – zachowania komunikacyjne wynikające z połączenia kompetencji ogólnych i językowych, składające się na umiejętność porozumiewania w określonych sytuacjach komunikacyjnych (ESOKJ 2003:94).

<sup>103</sup> Sprawności – dzielą się na receptywne (słuchanie i czytanie) oraz produktywne (mówienie i pisanie) (Seretny, Lipińska 2005:17). Są charakterystycznym elementem dydaktyki komunikacyjnej (Gębał, Miodunka 2020: 264–265).

<sup>104</sup> Działania językowe powstały w efekcie rozwoju dydaktyki działaniowej (określanej tak za Gębalem i Miodunką), w której do wskazanych wcześniej sprawności określanych tym razem jako działania receptywne (rozumienie tekstów) i produktywne (tworzenie tekstów) dodano również wariant interakcyjny polegający na wymianie informacji oraz mediacyjny skupiający się na przetwarzaniu istniejących tekstów (Gębał, Miodunka 2020: 264–265). Należy zaznaczyć, że podejście ukierunkowane na działanie obejmuje połączenie działań: językowych, uczenia się i społecznych, natomiast podejście zadaniowe określa uczenie się poprzez wykonywanie zadań (Janowska 2015:66–67).

<sup>105</sup> Najwięcej badań w tej dziedzinie można znaleźć na gruncie języka angielskiego, co jest zrozumiałe ze względu na jego globalny charakter.

(bardziej złożona – TGF), czas (rozbieżny z rzeczywistym – TGF) i miejsce akcji (niestatyczne – TGF), treść zadania (wymaga kreatywności uczącego się), przygotowanie i realizacja (inicjatywa jest po stronie uczniów, nauczyciel pełni funkcję obserwacyjną – TGF), typy interakcji (swobodne i spontaniczne, zależne od sytuacji – TGF), rejestr i styl interakcji zależne od rodzaju dyskursu (Surdyk 2007:91–98). Nie sposób pominąć w tym miejscu wyniki pilotażowych badań wskazujące na związek między zwiększeniem poczucia kontroli nad rzeczywistością i zmniejszeniem poziomu neurotyczności w realnym świecie. Związek ten spowodowany jest uodpornianiem się na negatywne emocje odczuwane podczas regularnego korzystania z gier (Walczak, Wężowska 2017:255–267). Dowodzi to, że doświadczenie wirtualne ma równie duże znaczenie, co jego odpowiednik stacjonarny i jest spójne z koncepcją kreowania zajęć językowych w oparciu o światy wirtualne typu *Second Life*<sup>106</sup> (Kotuła 2017, 113–116). W tym przypadku zwraca się uwagę na fakt, że podczas lekcji zazwyczaj występują dwa typy interakcji komunikacyjnej: IRF (*initiation – response – feedback*) polegająca na rozpoczęciu inicjacji przez uczącego – odpowiedzi ucznia – informacji zwrotnej ze strony nauczyciela (Lyster 2007), a także TTT (*teacher talking time*), która opiera się na zdominowaniu komunikacji lekcyjnej przez prowadzącego zajęcia (Walsh 2011). Wykorzystanie w procesie kształcenia światów wirtualnych pozwala osadzić proces komunikacji w rzeczywistym kontekście sytuacyjnym, a tym samym zniwelować sztuczność, której ryzyko może towarzyszyć symulacjom powszechnym w podejściu komunikacyjnym stosowanym w przestrzeni klasowej<sup>107</sup>. Oczywiście tego typu praktyki nie są bezstratne z punktu widzenia łatwości przygotowania i poprowadzenia lekcji. Wymagają bowiem nie tylko wspomagania procesu językowego, lecz także łączenia go z kompetencjami społecznymi,

---

<sup>106</sup> *Second Life* polega na wykorzystywaniu gier komputerowych, w których konieczna jest decyzyjność w kwestii działań podejmowanych przez bohaterów na lekcjach języka obcego (w omawianym artykule dotyczy to angielskiego). Uczniowie mówią prowadzącemu zajęcia, co mają robić poszczególne postaci, a ten kieruje nimi według wskazówek bądź dopytuje o szczegóły, wymuszając niejako interakcje językowe. Słuchacze mogą też samodzielnie poruszać wirtualnymi bohaterami gry, np. poprzez przejmowanie kontroli nad ekranem nauczyciela lub komentować decyzje dotyczące działań innych uczestników lekcji – w tej sytuacji jedna osoba kieruje postacią, a inna relacjonuje to, co widzi na ekranie. W formułowanych wypowiedziach uczniowie używają konstrukcji wskazanych przez nauczyciela, np. czasowników w *Past Simple*. Tego typu aktywności można z łatwością zaadaptować na potrzeby zajęć nie tylko z polskiego, lecz także z każdego innego języka obcego. Przykłady opisane w przytoczonym artykule to: *ESL Students & Teachers Learning Second Life with Barbara McQueen*: link 31; *Demo Video Second Life ESL: Lesson Plan 1\_Plural noun -s*: link 32. Należy podkreślić, że analogiczne ćwiczenia z wykorzystaniem warstwy wizualnej i bez ścieżki dźwiękowej, jednak w odniesieniu do przekazów telewizyjnych, a także porównywanie efektów odbioru rozdzielonych treści: dźwiękowej i wizualnej proponuje Iwona Janowska w artykule *Rozwijanie receptywnych działań językowych w podejściu zadaniowym* (2016). Warto też zaznaczyć, że więcej na temat stosowania gier komputerowych w nauczaniu języków obcych, szczególnie francuskiego, można przeczytać w publikacji Krzysztofa Kotuły (2022).

<sup>107</sup> Podejście komunikacyjne polega na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych, czyli łączeniu wiedzy językowej z umiejętnością stosowania jej w praktyce, co ma związek z doskonaleniem kompetencji społecznych (Pamuła 2009:42–44).

np. z wpływem emocji na sposób przekazywania treści (co bezpośrednio wiąże się z naturalnymi sytuacjami komunikacyjnymi). Z perspektywy nauczyciela konieczne jest obycie z nowymi technologiami, a także świadomość przemijalności stosowanych narzędzi (ze względu na ich szybką ewolucję oraz idące za tym prawdopodobieństwo zmienności w kwestii mechaniki i licencji udostępniania) (Kotuła 2017:117–131). Wspomniane obycie nie jest oczywiste, bowiem zgodnie z teorią Marca Prensky’ego (2001) społeczeństwo dzieli się na cyfrowych tubylców – odbierających rzeczywistość wielokanałowo oraz imigrantów – przetwarzających dane zgodnie z wariantem analogowym, jednokanałowo, co sprzyja licznym błędom komunikacyjnym pomiędzy przedstawicielami obydwu grup. W związku z tym konieczna jest zmiana obecnego systemu kształcenia zakładająca edukację polisensoryczną i wielozadaniową, co ma miejsce w przypadku korzystania z nowoczesnych technologii, które łączą w sobie koordynację wzroku, słuchu i dotyku w środowisku przestrzennym (Kowalczyk 2020:89–102). Techniki ludyczne cechuje duża różnorodność, wśród nich znajdują się m.in.:

- *escape room*<sup>108</sup> (Mijał, Cieśla, Gromadzka, 2020:163–178);
- gry komputerowe – RPG, symulatory życia (np. *The Sims*), gry logiczne<sup>109</sup> (Kotuła 2013:);
- LARP – *Live Action Role Play* w polskiej wersji językowej *teatralna gra fabularna* (TGF) (Szeja 2011:215);
- drama – „podejście dydaktyczne wykorzystujące środki teatralne<sup>110</sup> dla celów<sup>111</sup> pedagogicznych” (Marko 2014:88);
- gry kooperacyjne – ich założeniem jest działanie w oparciu o współpracę, co zapobiega wykluczeniu jednostki, a także negatywnym emocjom związanym z przegraną bądź frustracją powodowaną chęcią wygranej oraz wspomaga zaangażowanie wszystkich członków zespołu (Wajda 2014:199–214);

---

<sup>108</sup> *Escape room* ‘is a team role-playing game whose narrative takes place in real time in a limited space of room. The players’ task is to uncover clues, solve puzzles, complete challenges, and find the key to the locked doors or a special item – an artifact. The game is usually designed for small teams, up to several members’ (Mijał, Cieśla, Gromadzka, 2020:169).

<sup>109</sup> W przypadku gier logicznych, przeciwieństwo do RPG czy symulatorów życia, postać traci na znaczeniu na rzecz problemu, który grupa wspólnie próbuje rozwiązać (Kotuła 2013:135).

<sup>110</sup> Wśród przykładów można wyróżnić: proste dramowe wprawki, rzeźbę sytuacyjną bądź głosową, stopklatkę, scenkę improwizowaną, rozmowę, wywiad, gorące miejsce lub dziennik, pamiętnik, biografię ról czy list (Marko 2014:90).

<sup>111</sup> Doświadczenia (fizyczne, estetyczne, emocjonalne, kognitywne i społeczne) są istotniejsze niż efekt (np. przedstawienie) (Marko 2014:88).

- gry miejskie – działania o charakterze ludycznym, które łączą w sobie rywalizację i pracę zespołową, a ich celem jest rozwiązanie problemu poprzez eksplorację przestrzeni, w tym przypadku miejskiej (Nowakowska 2011:155–165).

Warto podkreślić, że korzystanie z gier podczas zajęć językowych ma istotny wpływ na redukcję poziomu stresu, wzrost motywacji do uczestniczenia w lekcji, a także większą aktywność ze strony introwertyków (Kotuła 2013:131). Ponadto ludyczność jest doskonałą formą wspierającą trening interkulturowy, jeśli prowadzący właściwie dobierze gry do potrzeb i możliwości uczestników (Barłóg 2010:9–17). Z jednej strony wymaga to decyzji w kwestii trenowanych umiejętności dotyczących: zagadnień kulturowych (np. stereotypizacji ukazywanej przez zaadaptowane stadia przypadków), reakcji emocjonalnych czy zachowań językowych adekwatnych do krytycznych sytuacji komunikacyjnych (Gudykunst i in., 1996:65). Z drugiej, umiejętności łączenia odmiennych metod pracy w celu zachęcenia uczestników do czynnego udziału w zajęciach (Fowler, Blohm, 2004:37).

Jak w przypadku każdej innowacji, również *gamifikacja* wymaga rozsądnego podejścia, a tym samym dostrzeżenia potencjalnych zalet – pozytywnego wpływu na motywację i zaangażowanie uczestników – oraz wad – przymusu udziału w gamifikacji, zwiększenia kontroli, konieczności wcielania się w postaci w istotny sposób sprzeczne z predyspozycjami graczy<sup>112</sup>. Definicja pojęcia *gamifikacja* jest na tyle szeroka, że pozwala na różnorodną (również niewłaściwą) interpretację, co niejednokrotnie wyklucza równoległość *playifikacji* (wytworzenia emocji typowych dla zabawy) na rzecz *punktyfikacji* (nadmiernego przywiązania do oceny efektów podejmowanych działań), która stoi w opozycji do naturalnych potrzeb gracza, jakimi są: autonomia i kontrola (Skok 2017:194–215).

## 5.2. GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNA

W przypadku nauczania języka polskiego jako obcego publikacje obejmujące kwestię ludyczności można podzielić na kilka kategorii pod kątem analizowanych technik. Pierwszą z nich są piosenki, które jako część popkultury bezpośrednio kojarzą się z rozrywką. Analizuje się je według dwóch głównych perspektyw. Jedną z nich jest miejsce danego stylu muzycznego w glottodydaktyce, czego przykładem może być hip hop rozpatrywany przez Piotra Kaja jako miejska *lingua franca* (2008:129–138) czy muzyka alternatywna włączana przez Tomasza Wegnera do kształcenia z zakresu jpjo podczas kursów przynajmniej na poziomie B1 (Wegner

---

<sup>112</sup> Trudność wcielania się w daną postać nie jest jedynie kwestią wyjścia ze strefy komfortu. Może być problemem z racji dysproporcji, np. pod względem charakterologicznym między odgrywającym rolę a odgrywanym bohaterem.

2020:291–306). Drugą – stosowanie piosenek<sup>113</sup> w grupach zróżnicowanych wiekowo: od dzieci uczęszczających do szkoły międzynarodowej (Dawidziak-Kładocznia 2008:37–48) przez młodzież wyjeżdżającą na obozy językowe (Kaźmierczak 2019:137–148), studentów na lektoracie poza granicami Polski (Pałasz 2013:349–356), aż po repatriantów w wieku emerytalnym (Kaźmierczak 2018:137–148). Nie bez znaczenia pozostaje także uniwersalność tej pomocy dydaktycznej (Łaszkiwicz 2010:335–341) oraz jej związek z rozwijaniem poszczególnych typów inteligencji wielorakich (Błażejewska 2020:211–221).

Innym ujęciem ludyczności w glottodydaktyce jest stosowanie gier i zabaw językowych przedstawione z perspektywy uczniów z Tajwanu (Tsai 2021:159–174) czy Mołdawii (Pokorska 2020:65–76), a także w ujęciu statystycznym, odnoszącym się do częstotliwości wykorzystywania działań o charakterze rozrywkowym w trakcie zajęć, analizowanym zarówno z punktu widzenia uczniów, jak i lektora (Banach 2020:33–47). Na uwagę zasługują też: zestawienie gier dla cudzoziemców z wariantami tworzonymi na potrzeby rodzimych użytkowników (Zwolińska 2020:49–62) oraz mnemotechniczne funkcje aktywności gryfikacyjnych (Kuźma 2020:177–188). Ważny kontekst kulturowy i ludyczny stanowią także zadania w formie zabaw doskonalących fonetykę cudzoziemskich studentów (Biernacka 2020:167–176), nawiązujące do legend (Gaze 2020:495–504), znanych seriali (Maćkowiak 2014:363–374), teleturniejów (Nowicka 2020:199–210), a także coraz bardziej powszechnej w nauczaniu techniki *storytelling* (Hrycak-Krzyżanowska 2020:103–115).

Ciekawym i nowatorskim ujęciem (przeniesionym bezpośrednio z popularnych rozrywek towarzyskich) jest zamykanie sfabularyzowanych działań językowych w określonej przestrzeni – w sali zajęciowej zaadaptowanej na pokój zagadek (Kaźmierczak 2021a:365–377), (Kaźmierczak 2020e:301–309) lub w ramach ekspozycji muzealnej (Žák-Caplot 2020a:285–299), (Žák-Caplot 2020b:189–198).

Na szczególną uwagę, zwłaszcza w kontekście nauczania online, zasługują publikacje poruszające kwestię wprowadzania do glottodydaktyki polonistycznej elementów technologicznych. Zjawisko nie jest nowe, ponieważ artykuły nawiązujące do oprogramowania dydaktycznego dostępnego dla lektorów jpjo (Dębski 1992:105–113) czy możliwości

---

<sup>113</sup> Piosenki uznano za istotną technikę ludyczną, mimo kontrowersji wokół zaliczania utworów słowno-muzycznych bezpośrednio do grona gier i zabaw (Siek-Piskozub 2001:30–35), ze względu na ich pozytywny wpływ związany z nauką języka obcego. Dowiedziono go drogą potrójnej argumentacji: **lingwistycznej** – związanej z uwarunkowaniami procesu akwizycji języka szczególnie na początkowym etapie jego przyswajania z racji pobudzenia aktywności obydwu półkul: lewej odpowiadającej za system językowy i prawej kontrolującej kwestie akustyczno-artystyczne, **strukturalnej** – wskazującej na podobieństwa systemu językowego i muzycznego pod kątem fonologii, semantyki i syntaktyki oraz **psychologicznej** – warunkującej zapamiętywanie treści oraz skupienie uwagi i wzrost możliwości percepcyjnych (Siek-Piskozub, Wach 2006:40–63).



korzystania z filmów wideo i komputera (Jakubowska, Ledzion 1996:185–192) pochodzą z ostatniego dziesięciolecia XX wieku. Około piętnaście lat później można już przeczytać o internetowych kursach dla cudzoziemców poznających tajniki polszczyzny (Kołąk 2010:369–374; Data 2010:375–382). Ponadto o rozwoju technologicznego aspektu kształcenia cudzoziemców świadczą też liczne projekty multimedialnych narzędzi do nauki jppo, np. „I SPY” (Zarzycka, Rudziński 2013:249–259) czy „LiMe” (Rudziński 2014:153–161). Wraz z rozwojem platformy You Tube pojawiły się także propozycje wykorzystania jej w nauce jako narzędzia ułatwiającego dostęp do materiałów audio i wideo (Maćkowiak 2017:92–103) oraz źródła wiedzy językowej w postaci kanałów tematycznych prowadzonych zarówno przez zawodowych lektorów, jak i cudzoziemców uczących się polskiego (Kaźmierczak, Sroka 2022:25–39). Media społecznościowe również obfitują w propozycje do nauki (Tsai 2019:149–159), czego przykładem są edukacyjne profile na Instagramie (Banach, Dębska, Pokorska 2022:55–70). Należy jednak zauważyć, że globalne kształcenie na odległość wpłynęło przede wszystkim na wzrost popularności aplikacji do tworzenia autorskich pomocy dydaktycznych (Laskowska 2019:161–170; Kaźmierczak 2020a:559–570; Kaźmierczak 2020c:33–52), wśród których przed pandemią dominowało narzędzie Moodle preferowane przez uczelnie wyższe (Markiewicz 2020:263–284). Na uwagę zasługują także aplikacje mobilne wspierające obcokrajowców w procesie przyswajania wiedzy, a wśród nich cieszące się dużą popularnością Duolingo (Tsai 2022:31–52).

Nie bez znaczenia pozostaje umiejętność adaptowania materiałów stacjonarnych na potrzeby zajęć zdalnych bądź hybrydowych i odwrotnie. Szczególnie istotne jest podejmowanie analiz dotyczących materiałów ludycznych dostępnych na rynku, bowiem świadomość propozycji, którymi dysponują wydawnictwa, ułatwia nie tylko urozmaicenie lekcji, ale także tworzenie własnych, atrakcyjnych glottodydaktycznych pomocy ludycznych. Ważnym aspektem jest kategoryzacja rodzajów gier i zabaw, jednak nie każdy podział będzie w tym przypadku kompatybilny z dostępnym materiałem. Jak wskazuje analiza uwzględniona w artykule *Gry w glottodydaktyce polonistycznej. Perspektywa teoretyczna oraz wnioski praktyczne* (Kaźmierczak 2020b), ściśle socjologiczne ujęcie klasyfikacji działań ludycznych okazuje się nieprzystawalne do tego, co oferują wydawnictwa. Podział na: *agon*, *alea*, *mimicry* oraz *ilinx* zaproponowany przez Calloisa nie tylko nie współgra z dostępnymi propozycjami, ale ponadto uniemożliwia pełną kategoryzację. W tym przypadku sprawdzi się natomiast wskazana przez Teresę Siek-Piskozub separacja ze względu na: cel rozgrywki, wpływ graczy na wynik, stopień imitowania rzeczywistości oraz strukturę reguł (Siek-Piskozub 1994:12–16).

Elementy ludyczne w kształceniu cudzoziemców uczących się polskiego to także uwzględnianie kultury popularnej, która za Piotrem Kajakiem w ujęciu glottodydaktycznym rozumiana jest jako „zbiór przekazów (tekstów i treści) oraz praktyk codzienności – «bliskich ciału», wymagających zaangażowania i współuczestnictwa (...) kultura popularna jest nośnikiem treści edukacyjnych oraz kodem pośredniczącym, łączącym obszary wysokoartystyczne z tym, co potoczne i codzienne” (Kajak 2020:118).

Należy zatem zwrócić szczególną uwagę na związek między *e-ludycznością* a *lingwistyką kulturową* oraz za Kajakiem (2020:187) – *polonistycznym kulturoznawstwem glottodydaktycznym* lub za Zarzycką (2021:316–317) *glottokulturoznawstwem polonistycznym*<sup>114</sup>. W tym kontekście pierwsze zestawienie (*e-ludyczność* a *lingwistyka kulturowa*) to nieco więcej niż kształtowanie kompetencji leksykalnych bądź socjolingwistycznych poprzez uwzględnianie<sup>115</sup> w procesie kształcenia niezbędnych kulturomów<sup>116</sup> oraz wykorzystanie stosownych technik (co wyczerpałoby temat w przypadku ludyczności), bowiem niejednokrotnie utrwalanie chociażby egzotyzmów<sup>117</sup> – będących hiponimem wobec kulturomów (Nagórko 2004; Rak 2015) – wymaga doboru właściwego narzędzia online (zob. załącznik 10.).

Aspekty techniczne – z perspektywy lektora jpjo – mają niebagatelne znaczenie w kwestii korzystania z aplikacji. Łatwo bowiem znaleźć obcojęzyczne inspiracje lub stworzyć materiały w oparciu o angielsko-polskie tłumaczenie. Jednak zaadaptowanie gotowego szablonu graficznego na potrzeby lekcji polskiego jako obcego wymaga świadomości w kwestii potencjału edycyjnego oferowanego przez poszczególne narzędzia online. Oprócz pomysłu na wykorzystanie elementu graficznego istotne jest również opracowanie go w sposób na tyle uniwersalny, aby łatwo było korzystać z niego w trakcie różnych tematycznie zajęć<sup>118</sup> oraz by jego przygotowanie nie było czasochłonne.

---

<sup>114</sup> Grażyna Zarzycka postuluje o włączenie *glottokulturoznawstwa polonistycznego* (skrótowej formy *polonistycznego kulturoznawstwa glottodydaktycznego*) do glottodydaktyki polonistycznej w charakterze subdyscypliny (2021:316–317).

<sup>115</sup> Dobór kulturomów byłby niemożliwy bez ich wcześniejszego *typowania* – proces ten polega na przeprowadzeniu analizy poprzez badania ankietowe oraz weryfikację materiałów źródłowych zarówno z perspektywy członków danej wspólnoty (swoi), jak i osób spoza niej (obcy) (Rak 2015:18) – lub *negocjowania* (Zarzycka 2019:427). Należy podkreślić, że wśród sposobów negocjowania kulturomów można znaleźć techniki ludyczne – przykładem jest quiz na polskość (Klos-Sokol 2015:7–9, cyt. za: Zarzycka 2019:435–436)

<sup>116</sup> W dysertacji przyjęto za Alicją Nagórko szerokie rozumienie pojęcia *kulturom*, w którego skład wchodzi: 1) kulturowe słowa kluczowe, egzotyzmy; 2) skrypty kulturowe (np. życzenia); 3) stereotypy; 4) ksenizmy – zachowania i reakcje językowe zależne od sytuacji (Nagórko 2004:27–28).

<sup>117</sup> Renata Przybylska dzieli egzotyzmy na leksykalno-semantyczne (semazjologiczne) oraz onomazjologiczne. Pierwsze rozumie jako ‘obcy desygnat i obcą nazwę’, np. *bigos*, a drugi – ‘znany desygnat i osobliwa na tle europejskiej ligi słownikowej nazwa’, np. *styczeń* (Przybylska 2005:291).

<sup>118</sup> W przypadku motywu urodzinowego i nazw miesięcy może to być chociaż stworzenie grupowego kalendarza urodzin – ustne ćwiczenie uwzględniające daty oraz odmianę leksemów określających daty i miesiące (np.

W kontekście związków *e-ludyczności* i *polonistycznego kulturoznawstwa glottodydaktycznego* warto zwrócić uwagę na konieczność korzystania z materiałów autentycznych, które mają źródło zarówno w kulturze wysokiej, jak i niskiej. Obecnie, zwłaszcza wśród młodych ludzi, znanym Polakiem częściej będzie youtuber, którego filmy oglądają regularnie w sieci niż postać kanoniczna, np. Jan Paweł II. Nie oznacza to, że należy pomijać jeden z aspektów kultury na rzecz drugiego, ale z pewnością wartę uwagi jest w tej kwestii stwierdzenie Piotra Kajaka, że: „Glottodydaktyka potrzebuje kultury w jak najszerszym znaczeniu. Z perspektywy glottodydaktycznej nie ma sensu podział na odmianę «wysoką» i «niską». Każda treść kulturowa jest tak samo ważna, bo pozwala uczącemu się coraz lepiej funkcjonować w świecie danego języka” (Kajak 2020:186). W świetle przytoczonych słów można snuć refleksję nad zasadnością tworzenia odrębnego pojęcia *e-ludyczność* w kontekście do *ludyczności* w sytuacji, gdy obydwa terminy – parafrazując ujęcie Kajaka – są równie istotne, a poruszanie się w sferze stacjonarnej i wirtualnej tak samo ważne z perspektywy uczącego się jpjo. Samo pojęcie, choć wymagające dogłębnej analizy, nie jest zatem czymś z gruntu nowym, stanowi bowiem element *ludyczności* w rozumieniu ogólnym, lecz w aspekcie, który nie był dotychczas wystarczająco przebadany. Nie należy zatem wymagać w tej kwestii postulowania nowego terminu, a jedynie doprecyzowania dotychczasowego ujęcia. Analogiczną sytuację można obserwować w przypadku rzeczywistości, która w wariancie online nie jest równoległym bytem wobec stacjonarności, ale jej rozszerzeniem.

Należy zauważyć, że typowym sposobem wykorzystywania elementów kulturowych na lekcjach jpjo są piosenki. Ich niewątpliwą zaletą z perspektywy technicznej jest fakt, że można je uwzględniać, projektując zarówno lekcje w sali, jak i w klasie wirtualnej (wówczas należy jedynie pamiętać, by udostępniać nie tylko ekran z tekstem utworu bądź skorelowanym z nim zadaniem, ale również dźwięk z komputera). Warto podkreślić, że nie muszą to być klasyczne zadania z lukami wymagające od uczestników uzupełniania brakujących leksemów w oparciu o materiał słowno-muzyczny w wariancie stacjonarnym (zob. załącznik 11.). Mogą to być

---

z wykorzystaniem pytań i odpowiedzi typu: *Kiedy masz urodziny? – Mam urodziny dwunastego maja.*) wraz z notowaniem efektów na tablicy multimedialnej (w sali podczas zajęć stacjonarnych bądź online w formie pliku udostępnionego za pośrednictwem narzędzia pełniącego funkcję tablicy, np. Google Jamboard), na której wyświetlana jest grafika przygotowana wcześniej w aplikacji Canva – jej edycja może przebiegać zarówno z użyciem programu do obsługi plików PDF (wówczas należy pobrać grafikę w stosownym formacie) czy wspomnianej już wirtualnej tablicy, jak i bezpośrednio w edytorze aplikacyjnym (konieczne jest wtedy zapisywanie efektów i pobranie uzupełnionego kalendarza po zakończeniu ćwiczenia, by móc rozesłać uczniom rezultat stanowiący rodzaj utrwalającej notatki z lekcji). Innym pomysłem jest wcielanie się w postaci znanych Polek i Polaków oraz przeprowadzenie rozmów stacjonarnych (na zasadzie tzw. „szybkich randek” umożliwiających gromadzenie informacji na temat poszczególnych osób w grupie, co jest popularne w seriach gier i zabaw oferowanych przez wydawnictwa specjalizujące się w materiałach do nauki jpjo) bądź w wirtualnych pokojach (*breakout roomach*), podczas których uczestnicy uzupełniają infografikę.

także, stosowane podczas zajęć zdalnych bądź jako multimedialny dodatek do lekcji prowadzonych w sali, zadania w aplikacjach Classtools (zob. załącznik 12.), Wordwall czy LearningApps (zob. załącznik 13.).

Tekst utworu może być także inspiracją do tworzenia własnych wypowiedzi. Sprzyja to kształtowaniu nie tylko sprawności receptywnych: słuchania i czytania, ale także produktywnych: mówienia oraz pisania (zob. załącznik 14.), czego przykładem jest sposób wykorzystania piosenki z popularnej niegdyś dobranocki *Pszczółka Maja* (Kaźmierczak 2019:137–148). To również baza do ćwiczeń *stricte* gramatycznych, co można udowodnić, korzystając z utworu pochodzącego ze znanej animacji Disneya *Zwierzogród*. Pozwala on zweryfikować znajomość metajęzyka, np. w postaci nazw części mowy, co jest szczególnie istotne w kontekście cudzoziemców uczących się w polskich szkołach, gdzie program obejmuje także wiedzę teoretyczną z zakresu gramatyki (zob. załącznik 15.). Warto zaznaczyć, że ważnym aspektem jest również dostosowanie piosenek do potrzeb odbiorców. Mogą to być utwory z bajek lub reklam (zob. załącznik 16.), również z alternatywną wersją tekstową, która powoduje, że stają się one sloganami na stałe obecnymi w potocznej polszczyźnie (Foland-Kugler 2005).

Ważny jest zarówno dobór tematyczny – scalający zagadnienia poruszane podczas lekcji, jak i wiekowy – dopasowany do możliwości grupy, co ma szczególne znaczenie w przypadku pracy z najmłodszymi bądź seniorami. Nie sposób bowiem pominąć preferencje muzyczne – w przypadku osób starszych lepiej sprawdzą się melodie nawiązujące do czasów ich młodości, np. *Umówiłem się z nią na dziewiątą* Eugeniusza Bodo w kontekście ćwiczenia godzin i konstruowania własnego planu dnia<sup>119</sup> (Kaźmierczak 2018:137–148). Natomiast dla młodszych uczniów – utwory z popularnych w danym okresie bajek, najlepiej wielkoekranowych, które dzieci lub młodzież znają we własnym języku. Przykładem może być piosenka *Mam tę moc*<sup>120</sup> z filmu *Kraina lodu* (zob. załącznik 17.). Ponieważ globalne rozumienie tego konkretnego tekstu, z racji popularności, zazwyczaj nie stanowi dla dzieci problemu, w zadaniu skupiono się na selektywnym, a w dalszej kolejności szczegółowym rozumieniu tekstu, który ze względu na metaforyczny charakter jest dość skomplikowany. Ważne zatem, by najpierw uczniowie oswoili się z nim poprzez uporządkowanie strof

---

<sup>119</sup> Tego typu zadanie, o czym więcej w artykule, było testowane na grupie repatriantów w wieku między 50 a 70 lat (Kaźmierczak 2018:144).

<sup>120</sup> O międzynarodowym wydzwieku tego utworu świadczy chociażby jego popularność w internecie po tym jak w mediach społecznościowych umieszczono nagranie wideo, podczas którego siedmioletnia Ukrainka wykonała ten utwór w schronie (*Amelia*: link 40).

w odpowiedniej kolejności, co motywuje najmłodszych do ich, choćby fragmentarycznej, lektury.

Wspomniana piosenka może być również wykorzystywana jako dopełnienie lekcji na temat pogody, więc następnym krokiem jest uzupełnienie określeń nazywających zjawiska atmosferyczne – *burza, lód, słońce, śnieg, wiatr* oraz do utrwalenia leksyki ogólnoprzyrodniczej – *ptak, ślad, świat, szczyt* (ich zrozumienie wspomagane jest materiałem ilustracyjnym, a przy formach, które występują w innym przypadku niż mianownik, podstawowy wariant zapisano w nawiasie). Takie dwustopniowe analizowanie tekstu – nawet bez zagłębiania się w warstwę metaforyczną, która dla najmłodszych dzieci może być trudna – ułatwia korelację między czytаныmi i słyszаныmi wyrazami, a tym samym umożliwia podjęcie próby przeczytania, a potem zaśpiewania utworu. Pozwala też na utrwalenie leksyki związanej z pogodą, a także elementami fauny oraz flory. Kwestia dokładnego zrozumienia treści piosenki – zwłaszcza w przypadku najmłodszych, którzy niejednokrotnie znają ją w swoim języku – nie jest kluczowym aspektem opisywanego ćwiczenia, ale warto się do niej odnieść z wykorzystaniem form wizualnych, np. poprzez wspólne rysowanie komiksu ilustrującego kolejne wydarzenia opisywane w tekście (oczywiście z uwzględnieniem rozmowy na temat niezrozumiałej leksyki, która może być wspierana grafikami znalezionymi w internecie bądź fragmentem bajki, w którym śpiewana jest piosenka)<sup>121</sup>. Trzeba zauważyć, jak istotne – szczególnie podczas zajęć z dziećmi – jest zmienianie typów aktywności. Młodzi uczniowie zdecydowanie szybciej się nudzą, więc układanie w kolejności, uzupełnianie luk oraz rysowanie komiksu to optymalne zróżnicowanie zadań skorelowanych z jednym materiałem słowno-muzycznym. Również w tym przypadku każde z proponowanych zadań można przenieść do sfery wirtualnej (zob. załącznik 18.).

Oczywiście stosowanie aplikacji na lekcji wymaga zastanowienia się na kwestię organizacji tego procesu. Zdalnie uczniowie mogą otrzymać linki do zadań i wysyłać zdjęcia ekranu z rozwiązaniami w celu porównania rezultatów, natomiast stacjonarnie możliwe jest uruchomienie nagrań w tle i wspólne – lub w wyznaczonej kolejności – ich wykonywanie. Warto podkreślić, że w przypadku lekcji stacjonarnych w salach z odpowiednim sprzętem elementy technologiczne, np. dopasowanie ilustracji do właściwych leksemów (link 36), mogą stanowić formę rozgrzewki podczas kolejnych zajęć i nawiązanie do przerabianej wcześniej tematyki.

---

<sup>121</sup> Rysowanie nie zawsze jest aktywnością lubianą przez wszystkich członków grupy, warto zatem dostosować tę część zadania do preferencji uczniów, np. poprzez przydzielenie każdej osobie fragmentu tekstu do zilustrowania tak, by wspólnie stworzyć poszczególne kadry komiksu.

Poza aspektami technicznymi kłopotliwy bywa wspomniany już wcześniej dobór materiału słowno-muzycznego. Trafność w tej kwestii ułatwia pracę zwłaszcza w przypadku nastolatków, których gust jest często dość różnorodny, a napięcia w grupie mogą skutecznie utrudniać osiągnięcie kompromisu. W takiej sytuacji dobrym rozwiązaniem jest korzystanie z dwóch lubianych bądź proponowanych przez uczniów utworów czy gatunków, lecz w odmiennej formie, np. w klasycznej wersji zadania z lukami dostosowanego pod kątem tematyki oraz zagadnień gramatyczno-semantycznych do poruszanych na zajęciach treści, a także w postaci zadania stanowiącego inspirację do powstania wypowiedzi ustnej bądź pisemnej motywowanej tekstem utworu (Kaźmierczak 2019:137–148). Nie bez znaczenia pozostaje również wspomniany już wcześniej dobór gatunku – w tej kwestii poza gustem lektora i uczniów ważne jest także to, jaki fragment polskiej kultury ma być zaprezentowany podczas zajęć. Ważne, by ogólnie przyjęty stosunek do niektórych rodzajów muzycznych nie powodował skreślenia ich z listy potencjalnych materiałów dydaktycznych. Dotarcie do zróżnicowanego grona odbiorców wymaga pokazywania odmiennych propozycji – od poezji śpiewanej po disco polo. Trzeba też uważnie weryfikować tematykę i leksykę – nie tylko pod względem zrozumiałości, lecz również emocjonalności treści (Łaskiewicz 2010:335–336). W grupie składającej się z uchodźców należy rozważyć pominięcie utworów nawiązujących do tematyki wojennej, aby nie budzić negatywnych skojarzeń. Ważny jest także cel stosowania danej piosenki, wybór będzie bowiem inny, gdy zostanie on podyktowany potrzebą ćwiczenia zagadnień gramatycznych czy leksyki – co prezentują powyższe przykłady – inny, gdy kierujemy się chęcią wprowadzania tematyki kulturowej (zob. załącznik 19.), a tym samym zapoznania nie tylko z nowym krajem, lecz również regionem (Pałasz 2013:351–352).

Wpływ na przyswajanie języka mają indywidualne predyspozycje uczących się wyodrębnione według koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Dzieli się one na siedem typów – językową, matematyczno-logiczną, przestrzenną, kinestetyczną, muzyczną, intrapersonalną oraz interpersonalną. Każdą z nich uruchamia inny bodziec. Są to kolejno: słowo, logika, liczba, obrazy, doświadczenie fizyczne, dźwięk, autorefleksja, doświadczenie społeczne. Anna Seretny zwraca uwagę na związek między inteligencją muzyczną a nabywaniem kompetencji językowych, podkreślając, że przepisywanie tekstów piosenek, wymyślanie melodii do podręcznikowej czytanki bądź rozwiązywanie zadań z muzyką w tle<sup>122</sup>

---

<sup>122</sup> Niejednokrotnie stosowanie podczas zajęć plików audio lub wideo – zwłaszcza, gdy nie ma gwarancji stabilnego łącza internetowego – wymaga pobrania ich na komputer lub nośnik pamięci (na takie działanie zezwala art. 27 ustawy o prawie autorskim). Jeden ze sposobów pozyskiwania plików z serwisu YouTube opisuje Rafał Maćkowiak (2017:92–103).

to – zgodnie z sugestopedią<sup>123</sup> i metodą SITA<sup>124</sup> – sprawdzone sposoby aktywowania prawej półkuli mózgu (Seretny 2006:67–74).

Piosenka jest ponadto stosunkowo uniwersalnym materiałem dydaktycznym, ponieważ da się ją wykorzystywać podczas zajęć w klasie oraz w trakcie lekcji prowadzonej w formie wideokonferencji. Wśród innych technik ludycznych można wyróżnić te, które wymagają narzędzi online (e-ludyczne), jak i typowo stacjonarne. Przykłady zamieszczono w poniższym zestawieniu.

Tabela nr 11: Techniki ludyczne wykorzystywane stacjonarnie i zdalnie

TECHNIKI WYKORZYSTYWANE STACJONARNIE	TECHNIKI WYKORZYSTYWANE ZDALNIE
<p><b>gry fonetyczne</b></p> <p>Porównanie elementów ludycznych obecnych w podręcznikach fonodydaktycznych (materiały ilustracyjne, wiersze dla dzieci, gry, zabawy, puzzle, krzyżówki, wykreślanki, łamańce, labirynty, scenki, rebusy itp.). Prezentacja propozycji autorki: tabu fonetyczne, kółko i krzyżyk, gry: <i>Znajdź rodzinę głosek!</i>, <i>Takie same – różne</i>, <i>Co zniknęło?</i> (Biernacka 2020:167–176)</p>	<p><b>Moodle<sup>125</sup>, 123apps, Freepik, Pixlr<sup>126</sup>, Quandary<sup>127</sup>, edytor schematów blokowych<sup>128</sup></b></p> <p>Są to narzędzia, które umożliwiają tworzenie quizów, grafik uzupełnianych leksyką, prezentacji wideo, a także labiryntów akcji, czyli gier problemowych przypominających <i>escape room</i> bądź grę paragrafową i wykreowanych z uwzględnieniem algorytmicznego układu potencjalnych rozwiązań. (Markiewicz 2020:263–284)</p>
<p><b>teleturniej</b></p> <p>Polega na wykorzystaniu znanych formatów telewizyjnych typu: <i>Kocham Cię Polsko!</i>, <i>Familiada</i><sup>129</sup></p>	<p><b>QuizWhizzer</b></p> <p>Stanowi łatwy sposób na adaptację zajęć z wykorzystaniem gry planszowej na potrzeby lekcji zdalnych. Ponadto pozwala stworzyć quizy</p>

<sup>123</sup> Sugestopedia to metoda zakładająca, że umysł człowieka posiada rezerwy, które można uruchomić poprzez relaks, redukcję stresu i negatywnych emocji, a także odgrywanie określonej postaci w trakcie kursu językowego, co sprzyja zdystansowaniu się wobec niepowodzeń i błędów mających miejsce w trakcie zajęć (Komorowska 2009:32–33).

<sup>124</sup> Metoda SITA polega na nauce przebiegającej w stanie głębokiego odprężenia (Kanicka 2003).

<sup>125</sup> Autor korzysta z platformy Learning Management System Moodle skorelowanej z instytucją, w której pracuje (Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejską), ale jest to narzędzie uniwersalne, które wystarczy powiązać z adresem email (AP 385).

<sup>126</sup> Do zgromadzonego materiału zdecydowano się dodać narzędzia 123apps (AP 2), Freepik (AP 216), a także Pixlr (AP 456) jako alternatywę w kwestii rozwiązań *stricte* technicznych.

<sup>127</sup> Jest to strona umożliwiająca tworzenie labiryntów akcji – „An Action Maze is a kind of interactive case-study; the user is presented with a situation, and a number of choices as to a course of action to deal with it. On choosing one of the options, the resulting situation is then presented, again with a set of options. Working through this branching tree is like negotiating a maze, hence the name «Action Maze» (NO 1 – Tym skrótem oznaczono narzędzia online, które pojawiają się w pracy, ale nie zostały pozyskane podczas analizowania fanpage’ów i grup na portalu Facebook, te określono literami AP od wyrazu aplikacja. Rozróżnienie ma charakter techniczny, znaczeniowo leksemy używane są synonimicznie.)” – które w polskiej wersji językowej częściej określane są mianem gier paragrafowych umożliwiających decydowanie o rozwoju fabuły poprzez wybieranie jednej z dostępnych wersji zachowania postaci. Jest to możliwe dzięki narzędziu Quandary (NO 1)– które obecnie z powodzeniem zastępują pokoje zagadek konstruowane w aplikacjach Genial.ly (AP 236), Ms Forms (AP 371) czy Sutori (AP 553). Strona umożliwia również pobranie do pamięci komputera narzędzia Hot Potatoes (NO 2) pozwalającego kreować własne interaktywne zadania (luki, krzyżówki, łączenie zdań, układanie ich w kolejności itp.).

<sup>128</sup> W materiale badawczym pominięto narzędzie do edycji schematów blokowych (NO 3), czyli algorytmów w formie diagramów, ponieważ wiele omawianych aplikacji ma podobne funkcje, np.: Canva (AP 80), Creately (AP 107), Visme (AP 613), a spoza uwzględnionej w pracy listy – Lucidchart (NO 4).

<sup>129</sup> Istnieje także wariant online (AP 295).

<p>czy <i>Va Banque</i><sup>130</sup>. Zajęcia prowadzone w takiej formie stają się bardziej dynamiczne, a element rywalizacji sprzyja zaangażowaniu w przebieg lekcji. (Nowicka 2020:199–210)</p>	<p>z pytaniami (otwartymi, zamkniętymi oraz wymagającymi zastosowania kodu liczbowego) skorelowanymi z polami planszy, która może być autorska lub pobrana z bazy oferowanej przez aplikację. (Kaźmierczak 2020c:33–52)</p>
<p><b>lekcja muzealna</b></p> <p>Przebiega w kilku wariantach. Obejmuje: zajęcia przedmiotowo-językowe, grę miejską, grę muzealną, a także warsztaty połączone ze zwiedzaniem ekspozycji. W trakcie nietypowej lekcji, oferowanej przez Muzeum Warszawy, wykorzystywane są techniki <i>storytellingu</i><sup>131</sup> oraz teatralizacji. (Żák-Caplot 2020a: 285–299, 2020b:189–198)</p>	<p><b>Genial.ly</b></p> <p>Umożliwia tworzenie gier, quizów, pokoiów zagadek, infografik, interaktywnych ilustracji, przewodników, zadań typu prawda-falsz, map myśli, osi czasu, prezentacji wideo. (Kaźmierczak 2020a:559–570)</p>
<p><b>pokój zagadek</b></p> <p>Polega na rozwiązywaniu przez uczniów serii zadań o charakterze ludycznym, które łączą się fabularnie i prowadzą do znalezienia klucza<sup>132</sup> pozwalającego wyjść z sali lekcyjnej. Przygotowanie poszczególnych zadań nie musi być czasochłonne, ponieważ można do tego celu posłużyć się generatorami internetowymi, np. do tworzenia: krzyżówek<sup>133</sup>, rebusów (AP 505), puzzli trimino (AP 597), a także wykreślanek<sup>134</sup>. (Kaźmierczak 2020e:301–309)</p>	<p><b>Genial.ly, Microsoft Forms, Sutori</b></p> <p>Wymienione narzędzia online pozwalają na stworzenie różnorodnych pomocy dydaktycznych w tym pokoju zagadek. Poziom zaawansowania językowego, a także tematyka i poruszane zagadnienia leksykalne, gramatyczne czy kulturowe zależą od potrzeb grupy oraz kreatywności lektora, ponieważ aplikacje dają ogromne możliwości edycyjne i adaptacyjne. (Kaźmierczak 2021a:365–377)</p>
<p><b>kształcenie językowo-kulturowe</b></p>	
<p>Wprowadzanie treści nawiązujących do kultury lokalnej obecnej w przestrzeni miejskiej. Wykorzystanie funkcji aplikacji Genial.ly oraz materiałów wideo zamieszczonych na platformie YouTube. (Kownacka 2022:153–164)</p>	
<p><b>adaptacja</b></p>	
<p>Prezentacja możliwości dostosowania stacjonarnych materiałów ludycznych do rzeczywistości zajęć online jest możliwa dzięki wykorzystaniu m.in. aplikacji: Adobe Acrobat Reader DC, Classroomscreen, Genial.ly, QuizWhizzer. Oczywiście należy pamiętać, że ze względu na załączanie, np. planszy możliwej do kupienia wraz z zestawem <i>Gier i zabaw</i> skorelowanych z podręcznikiem niezbędne jest korzystanie z adaptów bez ich trwałego upubliczniania, co ma na celu poszanowanie praw autorskich. (Kaźmierczak 2021b:103–116)</p>	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wskazanej bibliografii.

Należy zauważyć, że istotne w kontekście stosowania elementów ludycznych są opinie samych studentów. Pozytywnie oceniają oni technikę wykorzystującą gry pod warunkiem, że materiał jest rzetelnie opracowany pod kątem merytorycznym i graficznym oraz w kwestii mechaniki rozgrywki. Ponadto powinien być dostosowany do liczebności i poziomu uczestników (Tsai 2021:170). Z pewnością gry i zabawy stanowią ważny element zajęć

<sup>130</sup> Dostępna jest wersja zdalna (AP 291).

<sup>131</sup> O zaletach *storytellingu* – wspieranego innymi materiałami ludycznymi: domino, *Story Cubes*, ilustrowanymi kartami – oraz *digital storytellingu* w pracy z dziećmi polonijnymi w Wielkiej Brytanii można przeczytać w artykule Doroty Hrycak-Krzyżanowskiej (2020:103–115).

<sup>132</sup> Nie musi to być klucz realnie otwierający salę, w której zamknięci są uczniowie. Ze względów bezpieczeństwa można poprzestać na kluczu symbolizującym zakończenie lekcji lub na znalezieniu innego przedmiotu skorelowanego z fabułą rozgrywki.

<sup>133</sup> W dysertacji pominięto opisany w artykule generator krzyżówek (NO 5), ponieważ uwzględniono inną aplikację o analogicznej funkcji (AP 233).

<sup>134</sup> Pominięto narzędzie do kreowania wykreślanek (NO 6) na rzecz innych, które pozwalają tworzyć podobne pomoce dydaktyczne, np. Learning Apps (AP 331).



językowych, czego dowodzą badania ankietowe prowadzone wśród uczniów i nauczycieli jeszcze przed 2020 rokiem – zanim edukacja została masowo przeniesiona do sfery wirtualnej (Banach 2020:33–47). Nie bez znaczenia w kwestii wykorzystywania ludyczności jest bowiem sposób kształcenia. Zajęcia online sprzyjają jej stosowaniu, choć wymaga to od lektorów ciągłego rozwijania kompetencji cyfrowych. Jednak uczniowie doceniają różnorodność materiałów dydaktycznych (przynajmniej 5 rodzajów w trakcie zajęć zdalnych) oraz obycie technologiczne nauczyciela (Maćkowiak, Góralczyk-Mowczan 2021:393–424). Trzeba przyznać, że wymuszona sytuacją zmiana formy kształcenia wpłynęła w istotny sposób na umiejętności technologiczne lektorów jppo. Już od lat 90. obserwuje się stopniowe przechodzenie od fazy CALL (*Computer Assisted Language Learning*), czyli kształcenia wspomaganego komputerowo, gdzie technologia ma jedynie funkcję weryfikacyjną do TELL (*Technology-Enhanced Language Learning*) – nauczania i uczenia się wspieranego technologicznie, w którym użytkownik świadomie korzysta z zasobów internetu w celu wykonania określonych projektów. Porównanie wyników badań ankietowych z roku 2017 i 2021 pozwoliło stwierdzić, że kształcenie przechodzi fazę istotnych zmian. Początkowo technologia stosowana była przede wszystkim do przygotowywania materiałów – prezentacji PowerPoint czy kart pracy. Po niespełna czterech latach wzrosła potrzeba wymiany doświadczeń na portalach społecznościowych, korzystania z aplikacji, tworzenia WebQuestów<sup>135</sup> bądź projektów z użyciem zasobów sieci (Prizel-Kania 2021). Ta obserwacja pokazuje, jak ważne jest, by zmiana była budowana przez doświadczenie. Zdecydowanie łatwiej zmienić nawyki edukacyjne, jeśli weryfikacji ulegają także inne dziedziny życia, np. sposób robienia zakupów czy korzystania z usług. Dlatego tak istotnym aspektem kształcenia adeptów glottodydaktyki jest umożliwienie im udziału w zajęciach, podczas których sami staną się odbiorcami (zarówno aktywnymi, jak i biernymi) działań ludycznych oraz e-ludycznych (Kaźmierczak 2020d:119–127).

Warto docenić możliwości technologicznie, których gwałtowny rozwój można zaobserwować na przełomie dwóch pierwszych dekad XXI wieku, ponieważ wskazują one kierunek kształtowania się komunikacji, co jest szczególnie istotne z perspektywy glottodydaktyków i znajduje potwierdzenie w poniższym cytacie:

„(...) internet w znaczącym stopniu wspomaga tradycyjne media, rozszerzając publiczność, do której media te docierają, jak również stwarza nowe media, takie jak interaktywne gry, programy do publikacji w internecie czy też komunikacji. Zmiany te są bardzo ważne, ponieważ różnorodność

---

<sup>135</sup> WebQuest – „w wolnym tłumaczeniu poszukiwania w sieci, jest zorientowanym na uczniowskie badania formatem zajęć edukacyjnych, w którym wyjściowym (ale nie wyłącznym) źródłem informacji jest internet. Prościej mówiąc, WebQuest jest konkretnym schematem metody projektu badawczego” (*WebQuest*, link 43).

i częstość kontaktów między ludźmi jest głównym narzędziem wzmacniającym język, którym się posługują (Dębski 2008:36)”.

### 5.3. MATERIAŁY GLOTTODYDAKTYCZNE

Wśród materiałów o charakterze ludycznym można znaleźć wiele propozycji zarówno w wersji książkowej – poszczególne zadania z podręczników bądź całe publikacje z ćwiczeniami kompatybilnymi z gamifikacją praktycznie każdego etapu lekcji – jak i w formie uzupełniających pomocy dydaktycznych, np. serii *Gry i zabawy* stanowiącej dodatek do najpopularniejszych tytułów z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Coraz częściej nauczanie języka polskiego przenoszone jest do sfery wirtualnej, gdzie na znaczeniu zyskują narzędzia multimedialne – aplikacje, platformy, serwisy internetowe, np. You Tube oraz media społecznościowe – Facebook czy Instagram. Autorzy krótkich edukacyjnych filmów oferują m.in. piosenki do nauki jppo, a także prezentacje multimedialne nie tylko związane z omówieniem zagadnień gramatycznych, leksykalnych czy kulturowych, lecz także zawierające reguły gramatyczne i ćwiczenia (Kaźmierczak, Sroka 2022:25–39).

W tym podrozdziale przedstawiono kilka przykładów pomocy edukacyjnych (zob. załącznik 20.), wśród których można znaleźć m.in. piosenki ułatwiające naukę polskiego alfabetu. Pierwsza z propozycji znajduje się na kanale DrobNutki i nie jest przeznaczona *stricto* dla uczących się polskiego jako obcego bądź drugiego, ale można ją zaadaptować na potrzeby zajęć<sup>136</sup>. Kanał powstał w ramach projektu NutkoSfera, którego celem jest wyrabianie gustu muzycznego najmłodszych (*NutkoSfera*, link 44). Podobną funkcję pełni Pomelody – marka wspierająca edukację przez sztukę (*Pomelody*, link 45), która udostępnia również aplikację mobilną (*Pomelody 2*, link 46). Pomijając kwestię możliwości adaptacji materiału słowno-muzycznego na potrzeby konkretnej lekcji z dziećmi cudzoziemskimi, wskazane pomoce mogą być stosowane podczas zadań manualnych jako tło do pracy<sup>137</sup>, np. podczas kolorowania lub wklejania czy wycinania elementów zadania językowego. To szczególnie istotne, ponieważ pozwala oswoić najmłodszych z dobrymi jakościowo i nowoczesnymi materiałami audiowizualnymi, o co nie zawsze łatwo w przypadku powstających – nawet stosunkowo niedawno – podręczników i pomocy glottodydaktycznych, czego przykładem może być ciekawy, lecz trudny w odbiorze – z racji jakości i roku nagrania (1986 r.) – teledysk zespołu

---

<sup>136</sup> Z perspektywy leksykalnej wątpliwość budzi występowanie w piosence rzadko stosowanych nazw warzyw, np. *endywia* czy owoców – *hurma*.

<sup>137</sup> W sytuacji, gdy materiał słowno-muzyczny jest wykorzystywany jako tło do innych działań, należy pamiętać, żeby nie absorbować uczniów jednocześnie bogatym wizualnie teledyskiem, będącym często nieodłącznym elementem piosenek dla najmłodszych.

Radiowe Nutki pt. *Najłatwiejsze ciasto w świecie* proponowany w jednym z zadań w podręczniku z serii *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty!* (123 2015:92).

Z perspektywy glottodydaktyki polonistycznej możliwość stosowania autentycznych, również ze względu na współczesność, materiałów jest niezwykle istotna, ponieważ w porównaniu do bogactwa treści dostępnych w kwestii nauczania innych języków obcych (*EarlyStage*, link 47), poloniści mają przed sobą jeszcze długą drogę, którą można skrócić, adaptując istniejące już pomoce edukacyjne. Ważne jest bowiem, by wykorzystywane piosenki były dostosowane do potrzeb uczniów nie tylko leksykalnie, ale również pod kątem muzyki, której wykonywanie ułatwia akwizycję języka (Zwierzycka-Raulinajtys 2007:105). Należy podkreślić, że lektor pracujący z cudzoziemskimi dziećmi ma niełatwe zadanie polegające na wyszukiwaniu piosenek, które mogą być skorelowane z tematem lekcji, np. *Kolorowe kredki* podczas nauki nazw przyborów szkolnych z dziećmi, ale jednocześnie ich wykonanie pozwala na stosowanie w grupie obcojęzycznej, na co wpływa szybkość nagrania, jego jakość (zarówno w kwestii odpowiedniej głośności muzyki, jaki i pod względem warstwy tekstowej, braku zakłóceń oraz wykonania przez osoby o nienagannej wymowie – nie zawsze utwory śpiewane przez dzieci są w tym przypadku łatwe w odbiorze), a także przystępność leksykalna.

Innym przykładem może być alfabet śpiewany na melodię *Panie Janie* – pomoc dydaktyczna autorstwa nauczycielki jpjo mieszkającej na co dzień w USA (*Polish Made Easy*, link 48). Tego rodzaju wsparcie w zakresie nauki alfabetu jest pomocne nie tylko w pracy z dziećmi czy młodzieżą. Doświadczenia glottodydaktyczne pokazują, że znajduje także zastosowanie podczas nauczania cudzoziemców z krajów afrykańskich, którzy niejednokrotnie pytają o materiały skorelowane z muzyką. Należy podkreślić, że nie jest łatwo znaleźć pomoce, które są przystępne leksykalnie – nie zawierają odniesień do słownictwa baśniowego – a jednocześnie ich szata graficzna nie sugeruje przeznaczenia tylko dla najmłodszych. Z pomocą w tej kwestii przychodzą wydawnictwa – w kontekście alfabetu Prolog (link 49). Nie zmienia to faktu, że atrakcyjność graficzno-muzyczna jest niejednokrotnie równie ważna co sfera *stricte* związana ze słownictwem, szczególnie w przypadku najmłodszych uczniów.

Stosunkowo dużą grupę kanałów do nauki jpjo dostępnych na platformie YouTube stanowią materiały dotyczące gramatyki – zarówno w wersji tekstowo-graficznej, praktycznej, jak i webinarowej (zob. załącznik 20.).

Nurt dydaktyczny zyskuje na popularności także w mediach społecznościowych. Przykładem jest *studygram* – ‘konto o tematyce edukacyjnej założone w serwisie Instagram (OJ UW 1)’. Wśród udostępnianych informacji pojawiają się wzmianki o sposobach na skuteczną naukę, porządkowanie notatek, a także ich sporządzanie. Można znaleźć relacje

z procesu przyswajania wiedzy, również tej polonistycznej rozwijanej z perspektywy cudzoziemców. Równolegle w przestrzeni wspomnianego portalu znajdują się posty o tematyce gramatycznej, leksykalnej czy kulturowej będące formą promocji szkół językowych czy prywatnych inicjatyw edukacyjnych. W kontekście glottodydaktyki polonistycznej na uwagę zasługuje niekomercyjny profil wspierający naukę jpjo *Try Some Polish* (zob. załącznik 21.) prowadzony przez członków Koła Naukowego Glottodydaktyków UŁ w czasie edukacji zdalnej wymuszonej przez lockdown spowodowany wirusem SARS-CoV-2 (Banach, Dębska, Pokorska 2022:55–70).

#### **5.4. LUDYCZNOŚĆ W PUBLIKACJACH KSIĄŻKOWYCH**

Jak wspomniano wcześniej, ludyczny charakter można nadać praktycznie każdemu zadaniu, na przykład poprzez jego gamifikację. Tym samym trudno wymienić wszystkie rodzaje tego typu ćwiczeń zamieszczone w publikacjach do nauki jpjo. Coraz trudniejszym zadaniem staje się również dokładna analiza materiałów książkowych z zakresu glottodydaktyki dostępnych obecnie na rynku, ponieważ ich liczba sukcesywnie wzrasta. W związku z tym w dysertacji przedstawiono jedynie wybrane przykłady ludyczności obecnej w podręcznikach (zob. załącznik 22.). Spośród wielu propozycji zebrano takie, które udało się podzielić na dwie kategorie: ludyczną<sup>138</sup> oraz e-ludyczną<sup>139</sup>. Pierwsza z nich zawiera m.in. piosenki i wiersze – zarówno w wariacie zakładającym uzupełnianie luk (123+ 2015:62) (KPK 1:168), jak i w formie materiału do ćwiczeń fonetycznych (123+ 2015:24) oraz jako tekst wymuszający konstruowanie odpowiedzi na pytania o rozstrzygnięcie (123+ 2015:34). Uwzględniono też wykreślanki (NRBK 2014:20), krzyżówki – tradycyjne, wymagające odgadnięcia poszczególnych haseł (SWP 2014:21) oraz alternatywne, polegające na dopasowaniu rozwiązań do pytań (SWP 2014:62) lub na przykład na znalezieniu pary aspektowej i wpisaniu jej we właściwym miejscu w krzyżówce (RPP 2021:30). W tabeli pojawiają się także mapy myśli – niekoniecznie służące do gromadzenia skojarzeń czy powstające w efekcie burzy mózgow, ale także ukierunkowane pytaniami pomocniczymi (CIM 2 2019:144) czy ułatwiające wizualną kategoryzację pojęć (FRAZ 2014:15) (FRAZ 2014:50). Ponadto można znaleźć zadania polegające na: łączeniu elementów (występują one zarówno w publikacjach dla dzieci, jak i dla dorosłych) – w tym przypadku liczb – zgodnie z kolejnością

---

<sup>138</sup> Pominięto zadania polegające na określaniu prawdziwości zdań oraz uzupełnianiu poszczególnych elementów tabeli/schematów czy wyszukiwaniu synonimów/antonimów lub podpisywaniu ilustracji, ponieważ – jak już wspomniano – ludyczność to pierwotna cecha każdego ludzkiego działania, również nauczania i uczenia się, tym samym można podkreślić jej obecność, dokonując niewielkiej modyfikacji dowolnego (także drylowego) ćwiczenia.

<sup>139</sup> Narzędzia e-ludyczne funkcjonują głównie w sferze wirtualnej.

prezentowaną w nagraniu (SP 2019:19), pisaniu tekstu inspirowanego monochromatycznymi grafikami wektorowymi (ŁS 2021:100) czy rozwiązywaniu zadań opartych na wyszukiwaniu leksemów w węźu wyrazowym (CKPK 3 2019:11) lub wśród wymieszanych i ułożonych poziomo liter (CIMZ 2 2019:22), a także na wybieraniu odpowiedzi umieszczonych w diagramach (CIM 2 2019:142) czy podpisywaniu ilustracji zgodnie z wyznaczoną liczbą liter (CIM 2 2019:178). Na uwagę zasługują także gry planszowe zamieszczane w podręcznikach, czego przykładami są publikacje: *Język polski? Chcę i mogę 2* (CIM 2 2019:113) i *Spacerkiem po Łodzi* (SPŁ 2012:114) oraz komiksy pełniące funkcję zadań ilustrujących użycie określonych form leksykalno-gramatycznych (BWP 2009:24) bądź stanowiących inspirację do tworzenia własnej wypowiedzi (LP A2 2019:22).

Oczywiście wymienione przejawy ludyczności w publikacjach do nauki jppo nie wyczerpują tematu. Wiele propozycji pojawia się także w publikacjach dla najmłodszych, czego przykładem jest seria *Lubię polski!* (LP 1 2009 i LP 2 2010), która poza zadaniami językowymi wspiera także motorykę małą poprzez puzzle do wycinania i wklejania na poszczególnych stronach książki, a także gry typu memory i domino do samodzielnego przygotowania oraz szablon kostki do gry z aktywnościami sportowymi na planie sześcianu czy proste ćwiczenia typu labirynt bądź łączenie elementów. Na uwagę w kwestii aspektów ludycznych w publikacjach dla najmłodszych zasługuje także książka *Bawimy się w polski 1* (BWP 2016). Ludyczność to nie tylko formy zadań, lecz również sposób ich spajania, łącząca je tematyka. Przykładem publikacji skonstruowanej wokół konkretnego motywu przewodniego, który warunkował dobór form zadań, nie pomijając wariantów *stricto* ludycznych, np. krzyżówek, wykreślanek czy komiksów jest publikacja *Legendy polskie na A2* przeznaczona głównie, choć nie tylko, dla dzieci polonijnych i nawiązująca do dawnych polskich podań (LP A2 2019).

Druga kategoria obejmuje podręczniki, które w istotny sposób wspierane są przez narzędzia wirtualne czy to w kwestii dodatkowych elementów (nagrania do książki – zarówno audio, jak i wideo, aplikacje), czy też zeszytu ćwiczeń dostępnego w wersji online bądź całej publikacji w formie zdalnej. Pierwszy ze wskazanych przypadków jest stosunkowo częsty, ponieważ powszechne rezygnowanie najpierw z kaset, a potem z płyt CD wymusiło stosowanie innej formy udostępniania plików audio, więc niejednokrotnie wydawnictwa decydują się, by umieścić je na stronie na zasadzie otwartego dostępu<sup>140</sup>, co ma miejsce w przypadku serii *Język*

---

<sup>140</sup> Otwarty dostęp oznacza, że nagrania są ogólnodostępne.

*polski? Chcę i mogę!* (CIM, link 51) bądź w wariacie kodowanym<sup>141</sup>, czego przykładem jest wydawnictwo Glossa (*e-polish*, link 52). Nowatorskim pomysłem w kwestii łączenia materiału audiowizualnego z publikacją książkową jest propozycja zatytułowana *Lubimy Lublin*, która powstała jako zbiór ćwiczeń nawiązujących do serii materiałów wideo zamieszczonych na platformie YouTube (Maliszewski 2022:17–30). Kolejna sytuacja dotyczy aplikacji umożliwiającej odtwarzanie nagrań do określonych zadań książkowych poprzez zeskanowanie oznaczeń zamieszczonych w podręczniku lub ręczny wybór numeru ćwiczenia. Dostęp do narzędzia online możliwy jest dopiero po wpisaniu kodu zamieszczonego na płycie dołączonej do publikacji (*Hurra!!! Po polsku*, link 53). Następne, stosunkowo nowatorskie rozwiązanie, to zeszyt ćwiczeń w formie online skorelowany z podręcznikiem popularnonaukowym *Łowcy słów* (ŁS 2021). Materiały dostępne są na stronie internetowej o otwartym dostępie i składają się z: animacji multimedialnych, ćwiczeń w formie prezentacji (z kluczem), gier i quizów online (przygotowanych w aplikacjach: Learning Apps i Wordwall), ilustrowanych słuchanek w formie filmików, a także uwag metodycznych i rozwiązań do wybranych zadań z podręcznika (*Studiologia*, link 54). Ciekawym pomysłem w kwestii udostępniania materiałów jest także wspomniana już platforma wydawnictwa Glossa (*e-polish*, link 41). Po wpisaniu kodu z zakupionego podręcznika i uzyskaniu dostępu do zasobów można skorzystać ze słownika (z tabelą odmian, słownictwem tematycznym oraz zestawieniem wyrazów skorelowanych z poszczególnymi lekcjami z podręcznika), materiałów z serii *POLSKI krok po kroku*, fiszek utrwalaających nowo nabytą leksykę oraz testu plasującego.

Ostatnie z omawianych narzędzi to platforma *Po polsku po Polsce* (link 55) do nauki języka polskiego na poziomie A1. Jest ona połączona z podręcznikiem o tym samym tytule i powstała w ramach konkursu *Współpraca w dziedzinie dyplomacji publicznej 2015* współfinansowanego przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych (*O projekcie*, link 56). Platforma podzielona jest na zakładki *Baza wiedzy o Polsce* (wyszukiwanie informacji pod kątem tematycznym), *Kurs języka polskiego* (spis rozdziałów odnoszący się do polskich województw – układ gramatyczno-tematyczny) oraz *Pogotowie językowe* (odmiana przez przypadki i zagadnienia teoretyczno-poprawnościowe) (*Po polsku po Polsce*, link 55).

## 5.5. LUDYCZNE POMOCE EDUKACYJNE

Kolejny rozdział uwzględnia dodatkowe materiały edukacyjne, które mają charakter ludyczny oraz e-ludyczny (zob. załącznik 23.), ale nie są typowymi podręcznikami do nauki

---

<sup>141</sup> Dostęp kodowany polega na tym, że nagrania można uzyskać po wpisaniu kodu z książki. Zazwyczaj ważność kodu jest ograniczona czasowo, np. do sześciu miesięcy.

jpjo, choć w pewien sposób mogą być z nimi związane, np. przez funkcjonowanie w ramach tej samej serii wydawniczej. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na zbiory gier (zob. załącznik 24.) drukowane w formie książkowej bądź gromadzone w postaci teczek z osobnymi kartami ułatwiającymi powielanie materiałów. Są to różnego rodzaju gry niesymulacyjne, np.: krzyżówki, rebusy czy wykreślanki, ale także doskonalące leksykę czy gramatykę – okręty liczebnikowe bądź warcaby na rodzaj przymiotników. Ponadto w materiałach można znaleźć również przykłady gier strategicznych – kasyno na koniugacje, strategiczno-losowych: bingo na rodzaj i liczbę mnogą, loteryjkę przymiotnikową. Nie brakuje też gier symulacyjnych takich jak: wywiad czy biuro matrymonialne. Wśród zebranych propozycji występuje zróżnicowanie strukturalne – część z nich daje dużą swobodę i decyzyjność graczom (rozwiązywanie problemu, plan wycieczki), innymi (RPG lub planszówki) kierują określone zasady niekiedy kreowane przez prowadzącego zajęcia lub przez samych uczestników (Kaźmierczak 2020b:81–82).

Następna podgrupa (zob. załącznik 25.) zasługująca na wyróżnienie to gry zarówno dla najmłodszych (w tym przypadku dla dzieci polonijnych od roku do 3 lat), jak i te przeznaczone dla starszych odbiorców. Przykładowym tytułem z pierwszej kategorii jest *Gwiazdka z nieba* zawierająca książkę do czytania, płyty CD z nagraniami i piosenkami, zeszyt ćwiczeń, maskotkę i kolorowanekę. Natomiast druga klasyfikacja uwzględnia m.in. *Obrazki* (pary minimalne) czy *Wielki quiz o Polsce* (wiedza kulturowa). Ciekawą propozycją jest *Lost in...polski* – komputerowa gra fabularna do nauki jpjo dla nastolatków bądź dorosłych z instrukcjami tłumaczonymi na języki: angielski i niemiecki.

Na uwagę zasługują także książki uwzględniające bogactwo polskich piosenek: zarówno w formie poezji śpiewanej na podstawie tekstów Andrzeja Sikorowskiego – *Księżyc w butonierce* (Lipińska 2008), jak i w wariacie zróżnicowanym gatunkowo – *Śpiewając po polsku* (Majkiewicz, Tambor 2009). Korelacja muzyki, tekstów oraz zadań językowych dostosowanych do potrzeb i poziomu cudzoziemców pozwala skutecznie doskonalić kompetencje komunikacyjne. Dzięki temu uczniowie operują frazami funkcjonującymi w polszczyźnie na zasadzie cytatu bądź skrzydlatych słów. Ponadto rozwijają umiejętność podejmowania różnorodnych działań językowych, ponieważ niejednokrotnie tekst piosenki może stanowić przyczynek do dyskusji czy debaty lub inspirację tematyczną pracy pisemnej.

Wśród przykładów materiałów e-ludycznych można wskazać:

- platformy:
  - *e-polish.eu* udostępniająca materiały gramatyczne oraz nagrania do podręczników wraz z ich wersjami online po wykupieniu dostępu lub wykorzystaniu kodu z publikacji w wersji papierowej;

- *lingua.com*, która oferuje 20 darmowych tekstów w języku polskim podzielonych wg poziomów zaawansowania oraz testy, z kluczem odpowiedzi, weryfikujące zrozumienie treści;
- *easy-polish.com* umożliwiającą naukę słówek w języku polskim (poziomy A1 – C2), skorelowaną z kanałem w serwisie YouTube, który oferuje prezentacje multimedialne wprowadzające leksykę i testujące przyswojone słownictwo;
- *easypolish.org* udostępniającą scenki kulturowe i wywiady z Polakami – połączone z kanałem w serwisie YouTube;
- strony internetowe stanowiące wsparcie materiałowe dla lektorów oraz uczniów:
  - *cupofpolish.org* (zakładka: darmowe materiały<sup>142</sup>) założoną przez Fundację Cup of Polish zajmującą się edukacją, a także promocją języka polskiego i kultury polskiej; gromadzącą bezpłatne materiały do nauki dla lektorów jpjo oraz dla cudzoziemców, np.: darmowe podręczniki oraz kanały na platformie YouTube;
  - *polskinawynos.com* oferującą materiały językowe skategoryzowane na wórn stron gromadzących pomoce dydaktyczne do nauki języka angielskiego – z podziałem na sprawności, poziomy (A1 – C2), z uwzględnieniem leksyki oraz zagadnień gramatycznych, a także z propozycjami lekcji konwersacyjnych, interaktywnych oraz gier;
  - *filogossa.pl* – blog prowadzony przez trzy lektorki jpjo, których celem jest stworzenie w sieci miejsca do dzielenia się pomysłami na zajęcia językowe, został on skorelowany ze stroną *polskinawynos.com*, gdzie nauczyciele mogą znaleźć teksty dostosowane do poziomów, materiały w formacie PDF oraz w wersji ćwiczeń online, np. przygotowane w aplikacji Quizlet.
- narzędzia platformowe stworzone w ramach międzynarodowych projektów:
  - *I SPY* – projekt przygotowany w ramach europejskiego programu „Uczenie się przez całe życie”, obejmuje naukę jednego z 6 języków używanych w Europie na poziomie A2 i składa się 10 misji umieszczonych w środowisku Flash na platformie Moodle, a jego fabuła dotyczy wcielenia się w rolę agenta Biura Bezpieczeństwa Europejskiego oraz wykonania zadań, czyli misji w języku, który poznaje uczeń – narzędzie adresowane jest głównie do młodzieży (Zarzycka, Rudziński 2013:249–259);

---

<sup>142</sup> (*Cup of Polish – darmowe materiały*, link 70)



- *Projekt Languages in Media*, czyli *LiMe* zakładał stworzenie ogólnodostępnej platformy na bazie Moodle, która stanowiłaby pomoc dydaktyczną do nauczania i uczenia się języków członków projektu, w tym polskiego, na poziomach A2–B2 z wykorzystaniem autentycznych materiałów medialnych, np. filmów czy reklam (Rudziński 2014:153–161);
- *FOCAL* to platforma, która w ramach wolnego dostępu oferuje kursy wspomagające naukę języka specjalistycznego, szczególnie ekonomiczno-handlowego dla osób będących co najmniej na poziomie A2 (link 66).

---

---

## 6. METODOLOGIA

---

---

„Nie mów: «Muszą mieć coś wspólnego,  
bo inaczej nie nazywałyby się 'grami'»  
tylko patrz, czy mają coś wspólnego.  
Gdy im się bowiem przypatrzysz,  
to nie dojrzysz wprawdzie niczego,  
co byłoby wszystkim wspólne,  
dostrzeżesz natomiast podobieństwa,  
pokrewieństwa – i to cały ich szereg.  
A więc jak się rzekło: nie myśl, lecz patrz!”  
(Wittgenstein 2000:§66)

Słowa przytoczone na początku tego rozdziału są istotne nie tylko w kontekście aplikacji analizowanych w dalszej części dysertacji, lecz również w kwestii omówionych wcześniej przykładów narzędzi ludycznych funkcjonujących zarówno w glottodydaktyce ogólnej, jak i w jej polonistycznym podtypie – z uwzględnieniem materiałów książkowych oraz gier planszowych, karcianych, zbiorów gier i zabaw skorelowanych z podręcznikami czy inspiracji online w postaci platform, międzynarodowych projektów, blogów, kanałów na YouTube oraz kont instagramowych. Nie sposób pominąć różnorodność związaną z aspektami ludycznymi w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Należy jednak zauważyć, że zdecydowanie częściej można znaleźć pomoce glottodydaktyczne, które sprawdzą się raczej w trakcie zajęć stacjonarnych. Publikacje gromadzące przykłady narzędzi użytecznych również podczas lekcji zdalnych, np. *Język polski 2.0 – zastosowanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka polskiego*, nadal stanowią wyjątek, a kwestia popularyzacji e-ludyczności oraz kształcenia z wykorzystaniem aplikacji internetowych ustępuje technikom ludycznym i nauczaniu w sali lekcyjnej. Ta tendencja utrzymywała się do początku 2020 roku, kiedy świat musiał przenieść aktywności edukacyjne do sfery wirtualnej. Wówczas można było znaleźć w sieci wiele propozycji narzędzi online, szkoleń, gotowych materiałów. Jednak wielu nauczycieli z nostalgią wspominało zajęcia prowadzone twarzą w twarz i już dwa lata później na grupach facebookowych zrzeszających dydaktyków dało się zaobserwować, że świat wirtualny z jednej strony zyskał grono nowych, świadomych możliwości, użytkowników – często czynnie zaangażowanych w popularyzację w środowisku ulubionych aplikacji – ale jednocześnie stracił wielu nauczycieli, którzy zrezygnowali z rozwijania kompetencji technologicznych, na co wpływ mogły mieć nie tylko warunki lokalowe oferowane przez placówki edukacyjne, lecz także brak doświadczenia w adaptowaniu materiałów online na potrzeby zajęć stacjonarnych. Należy podkreślić, że zmiana podejścia do kształcenia również – a może przede wszystkim – językowego spowodowana sytuacją epidemiologiczną jest przełomowym momentem dla rozwoju edukacji. Teoretycznie można bowiem zapomnieć o doświadczeniach prowadzenia

zajęć zdalnych, a w niektórych przypadkach również uczestniczenia w nich, i powrócić do wcześniej stosowanych praktyk (glotto)dydaktycznych. Jednak w praktyce urozmaicenie procesu kształcenia, doskonalenie kompetencji w zakresie sposobów przekazywania wiedzy, a także zapewnienie sobie poczucia bezpieczeństwa w przypadku nagłej konieczności zmiany formy prowadzenia zajęć wymaga poszukiwania kolejnych ścieżek rozwoju w kontekście edukacji hybrydowej. Oznacza to nie tylko umiejętność prowadzenia lekcji online, lecz także tworzenia autorskich materiałów z wykorzystaniem aplikacji, adaptowania papierowych pomocy dydaktycznych na potrzeby zajęć w sferze wirtualnej, ale również działań odwrotnych, czyli przystosowania materiałów przygotowanych podczas kształcenia zdalnego do wykorzystania podczas zajęć stacjonarnych (niezależnie od dostępnego sprzętu – niektóre pomoce można drukować, z innych korzystać na prywatnych komputerach czy telefonach lub stosować je jako rodzaj pracy domowej), a także projektowania lekcji w sali. Nie bez znaczenia pozostaje też kwestia tworzenia nowych papierowych pomocy dydaktycznych – w tym podręczników – tak, by nie pomijać możliwości, jakie dają nowe technologie.

Warto poddać refleksji dotychczasowe oblicze glottodydaktyki i za Piotrem Kajakiem zapytać samych siebie, czy jako lektorzy uwzględniamy „zmieniające się potrzeby studentów”? Na ile zrozumiała dla współczesnego nauczyciela jpjo jest konieczność łączenia przez studentów edukacji z pracą czy z byciem w ciągłym kontakcie za pomocą internetu dostępnego w smartfonie (również w trakcie lekcji)? Czy obraz lektora XXI wieku jest kompatybilny z użytkownikiem kultury XXI wieku lub obywatelem XXI wieku? Czy jako nauczyciele wchodzimy w role zapamiętane z własnych doświadczeń edukacyjnych, które stosujemy, często nieświadomie, jedynie w nieco odświeżonej przez nowoczesną metodykę formie z dodatkiem kilku ciekawych pomysłów zaczerpniętych jeszcze w czasie studiów lub w efekcie poszukiwania internetowych inspiracji? Czy konieczna jest prawdziwa zmiana sposobu myślenia o kształceniu językowym, by stało się ono użyteczne dla każdego, kto chce się uczyć, a nie tylko dla osób, które mogą poświęcić na to określoną ilość czasu czy w przypadku lekcji stacjonarnych dostosować swoje plany i zobowiązania ze względu na kwestię wspólnej przestrzeni kształcenia (Kajak 2014:395–396)? W odniesieniu do technicznych aspektów refleksji glottodydaktycznej należy zastanowić się nad znajomością potencjalnych narzędzi online, z których mogą korzystać lektorzy jpjo, a dopiero w dalszej kolejności rozważać sposoby ich adaptacji i wyznaczać granice, w których możliwa jest zmiana sposobu postrzegania kształcenia XXI wieku przez poszczególnych nauczycieli<sup>143</sup>.

---

<sup>143</sup> Warto podkreślić, że zmiana sposobu myślenia nie jest obligatoryjna i dla każdego jednakowa. Lektorzy mają bowiem rozmaity stosunek do nowoczesnych technologii, liberalizacji procesu kształcenia czy zasad panujących

## 6.1. PRZEBIEG BADANIA

Złożony charakter refleksji na temat związków między przebiegiem kształcenia zdalnego a efektami tego procesu wymaga szczegółowego podejścia do analizy problemu. Tym samym całość działań teoretyczno-praktycznych opisywanych w niniejszej dysertacji można podzielić na kilka etapów.

Pierwszym z nich – opisanym w części teoretycznej – było zdefiniowanie pojęć *gra*, *zabawa*, *symulacja* w kontekście glottodydaktyki polonistycznej, poprzedzone wnikliwą analizą definicji słownikowych, psychologicznych, socjologicznych, (glotto)dydaktycznych, a także filozoficznych czy kulturowych.

Drugim, przegląd dotychczasowych badań w zakresie ludycznych elementów edukacyjnych stosowanych przez glottodydaktyków (anglistów, germanistów, romanistów itd.), nauczycieli języka polskiego jako rodzimego, a przede wszystkim lektorów jpjo. Nie bez znaczenia – zwłaszcza w odniesieniu do ostatniej grupy – było również zestawienie dostępnych pomocy (e-)ludycznych w formie gier, aplikacji, materiałów audiowizualnych czy zadań podręcznikowych.

Trzeci etap to dobór materiału analitycznego (opisany szczegółowo w kolejnym podrozdziale). W tej kwestii istotny był fakt, że celem dysertacji – wymuszonym przez czas jej powstawania – była obserwacja przyspieszonego procesu formowania się kształcenia zdalnego. Należy podkreślić, że jest to unikalny moment w historii nauczania języka polskiego jako obcego na odległość. Już nigdy nie będzie możliwe analizowanie zjawiska jednoczesnego zapoczątkowania edukacji zdalnej na szeroką skalę w połączeniu z jej intensywnym, spotęgowanym sytuacją, rozwojem. To moment, który warunkuje dalsze istnienie kształcenia zdalnego w pracy lektorów jpjo, a weryfikacja narzędzi nie tylko ułatwiających, lecz przede wszystkim umożliwiających pracę wyznaczy kierunek rozwoju tej formy nauczania oraz uczenia się, a tym samym wpłynie na dostępność, popularność i co za tym idzie pozycję jpjo na tle innych języków obcych.

Czwarty etap opierał się na wykorzystaniu wybranych aplikacji e-ludycznych (zgrupowanych podczas kompletowania materiału) w trakcie zajęć online<sup>144</sup> prowadzonych

---

na lekcji, a także odmienne doświadczenia w kwestii nauczania i uczenia się języków obcych. Zmiana nie może być zatem taka sama dla każdej osoby uczącej jpjo. Jedni potraktują zajęcia online lub wariant hybrydowy, a tym samym sferę wirtualną, jak naturalne przedłużenie rzeczywistości stacjonarnej, dla innych będzie to zupełnie obcy świat, w którym sami musieliby się odnaleźć i zadomowić, zanim staną się przewodnikami dla uczniów. W tym przypadku należy zatem zastosować zasadę, że każdy na swoje 100% (w ramach indywidualnych możliwości) powinien asymilować ze zmiennym światem stacjonarno-zdalnym nie tylko w edukacji, lecz także w codziennym życiu.

<sup>144</sup> Szczegółowy opis grup i kursów znajduje się w praktycznej części dysertacji.

w jedenastu grupach w czterech konfiguracjach, co było obligatoryjne ze względu na czas trwania kursów i wymuszoną przez sytuację zmienność składu zespołów zajęciowych. Polegał on na:

- naprzemiennym, równoległym i różnorodnym pod kątem stopnia natężenia stosowaniu materiałów e-ludycznych w grupach kształconych synchronicznie na podobnym poziomie zaawansowania;

Tabela nr 12: Pierwsza konfiguracja

SEMESTR	GRUPA A1 <sup>145</sup>	GRUPA A1+
PIERWSZA POŁOWA	różne aplikacje e-ludyczne	konieczne narzędzia online <sup>146</sup>
DRUGA POŁOWA	konieczne narzędzia online	różne aplikacje e-ludyczne

Źródło: Opracowanie własne.

- asynchronicznym nauczaniu i uczeniu się (z użyciem elementów fabularyzowania poszczególnych zadań kursowych) w grupach zróżnicowanych pod kątem długości kształcenia językowego (w założeniu również poziomu);

Tabela nr 13: Druga konfiguracja

GRUPA	SCENARIUSZ
1. SEM.	scenariusz I – <i>Podróżowanie w Polsce</i>
2. SEM.	scenariusz II – <i>Plany na wolny tydzień</i>
4. SEM.	scenariusz III – <i>Organizacja urodzin</i>

Źródło: Opracowanie własne.

- synchronicznym zastosowaniu materiałów testowanych asynchronicznie i uzupełnieniu ich o zadania przygotowane z użyciem niewykorzystywanych dotąd narzędzi online;

Tabela nr 14: Trzecia konfiguracja

GRUPA	SCENARIUSZ + DODATKOWE APLIKACJE
A 1.2	scenariusz III – <i>Organizacja urodzin</i>
A0	scenariusz I – <i>Podróżowanie w Polsce</i>
A0.2	scenariusz II – <i>Plany na wolny tydzień</i>

Źródło: Opracowanie własne.

- synchronicznym zdalnym nauczaniu dzieci i młodzieży w trzech grupach wiekowych.

Tabela nr 15: Czwarta konfiguracja

GRUPA	WIEK
DZIECI	5–8 lat
DZIECI/MŁODZIEŻ	9–12 lat
MŁODZIEŻ	13–16 lat

Źródło: Opracowanie własne.

Celem tego eksperymentu<sup>147</sup> była weryfikacja możliwości adaptowania aplikacji wybranych spośród narzędzi online gromadzonych równolegle w efekcie przeglądu grup

<sup>145</sup> Nazwy grup zostały szczegółowo objaśnione w części badawczej.

<sup>146</sup> Konieczne narzędzia online zastępują klasyczne formy lekcji stacjonarnych: komunikator – w tym przypadku Microsoft Teams, a także edytor tekstu – Microsoft Word lub dowolna tablica multimedialna czy program umożliwiający edycję podręcznika bądź zeszytu ćwiczeń w formacie PDF.

<sup>147</sup> Etyczny wymiar eksperymentu został zachowany ze względu na fakt, że dla części uczniów zajęcia online wynikały z obligatoryjnej formy kształcenia obowiązującej w całym kraju, a dla innych był to świadomy wybór.

zrzeszających edukatorów. Dopiero sprawdzenie zasadności stosowania aplikacji oraz wiążących się z tym zalet i wad pracy zdalnej stanowiło przyczynek do podjęcia szczegółowej analizy zgromadzonego materiału (również ze względu na efektywność poszczególnych narzędzi online) oraz wskazania (także w oparciu o nabyte doświadczenie) sposobu doboru aplikacji do potrzeb czy umiejętności uczniów i lektorów.

Piąty etap to dokładny podział zgromadzonego materiału pod kątem mechaniki – w tym kontekście istotną osią weryfikacji były działania e-ludyczne (autorska klasyfikacja inspirowana zestawieniem działań ludycznych opracowanym przez Teresę Siek-Piskozub) – oraz ich rezultaty w postaci nabywanych czy doskonalonych sprawności, a także kompetencji i działań językowych.

Szósty i zarazem ostatni jest etap prezentujący wskazówki – w postaci autorskiego schematu analizy aplikacji – dotyczące planowania zajęć z wykorzystaniem materiałów e-ludycznych. Uwzględniają one szerokie spektrum zależności wpływających na pozytywny odbiór lekcji jpjo online zarówno przez ucznia, jak i lektora.

## 6.2. DOBÓR MATERIAŁU

Podstawowym źródłem informacji na temat narzędzi online, z których korzystają nauczyciele, są przede wszystkim oni sami. Oczywiście nie każdy jest zwolennikiem, pasjonatem<sup>148</sup> czy świadomym użytkownikiem aplikacji edukacyjnych, więc przeprowadzenie badania ankietowego w celu zebrania potrzebnych danych byłoby przedsięwzięciem nie tylko rozbudowanym pod kątem organizacyjnym (choć w tej kwestii wiele ułatwiłaby możliwość zdalnego ankietowania), lecz również merytorycznym. Skonstruowanie właściwie sformułowanych pytań wymagałoby bowiem zdefiniowania pojęć związanych z narzędziami online, np. aplikacja webowa<sup>149</sup>, desktopowa<sup>150</sup> czy mobilna<sup>151</sup> oraz wskazania możliwych funkcji<sup>152</sup> potencjalnych pomocy dydaktycznych wykorzystywanych w przestrzeni

---

Tym samym działania podejmowane w celu osvajania nowej formuły lekcji jpjo były konieczne i ze względu na potrzebę zaadaptowania w nowej sytuacji wymagały testowania różnorodnych narzędzi ułatwiających przekazywanie i przyswajanie wiedzy oraz doskonalenie kompetencji.

<sup>148</sup> Rzeczownika *pasjonat* używam zgodnie z jego współczesną definicją słownikową ‘człowiek, który z wielkim zaangażowaniem i zainteresowaniem czymś się zajmuje lub coś robi (WSJPŻ)’.

<sup>149</sup> Aplikacja webowa, czyli internetowa. Można z niej korzystać dzięki przeglądarkom, które niejednokrotnie wpływają na poprawne działanie narzędzia online. Jej użytkowanie jest zależne od dostępu do internetu (WIKI 1).

<sup>150</sup> Aplikacja desktopowa jest instalowana na konkretnym komputerze, dostosowana do posiadanego oprogramowania i uruchamiana również w trybie offline (DSJP 2).

<sup>151</sup> Aplikacja mobilna – używana na smartfonach, tabletach czy innych urządzeniach przenośnych (WIKI 2).

<sup>152</sup> Należy podkreślić, że funkcjonalność danej aplikacji w kontekście edukacyjnym zależy przede wszystkim od kreatywności nauczyciela bądź inspiracji pozyskiwanych od innych dydaktyków, ponieważ nie wszystkie analizowane narzędzia mają zastosowanie *stricte* edukacyjne. Wiele z nich to aplikacje powszechnie również w sferze biznesowej lub przeznaczone do nauczania konkretnego przedmiotu, ale możliwe do zaadaptowania także na potrzeby zajęć językowych.

internetowej, co mogłoby sugerować wskazywanie konkretnych narzędzi, łatwych do kategoryzacji zgodnie z podanymi sposobami użycia oraz skutecznie wpłynęłoby na liczbę pytań, a tym samym długość przeprowadzanej ankiety.

W sytuacji, kiedy nauczyciele musieli szybko dostosować się do wirtualnej rzeczywistości szkolnej, niezbędne okazało się stworzenie nie tylko płaszczyzny wymiany doświadczeń – zarówno pozytywnych, jak i trudnych – w kontekście prowadzenia zajęć zdalnych, ale także miejsca, gdzie możliwe byłoby dzielenie się przygotowanymi<sup>153</sup> materiałami, a tym samym skrócenie czasu pracy, który z racji niedostosowania programów kształcenia i wymiaru godzin do zaistniałych realiów istotnie się wydłużył<sup>154</sup>.

Internetowe fora upowszechniane od połowy lat 90. XX wieku zaczęły stopniowo tracić<sup>155</sup> na popularności (*To już ponad 14 lat forów internetowych*, link 71), kiedy wraz z początkiem XXI stulecia zainteresowanie użytkowników zyskiwał portal<sup>156</sup> społecznościowy Facebook (*Przewodnik po social media w Polsce 2019–2020:55*, link 72).

Obecnie media społecznościowe, zwłaszcza wspomniane narzędzie, coraz bardziej anektują funkcję wymiany poglądów, czemu z pewnością sprzyjają: możliwość tworzenia publicznych i prywatnych grup tematycznych, a także pełnienie roli narzędzia do przeglądu najnowszych wiadomości o charakterze ogólnym oraz specjalistycznym, co jest spowodowane tworzeniem licznych fanpage'ów skorelowanych z blogami czy portalami informacyjnymi. Facebook stał się nie tylko źródłem kontaktów towarzyskich, lecz również doskonałą formą wymiany doświadczeń zawodowych. Tym samym w chwili, gdy przejście do sfery edukacji na odległość okazało się nieuniknione, to właśnie grupy facebookowe<sup>157</sup> stanowiły rodzaj pierwszej pomocy w kwestii niuansów edukacji zdalnej zarówno w kontekście *stricto* technicznym, jak i prawnym czy kreatywnym.

---

<sup>153</sup> W kontekście grup w serwisie społecznościowym Facebook są to głównie samodzielnie przygotowane pomoce dydaktyczne (wśród zasad uczestnictwa w poszczególnych grupach znajduje się punkt dotyczący poszanowania praw autorskich, czuwa nad tym administrator zespołu, czyli założyciel grupy), udostępniane zarówno za darmo, jak i za opłatą – w przypadku, gdy profesjonalne tworzenie materiałów, np. leksykalnych czy gramatycznych, jest częścią działalności prowadzonej przez nauczyciela (blog lub fanpage z funkcją sklepu internetowego).

<sup>154</sup> Nawiązanie do nauczycieli przedmiotowych (w tym glottodydaktyków anglistów czy germanistów) jest w tym kontekście niezwykle istotne, ponieważ to oni stanowią główne źródło inspiracji aplikacyjnych, natomiast lektorzy jpjo wykazują mniejsze zaangażowanie w promocję narzędzi online.

<sup>155</sup> Oczywiście fora wciąż są istotnym kanałem wymiany informacji, jednak zdecydowanie bardziej dotyczy to kwestii marketingowych, związanych z polecaniem określonych produktów, co stanowi swoisty paradoks, ponieważ działania noszące znamiona tzw. *buzz marketingu* wiążą się z blokowaniem dostępu do forum dla użytkownika dopuszczającego się tego typu promocji (*To już ponad 14 lat forów internetowych*, link 71).

<sup>156</sup> Leksemy *serwis* i *portal* są używane synonimicznie zgodnie z definicją słownikową (ESJP PWN 4).

<sup>157</sup> Paradoksalnie Facebook nie jest już narzędziem popularnym jedynie wśród najmłodszych odbiorców (13–17 lat). Od 2018 roku serwis notuje spadek nastoletnich użytkowników na rzecz istotnego wzrostu w grupach 35+ i 45+ (*Facebook traci popularność*, link 73).

Właśnie dlatego wspomniane grupy okazały się najlepszym, a na pewno najbardziej aktualnym źródłem informacji na temat narzędzi online stosowanych w dydaktyce. Warto zaznaczyć, że zrzeszają one nie tylko nauczycieli języka polskiego, ale także innych przedmiotów – w tym języków obcych z uwzględnieniem polszczyzny. Analizie poddano łącznie 31 polskojęzycznych grup<sup>158</sup>, których aktywność obserwowano przez rok – od marca 2021 roku do marca 2022 roku<sup>159</sup>. Dobór grup przebiegał dwutorowo. Pierwszym krokiem było skorzystanie z wyszukiwarki dostępnej w ramach serwisu społecznościowego i wpisywanie fraz: *poloniści, nauczyciele języka angielskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, polskiego (jako obcego) czy rosyjskiego*. W ten sposób wybrano łącznie 10 zespołów, które pojawiły się na listach wyszukiwania jako pierwsze. Drugi etap polegał na włączeniu do analizy grup polecanych przez użytkowników aktywnych w zespołach pozyskanych podczas pierwszej fazy doboru, a także rekomendowanych w trakcie szkoleń promowanych w poszczególnych grupach.

Dokładne weryfikowanie zarówno postów, jak i komentarzy byłoby zadaniem niezwykle czasochłonnym i praktycznie awykonalnym ze względu na fakt, że komentujący cały czas dodają wypowiedzi do wątków nawet sprzed kilku miesięcy. Konieczne było zatem ograniczenie poddawanych obserwacji aktywności użytkowników, co miało miejsce dzięki możliwości wykorzystania funkcji wyszukiwarki w obrębie każdej z grup. Poszukiwano wypowiedzi zawierających hasło *aplikacja*, co było zdecydowanie łatwiejsze, kiedy administratorzy dbali o właściwe otagowanie wstawianych postów<sup>160</sup>. Weryfikacja została przeprowadzona w trzech etapach. Pierwszy to przegląd grup pod kątem narzędzi online polecanych w postach i komentarzach (maj 2021). Drugi, regularna analiza dostępnych szkoleń, webinarów, a także aktywności użytkowników w kwestii stosowania nowych aplikacji (czerwiec 2021 – luty 2022). Natomiast trzeci – weryfikacja nowych postów i komentarzy przeprowadzona z wykorzystaniem wyszukiwarki (hasło *aplikacja*), a także filtrów (*najnowsze* oraz *data zamieszczenia*<sup>161</sup>). W tabeli zamieszczonej w załączniku 26. wymieniono

---

<sup>158</sup> Istnieją aplikacje, których popularność w Polsce nie jest tak duża, żeby tworzyć osobne grupy w polskim wariantcie językowym – w takiej sytuacji niejednokrotnie wystarczają wersje anglojęzyczne, czego przykładem jest grupa *QuizWhizzer Insiders* (link 74).

<sup>159</sup> Wskazany przedział czasowy pozwolił na zapoznanie się zarówno z narzędziami stosowanymi podczas pierwszego lockdownu (2020), jak i z propozycjami gromadzonymi przy okazji kolejnych miesięcy edukacji zdalnej (2021) oraz hybrydowej (2021–2022), a także z aplikacjami proponowanymi w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego w związku z napływem uchodźców spowodowanym konfliktem rosyjsko-ukraińskim mającym początek 24 lutego 2022 roku.

<sup>160</sup> Otagowanie to oznaczenie tekstu za pomocą znaku #, po którym zapisuje się słowa kluczowe (ułatwiający klasyfikację tematyczną) i stanowiące hasło umożliwiające szybkie wyszukiwanie danej wypowiedzi.

<sup>161</sup> Dostępny był jedynie wariant roczny, co stanowiło niewielkie ułatwienie, ponieważ większość grup powstała w ciągu ostatnich dwóch lat lub w tym okresie notowała największy wzrost aktywności członków.



w kolejności alfabetycznej analizowane grupy i scharakteryzowano je zgodnie z informacjami, jakie na portalu zamieścili ich administratorzy<sup>162</sup>. Pod kątem tematyki analizowane zespoły można podzielić na 4 kategorie: *glottodydaktycy*, *poloniści*, *myślenie wizualne* oraz *kreatywność i technologia*. Większość z nich da się jednoznacznie zakwalifikować do wskazanych obszarów, jednak w przypadku grup: *Materiały do druku* oraz *MULTI-TALK* zasadne byłoby uwzględnienie w trzech kategoriach – *glottodydaktycy*, *poloniści*, a także *kreatywność i technologia*. Mimo to zdecydowano się sklasyfikować zespoły ze względu na dominującą w nich tematykę. W pierwszym przypadku to materiały do nauki języków obcych – *glottodydaktyka*, a w drugim – nowatorska pomoc ogólnodydaktyczna, czyli kategoria *kreatywność i technologia*. Podział ilustruje załącznik 27.

Pominięto elementy powtarzające się w przypadku większości lub wszystkich grup, np.: ogólny charakter stworzonych zespołów<sup>163</sup>, a także ich widoczność, czyli możliwość odnalezienia w wyszukiwarce portalu społecznościowego przez każdego użytkownika. Uwzględniono natomiast liczebność (stan na 10.04.2022), profil – prywatny (tylko członkowie grupy mogą zobaczyć posty oraz listę pozostałych współuczestników) lub publiczny (każdy ma wgląd do listy członków i może czytać zamieszczone przez nich posty), a także datę założenia. Pozostałe informacje takie jak: lokalizacja – miasto, z którym związana jest grupa lub jej założyciel oraz aplikacje<sup>164</sup>, którym administrator zdecydował się dać dostęp do zespołu uznano za nieistotne w kontekście przedstawionego zestawienia.

Poniżej przedstawiono diagram kołowy prezentujący procent grup, które założono w poszczególnych latach. Na uwagę zasługuje rok 2015 i 2019, kiedy powstało 19%, czyli po 6, z uwzględnionych w dysertacji zespołów. Przyczyn takiego stanu rzeczy, w kwestii pierwszej z dat można upatrywać w stopniowo rosnącej popularności serwisu Facebook, który od 2008 roku oficjalnie funkcjonuje w polskiej wersji językowej, a także w możliwości korzystania z portalu: na smartfonach – dostępnej od 2012 roku czy (w przypadku fanpage'ów) bez zakładania konta – od 2015 roku (*Przewodnik po social media w Polsce 2019–2020*:6, 55, link

---

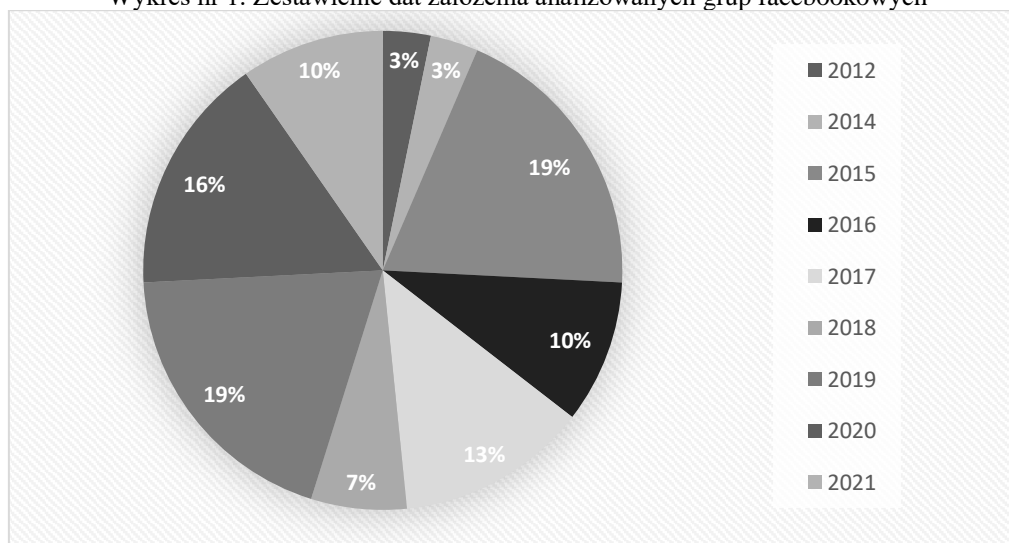
<sup>162</sup> Należy podkreślić, że połączenie funkcji forum z serwisem społecznościowym zwiększa zaangażowanie administratorów, ułatwia również identyfikację członków grupy, a także – w przypadku zamkniętego gremium – weryfikację motywacji osoby ubiegającej się o przyjęcie do danego grona lub jej powiązań zawodowych w sytuacji, gdy grupa zrzesza, np. nauczycieli i ważnym aspektem jest odseparowanie pracowników oświaty od uczniów czy rodziców chcących niejednokrotnie znaleźć odpowiedzi do testów lub rozwiązania zadań do wykonania w ramach prac domowych.

<sup>163</sup> Tylko w przypadku dwóch grup administratorzy uwzględnili inny typ: *Deutschlehrer – Nauczyciele i Lektorzy Języka Niemieckiego Przy Kawie* ☺ – rodzicielstwo, *Gielda kreatywnych nauczycieli angielskiego* – edukację społeczeństwa.

<sup>164</sup> W kwestii aplikacji warto zwracać uwagę, jakie uprawnienia nadał im administrator (można to zweryfikować w sekcji *Informacje*). Często to nie tylko dostęp do danych osobowych i zdjęcia profilowego, ale również możliwość publikacji treści na forum grupy w imieniu użytkownika (*Co to są aplikacje grupy na Facebooku*, link 83).

72). W kontekście drugiej wysokiej noty – istotny jest zapewne fakt statystycznej popularności portalu – w 2019 roku znacznie wyprzedził on pozostałe media społecznościowe, notując o 8% więcej aktywnych uczestników w skali roku (*Raport media społecznościowe 2019*:14–16, link 82). Nie bez znaczenia pozostał również wpływ masowego przejścia na edukację zdalną i konieczność kształtowania kompetencji technologicznych we własnym zakresie, na co w kontekście powstawania nowych grup wskazuje nie tylko 19% w 2019 roku, ale także 16% w 2020.

Wykres nr 1: Zestawienie dat założenia analizowanych grup facebookowych



Źródło: Opracowanie własne

Analiza opisanych źródeł pozwoliła zebrać około 1240 narzędzi online<sup>165</sup>, które są wykorzystywane w procesie kształcenia przez nauczycieli różnych przedmiotów i grup wiekowych. Nie wszystkie warto weryfikować pod kątem przydatności z perspektywy glottodydaktyki polonistycznej. Niektóre z nich mają uniwersalne funkcje *stricte* techniczne, np. służą do konwersji plików bądź ich edycji. Inne stanowią ciekawy kontekst w kwestii potencjalnego wykorzystywania technologii w edukacji, ale nie są użyteczne dla lektora języka polskiego jako obcego ze względu na brak ich adaptowalności. Konieczne jest zatem zweryfikowanie wspomnianych narzędzi w celu ich kategoryzacji przed przystąpieniem do właściwej analizy.

Pierwsza selekcja objęła weryfikację nazewnictwa poszczególnych narzędzi online. Rekomendacje pojawiające się na portalu Facebook nie zawsze są precyzyjne, więc często ta sama aplikacja określana była na kilka sposobów. Dopiero pojedyncza weryfikacja pozwoliła uniknąć powtórzeń w zestawieniu analizowanych narzędzi. Kolejny etap to selekcja pod kątem

<sup>165</sup> W dysertacji pojęcia *narzędzie online*, *aplikacja*, *platforma* oraz *strona internetowa* są stosowane synonimicznie i rozumiane jako kolejny etap rozwoju tych ostatnich (Miłosz 2008:9–10).

technicznym. Pominięto narzędzia, które zostały przystosowane jedynie do korzystania na komputerach z oprogramowaniem Mac OS X (lub OS X) oraz na telefonach z systemem operacyjnym iOS<sup>166</sup>. Ostatni, trzeci aspekt weryfikacji pierwotnej listy aplikacji dotyczył zmian ze względu na zawieszenie bądź zakończenie działalności danej strony (zob. załącznik 28.). W załączniku 29. zaprezentowano ostateczny zbiór analizowanych aplikacji<sup>167</sup> w układzie alfabetycznym.

### 6.3. DEFINIOWANIE POJĘĆ KLUCZOWYCH: (E-)LUDYCZNOŚĆ

#### GLOTTODYDAKTYCZNA

Dyskusja na temat ludyczości w glottodydaktyce wymaga nie tylko zdefiniowania kluczowych pojęć takich jak: *gra*, *symulacja*, *zabawa* (co miało miejsce w części teoretycznej), ale również określić: *gamifikacja* i *grywalizacja*, a także *gryfikacja*.

Pierwsze z nich pochodzi od angielskiego *gamification* i objaśniane jest w następujący sposób: ‘the process of adding game-like elements to activities and areas that are not games, in order to encourage people to take part and increase success or profits’ (MMD 2), co można tłumaczyć jako ‘wykorzystywanie elementów gry, jej mechaniki, w innym kontekście sytuacyjnym niż rozgrywka, co ma zachęcić ludzi do podjęcia wymaganych działań i uzyskania określonych rezultatów [tłum. własne]’. Kolejne – *grywalizacja* – rozumiane jest jako: „przeniesienie mechanizmów znanych z gier (także komputerowych, choć nie tylko) do rzeczywistego świata, aby zmieniać ludzkie zachowania” (Tkaczyk 2012:10). Stosowanie leksemu zawierającego określenie *rywalizacja* konotuje dominację mechanizmu rozgrywki polegającego na walce, co powoduje, że nie jest to uniwersalne pojęcie. Właśnie dlatego jednym z wariantów tłumaczeniowych angielskiej wersji *gamification* stała się polska *gryfikacja*, czyli „wykorzystywanie mechaniki znanej np. z gier fabularnych i komputerowych, do modyfikowania zachowań ludzi w sytuacjach niebędących grami, w celu zwiększenia ich zaangażowania. (...) polega na zmianie projektu w grę, która daje uczestnikom przyjemność z pokonywania kolejnych osiągalnych wyzwań, rywalizacji, współpracy itp. (...) pozwala

---

<sup>166</sup> Ma to związek nie tylko z faktem, iż systemy Windows oraz Android są w Polsce częściej wybierane niż produkty firmy Apple (Majchrzyk 2020: *Ranking systemów*), lecz również z brakiem możliwości przetestowania propozycji przeznaczonych do wykorzystywania na urządzeniach z oprogramowaniem Mac OS X oraz iOS.

<sup>167</sup> Określenia *aplikacja* i *narzędzia online* funkcjonują w dysertacji jako synonimy, ale ze względu na chęć zachowania przejrzystości w bibliografii materiał badawczy nazwano pierwszym z leksemów, natomiast drugim oznaczono narzędzia, których nie poddawano analizie, choć występują w dysertacji jako przykłady stosowania technik ludycznych. Nie znalazły się one jednak wśród gromadzonych danych, a ponadto mają nowsze i niejednokrotnie bardziej intuicyjne odpowiedniki w postaci popularnych aplikacji.

Podstawowy podział stosowany podczas analizy materiału badawczego obejmuje warianty: webowy, desktopowy i mobilny (por. przypisy 149–151).

zaangażować ludzi do zajęć, które są zgodne z oczekiwaniami autora” (*Gryfikacja*, link 93). Należy jednak podkreślić, że według *Wielkiego słownika języka polskiego* pod redakcją Piotra Źmigrodzkiego leksemy *gamifikacja* (WSJPŻ 7), *grywalizacja* (WSJPŻ 8) i *gryfikacja* (WSJPŻ 9) funkcjonują jako synonimy i tak będą wykorzystywane w dysertacji.

Ludyczność w glottodydaktyce to temat, który od lat cieszy się coraz większym zainteresowaniem. Powodem jest nie tylko powszechna już tendencja do urozmaicania lekcji elementami gier, ale także coraz większa świadomość w kwestii związku między zabawą a nauką. Oczywiście najlepszy rezultat uzyskiwany jest wtedy, gdy nie jest to działanie ściśle zaplanowane, a przynajmniej nienastawione na określone wyniki<sup>168</sup> (Żylińska 2013: 157–158). Ta doza spontaniczności połączona z możliwością współtworzenia zasad gry doskonale sprawdza się w pracy z młodzieżą, dla której bardziej naturalne jest kreowanie nowych reguł niż powielanie wcześniej przyjętych założeń (Kaczmarzyk 2018: 59–61). Jednak gra jest tylko dydaktycznym aspektem ludyczności i formalnie stanowi jedną z wykorzystywanych technik. Semantycznie szerszym wobec niej pojęciem jest *strategia ludyczna* – „planowe, zorganizowane lub też zainicjowane przez nauczyciela działanie uczniów, prowadzące do osiągnięcia zamierzonego celu i wykorzystujące dla celów nauczania techniki nawiązujące do sfery ludycznej działalności człowieka” (Siek-Piskozub 2001:19). Zakłada ona odmiennosc założeń nauczycieli i uczniów. Pierwsi realizują zobowiązania wynikające z przyjętego programu kształcenia, zależy im więc na rozwoju sprawności i kompetencji słuchaczy. Drugi, chcą się dobrze bawić, osiągając tym samym cel ludyczny (Siek-Piskozub 2001:19). Takie zestawienie dydaktyki z rozrywką może wydawać się paradoksalne i stanowić trudność poznawczą dla osób, których dotychczasowe doświadczenia edukacyjne wiązały się głównie z powagą i nadrzędną rolą nauczyciela. Jednak naturalna skłonność do zachowań ludycznych, a także dostosowanie technik do predyspozycji grupy ułatwia niwelowanie początkowych problemów, choć nawet w przypadku osób korzystających wcześniej z tego typu zajęć niezbędne jest instruowanie w kwestii stosowania ludycznych aspektów kształcenia.

Zdefiniowana powyżej *strategia ludyczna* jest pojęciem pośrednim pomiędzy propozycjami Wincentego Okonia, czyli *metodą kształcenia* – „dynamicznym procesem formowania, bądź formowania się człowieka, polegającym na ciągłym wyborze treści kształcenia oraz sposobów działania nauczyciela i ucznia, tudzież na takim doborze warunków uczenia się, aby wychowanek przeżywał kształcenie jako jego własny proces, sprawiający jemu samemu satysfakcję a zarazem, aby jak najchętniej przystępował do jego realizacji

---

<sup>168</sup> Co nie znaczy, że jest to aktywność pozbawiona celu.

i kontynuacji” (Okoń 2001:233) – a *metodą uczenia się* – „systematycznie stosowanym sposobem uczenia się indywidualnego lub zespołowego, w zasadzie bez bezpośredniego udziału nauczyciela” (Okoń 2001:235). Nie ma bowiem bardziej naturalnego sposobu przyswajania wiedzy niż wykorzystanie pierwotnej skłonności do działań ludycznych. Trudno również wskazać większą motywację do nauki niż przyjemność płynąca z towarzyszącej jej zabawy.

W kwestii terminologii na szczególną uwagę zasługują *metody aktywizujące*. Według *Encyklopedii PWN* „są formami zaplanowanego aktywizowania doświadczenia, działania i poznawania w procesie kształcenia. Wynikają z dążenia do przekazania uczniom nie tyle gotowych informacji, ile nacisku na bardziej samodzielne rozwiązywanie problemów i zdobywanie informacji. Popularnymi metodami aktywizującymi są: dyskusja, metoda ćwiczeń oraz różnego rodzaju metody praktyczne. Do tej grupy zalicza się także metodę projektów, burzy mózgów oraz liczne warianty metod problemowych i gier dydaktycznych” (EPWN 1). Nie tylko pogłębiają one wiedzę ucznia, ale także wpływają na jego kompetencje społeczne – umiejętność pracy i komunikacji zespołowej oraz rozwój osobisty – kreatywność, otwartość, zadaniowość, wytrwałość, samodzielność, decyzyjność czy odpowiedzialność (Stańdo, Spławska-Murmyło 2017:9–10).

Wskazane pojęcia skutkują swoistym chaosem terminologicznym, ponieważ nie sposób oprzeć się wrażeniu, graniczącemu z pewnością, że wzajemnie się one przenikają. Nie jest to bezzasadne, gdyż określenia: *strategia*, *metoda* oraz *technika* są od siebie zależne, co ilustruje poniższy schemat:

Schemat nr 1: Relacje terminologiczne – *strategia*<sup>169</sup>, *model lekcji*<sup>170</sup>, *metoda*<sup>171</sup>, *technika*<sup>172</sup>



Źródło: Na podstawie (Myrdzik, Karwatowska, Tymiakina i in. 2019:25)<sup>173</sup>.

<sup>169</sup> Strategia – ‘ogół celów, środków i metod przygotowywanych przez nauczyciela w celu osiągnięcia jak najlepszych efektów’ (Myrdzik, Karwatowska, Tymiakina i in. 2019:25).

<sup>170</sup> Model lekcji – ‘ogólny plan lub schemat mający pomóc uczniowi w opanowaniu wiedzy, umiejętności i kształtowaniu postaw’ (Myrdzik, Karwatowska, Tymiakina i in. 2019:25).

<sup>171</sup> Metoda – ‘celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela umożliwiający opanowanie wiedzy i umiejętności’ (Myrdzik, Karwatowska, Tymiakina i in. 2019:25).

<sup>172</sup> Technika – ‘sposób wykonywania jakichś prac, jednostkowych czynności; metoda cząstkowa’ (Myrdzik, Karwatowska, Tymiakina i in. 2019:25).

<sup>173</sup> Jak podają autorzy *Niezbędnika*: ‘Opracowane w oparciu o: *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim*, pod red. B. Myrdzik, Lublin 2000; Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Warszawa-Kraków 1996; B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987; M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej – refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1999; A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Kraków 1988; E. Polański,

W terminologii stosowanej przez glottodydaktyków polonistów wzajemna zależność odnosi się do triady: *podejście*, *metoda* i *technika*. Pierwsze pojęcie określane jest jako ‘zespół ogólnych stwierdzeń o języku i o uczeniu się/nauczaniu języka obcego na podstawie wiedzy lingwistycznej, pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej’. *Metodę* wyjaśnia się na kilka sposobów: ‘zespół reguł, norm i zasad oraz hipotez, na których opiera się nauczanie języków obcych w danym okresie historycznym dydaktyki językowej [...] wynika z konkretnego podejścia’ lub ‘zespół materiałów, którymi dysponują uczący się i nauczyciel w procesie nauczania i uczenia się języków obcych; są to: podręcznik dla ucznia, zeszyt ćwiczeń, podręcznik dla nauczyciela, nagrania audio i wideo na różnego typu nośnikach, programy komputerowe, filmy, testy itd.’ bądź ‘ogół czynności dydaktycznych nauczyciela i używanych przez niego materiałów, tzn. jego „osobistego sposobu” nauczania’. Z kolei *technika* to ‘konkretne działania nauczyciela i uczniów, dające się zaobserwować w trakcie lekcji, które stymulują i motywują uczniów do podjęcia wysiłku uczenia się [...] ale też wszelkie materiały i środki nauczania’ (Janowska 2015:64–65).

Komplikacje związane z opisem poszczególnych pojęć nie dotyczą jedynie ich rozgraniczenia, ale również precyzowania wewnętrznych podziałów. Przykładem mogą być trudności w dokładnym definiowaniu *metod aktywizujących* występujące już na gruncie anglojęzycznym, gdzie upatruje się początków tego pojęcia w edukacji demokratycznej, o której pisał John Dewey (1924). Za Bonwellem i Eisonem (1991:1–2) można wskazać następującą ewolucję w objaśnianiu wspomnianego określenia.

Tabela nr 16: Definicje *metod aktywizujących* wraz z tłumaczeniem<sup>174</sup>

“(...) something an individual does when he studies. It is an active, personally conducted affair.” (Dewey 1924:390) / „(...) coś, co jednostka robi, gdy się uczy. Jest to aktywny, osobiście wykonywany proces.”
“Students learn both passively and actively. Passive learning takes place when students take on the role of "receptacles of knowledge"; that is, they do not directly participate in the learning proces. Active learning is more likely to take place when students are doing something besides listening.” (Ryan, Martens 1989:20) / „Studenci <sup>175</sup> uczą się zarówno pasywnie, jak i aktywnie. Z pasywnym uczeniem mamy do czynienia wtedy, gdy przyjmują oni rolę „pojemników na wiedzę”, czyli nie biorą bezpośredniego udziału w procesie uczenia się. Aktywna nauka ma miejsce, gdy uczniowie robią coś poza słuchaniem.”
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Students are involved in more than listening.</li> <li>• Less emphasis is placed on transmitting information and more on developing students' skills.</li> <li>• Students are involved in higher-order thinking (analysis, synthesis, evaluation).</li> <li>• Students are engaged in activities (e.g., reading, discussing, writing).</li> <li>• Greater emphasis is placed on students' exploration of their own attitudes and values.”<sup>176</sup> (Bonwell, Eison 1991:2)</li> </ul>

*Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1995; *Wokół szkoły i nauczyciela*, red. H. Wiśniewska, J. Plisiecki, Lublin 1997’.

<sup>174</sup> Tłumaczenie, na potrzeby dysertacji, zostało wykonane przez autorkę.

<sup>175</sup> Na potrzeby tłumaczenia leksemy *studenci* i *uczniowie* wykorzystano synonimicznie.

<sup>176</sup> Zdaniem autorów termin *active learning* (który można rozumieć jako *metody aktywizujące*) nigdy nie był precyzyjnie zdefiniowany, lecz można wskazać kilka jego charakterystycznych cech powszechnie znanych w kontekście promowania wskazanego pojęcia w edukacji (Bonwell, Eison 1991:2).

- „Uczniowie angażują się nie tylko w słuchanie.
- Mniejszy nacisk kładzie się na przekazywanie informacji, a większy na rozwijanie umiejętności studentów.
- Uczniowie są zaangażowani w myślenie wyższego rzędu (analiza, synteza, ewaluacja).
- Studenci są zachęceni do działania (np. czytanie, dyskutowanie, pisanie).
- Większy nacisk kładzie się na odkrywanie przez uczniów własnych postaw i wartości.”

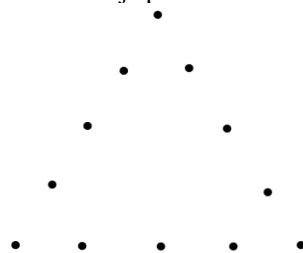
“To provide a working definition for the following analysis, the authors propose that, given these characteristics and in the context of the college classroom, active learning be defined as anything that „involves students in doing things and thinking about the things they are doing”. (Bonwell, Eison 1991:2) / „Aby stworzyć roboczą definicję na potrzeby niniejszej analizy, autorzy proponują, by – biorąc pod uwagę te [przyp. aut. powyższe] cechy i w kontekście zajęć uniwersyteckich – zdefiniować aktywne uczenie się jako wszystko, co „angażuje uczniów w wykonywanie czynności i myślenie o nich”.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wskazanej bibliografii.

Należy zaznaczyć, że na gruncie anglojęzycznym *metody aktywizujące* wywodzą się z dwóch założeń. Po pierwsze – uczenie się jest z natury aktywne, a po drugie – różne osoby uczą się w inny sposób (Meyers, Jones 1993:3). Tym samym, osiągnięcie najlepszych efektów kształcenia wymaga połączenia sił. Właśnie dlatego badacze zwracają uwagę na strategie warunkujące aktywną naukę. Jest to m.in.: *collaborative learning*<sup>177</sup> (wspólne uczenie się) – będące jednym z elementów składowych *active learning* (aktywnego uczenia się, czyli tego, co po polsku określane jest mianem *metod aktywizujących*), a także terminem nadrzędnym wobec *cooperative learning*<sup>178</sup> (współpraca w uczeniu się). Każde z wymienionych działań wymaga

<sup>177</sup> *Collaborative learning* to rodzaj uczenia się, które zakłada działanie z daną osobą bądź grupą w celu stworzenia określonego produktu. Wymaga zatem reagowania na aktywności podejmowane przez otoczenie, aby dążyć do wspólnego efektu (Smith, MacGregor 1993:4). Można to zilustrować w następujący sposób – uczestnicy procesu podejmują działania mające na celu stworzenie figury geometrycznej, która symbolizuje produkt powstały w wyniku współpracy:

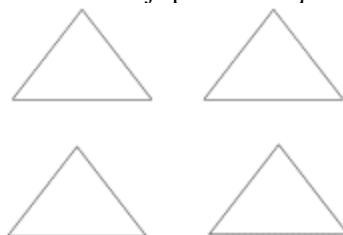
Schemat nr 2: Wizualizacja procesu *collaborative learning*



Źródło: Opracowanie własne.

<sup>178</sup> *Cooperative learning* to współpraca grupowa zakładająca zarówno realizację celów naukowych, jak i rozwój kompetencji społecznych (Johnson, Johnson, Holubec 1990). Pozwala na negocjowanie działań w celu osiągnięcia wspólnych wniosków, które są istotniejsze niż sam produkt działania. Można to zobrazować w następujący sposób – w przypadku współpracy czterech osób, każda z nich powinna uzyskać takie same rezultaty:

Schemat nr 3: Wizualizacja procesu *cooperative learning*



Źródło: Opracowanie własne.

celu, który wynika najczęściej ze stosowania *problem centered-instruction* (koncepcji problemowej), której zalety opisywał Dewey (Smith, MacGregor 1993:4–5).

Na gruncie polskim, zwłaszcza wśród dydaktyków polonistów, można znaleźć zarówno przeciwników<sup>179</sup>, jak i zwolenników<sup>180</sup> stosowania pojęcia *metody aktywizujące*. Trzeba zauważyć, że wskazanie jednoznacznych definicji metajęzyka z zakresu dydaktyki w dużej mierze zależy od przyjętych założeń, a trudności związane z precyzyjnym objaśnianiem terminów występują również w języku angielskim. Istotne jest zatem zwracanie szczególnej uwagi na przykłady ich wykorzystania w myśl słów Stanisława Bortnowskiego: „jeśli teorie nie mogą być spójne, niech zwycięża działanie, podporządkowane jednak rozsądkowi” (Bortnowski 2005:191).

Zdecydowano się nie mnożyć pojęć w dysertacji i za Teresą Siek-Piskozub wykorzystywać określenia: *strategia ludyczna* (pojęcie wyjaśniono wcześniej, a rozważania terminologiczne następujące po definicji dowodzą korelacji zarówno z *metodą kształcenia*, *metodą uczenia się*, jak i z *metodami aktywizującymi*) oraz *techniki ludyczne* – rozumiane jako działania, których „celem wewnętrznym, tkwiącym w grze lub zabawie, jest dostarczenie relaksu, uczucia zadowolenia; natomiast zewnętrzny cel wynika z postawionych przez nauczyciela zadań (Siek-Piskozub 2001:123)<sup>181</sup>”. Należy zaznaczyć, że niejednokrotnie zestawienie metody z techniką bywa niezwykle trudne. Często nie sposób wskazać granice między wspomnianymi pojęciami, a w literaturze dydaktycznej nie brakuje propozycji definiowania obydwu określeń (zob. załącznik 30.).

Oczywisty wydaje się fakt, że pozytywny rezultat stosowania technik ludycznych podczas zajęć jest zależny od wielu czynników, na które prowadzący nie zawsze ma wpływ, lecz o jakich warto wiedzieć, by dobrać do grupy technikę dającą największe szanse na powodzenie. Wśród ważnych w tej kwestii kryteriów uwzględniono podział na językowe techniki ludyczne – zabawy, gry, symulacje i piosenki – wraz z ich podtypami ze szczególnym zwróceniem uwagi

---

<sup>179</sup> Jolanta Fiszbak twierdzi, że stosowanie terminu *metody aktywizujące* wprowadza jedynie niepotrzebny chaos terminologiczny, ponieważ każda z metod aktywizuje, lecz w innym wymiarze i w odrębny sposób (Fiszbak 2006:506).

<sup>180</sup> Stanisław Bortnowski podkreśla, że nigdy nie powstanie jednoznaczna klasyfikacja pojęć dydaktycznych, co jest naturalne, ponieważ proces kształcenia cechuje dynamika wynikająca z przemian, trendów i popularnych w danym czasie autorytetów edukacyjnych. Dlatego badacz radzi, by zastąpić nadmiar terminologii działaniem i skupieniem się na umiejętności dowodzenia, że podejmowana przez nauczyciela aktywność jest celowa, uzasadniona oraz świadoma (Bortnowski 2005:189–191).

<sup>181</sup> Jest to bardzo ogólna definicja skupiająca się jedynie na prakseologicznym ujęciu tematu. Pełna definicja technik ludycznych wymaga bowiem szczegółowej analizy: wieku i liczebności grupy docelowej, relacji (antagonistycznej bądź nie) między uczestnikami rozgrywki, roli nauczyciela, decyzji co do chęci doskonalenia aspektów związanych z poprawnością i/lub skutecznością wykorzystywania języka, a także wyposażenia sali lekcyjnej (Siek-Piskozub 2001:173–200).



na wariant strategiczny (S) oraz strategiczno-losowy (SL) (zob. załącznik 31.). Wskazano także elementy, które potencjalnie warunkują powodzenie stosowania wspomnianych technik. Wśród kryteriów znajdują się:

- wiek – dzieci do lat 10 (1), młodzież 11–15 (2), młodzi dorośli do 25 lat (3), dorośli (4);
- poziom językowy – początkujący (I), średniozaawansowany (II), zaawansowany (III);
- cel dydaktyczny – dotyczący bezpośrednio systemu językowego, czyli kompetencji fonetycznej (wym.), leksykalnej (słów.), gramatycznej (struk.) oraz kwestii umiejętności komunikacyjnych przejawiających się wg Siek-Piskozub poprzez: słuchanie (słuch.), mówienie (mów.), czytanie (czyt.) i pisanie (pis.);
- warunki nauczania – liczebność grupy (duża/mała) oraz czas w kontekście długości kursu: intensywny (inten.) i ekstensywny (eks.);
- materiały nauczania – podstawowe bądź uzupełniające (uzupełn.).

Teresa Siek-Piskozub zaznacza, że stworzenie typologii zabaw jest praktycznie niemożliwe, choć wielu badaczy próbowało tego dokonać. I tak: Piaget zaprojektował podział w odniesieniu do ontogenezy, zestawiając typy zabaw z etapami rozwoju dziecka, Callois zwrócił uwagę na udział: współzawodnictwa, przypadku, naśladownictwa lub oszołomienia, Parten natomiast skupił się na uspołecznieniu, wyróżniając: obserwowanie, zabawę samotną, równoległą, asocjacyjną i kooperacyjną, co częściowo współgra z koncepcją ontogenetyczną – czasami pomijającą fazę zabawy równoległej. W pedagogice istotnym ujęciem jest perspektywa Wincentego Okonia, który wyróżnia szerokie i wąskie rozumienie zabawy. W pierwszym przypadku jest ona nadrzędna wobec gry, w drugim stanowi odrębną kategorię. Podział może także przebiegać pod kątem formy, np. Ellington wymienia techniki nieelektroniczne oraz elektroniczne, które z punktu widzenia językoznawcy informują jedynie o warunkach, w jakich powinna zachodzić dana gra czy zabawa. Istnieje też podział zabaw muzycznych, który według Stormsa skupia się na rozwoju: indywidualnym, twórczym i społecznym ucznia, co zbliżone jest do glottodydaktycznej funkcji ćwiczeń komunikacyjnych podkreślających rolę interakcji<sup>182</sup> (Siek-Piskozub 2001:173–179).

Kryteria związane z typologią technik ludycznych w nauczaniu języków obcych dotyczą przede wszystkim rozwoju kompetencji lingwistycznej bądź komunikacyjnej, lecz Siek-Piskozub w poniższych tabelach bierze pod uwagę również inne czynniki (Siek-Piskozub 2001: 181–18).

---

<sup>182</sup> Warto zauważyć, że interakcje związane z komunikacją w drugiej dekadzie XXI wieku są zupełnie inne niż 20 lub 30 lat wcześniej. Obecnie istotnym narzędziem nawiązywania relacji są media społecznościowe bądź aplikacje w funkcji komunikatorów czy platform służących do poznawania potencjalnych partnerów także w kwestii rozmowy w języku obcym, czego przykładem jest strona tandem.net (*Tandem Language Exchange App*: link 94).

Tabela nr 17: Techniki ludyczna a wiek uczniów

WIEK	ODPOWIEDNIE TECHNIKI LUDYCZNE
do 10 lat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zabawy i gry ruchowe łączące werbalizację aktywności z ich wykonywaniem.</li> <li>• Zabawy konstrukcyjne, w których współwystępuje doskonalenie motoryki i sprawności receptywnych.</li> <li>• Zabawy o tematyce społecznej wymagające współpracy.</li> <li>• Zabawy asocjacyjne – karty, gry planszowe itp.</li> <li>• Zabawy muzyczno-literackie połączone z wykonywaniem czynności.</li> <li>• Indywidualne gry umysłowe: rebusy, krzyżówki, diagramy itp.</li> </ul> <p style="text-align: right;">(Siek-Piskozub 2001:184–185)</p>
11–15 lat	<p>Wszystkie wymienione powyżej z dominacją:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gier utrwalających elementy systemu językowego (leksykę i struktury);</li> <li>• zabaw tematycznych oraz symulacji zamkniętych (wg scenariusza);</li> <li>• słuchania i śpiewania piosenek stanowiących element popkultury<sup>183</sup>;</li> <li>• symulacji otwartych (bez scenariusza). (Siek-Piskozub 2001:186)</li> </ul>
do 25 lat	<p>Wśród technik ludycznych wyróżniono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• symulacje otwarte bądź zamknięte;</li> <li>• słuchanie znanych piosenek i wykonywanie skorelowanych z nimi zadań;</li> <li>• dyskusje na temat utworu;</li> <li>• happeningi. (Siek-Piskozub 2001:189)</li> </ul>
dorośli (po etapie szkolnym)	<p>Techniki ludyczne to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gry słowne (analiza, synteza i kategoryzacja elementów systemu języka);</li> <li>• gry umysłowe (krzyżówki, rebusy, zagadki logiczne itp.);</li> <li>• symulacje – w oparciu o tekst lub doświadczenia. (Siek-Piskozub 2001:191–192)</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wskazanej bibliografii.

Kolejny istotny aspekt dotyczy celu dydaktycznego obranego przez nauczyciela. Podstawowa oś podziału sposobów ukierunkowania lekcji przebiega na linii poprawność – skuteczność, co ukazuje poniższe zestawienie.

Tabela nr 18: Techniki ludyczne a cel dydaktyczny

TECHNIKI – SYSTEM JĘZYKOWY (POPRAWNOŚĆ)	TECHNIKI – SPRAWNOŚCI <sup>184</sup> KOMUNIKACYJNE (SKUTECZNOŚĆ)
<p>Piosenki, dryle substytucyjne czy transformacyjne, zadania z lukami – w formie współzawodnictwa grupowego lub indywidualnego.</p> <p>Gry słownikowe bądź syntaktyczne w oparciu o spreparowany materiał tekstowy.</p>	<p>Zabawy tematyczne i symulacje, dyskusja w związku z przedstawionym utworem,</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Siek-Piskozub 2001:192–195).

Autorka zauważyła również rozbieżność ról nauczyciela i uczniów w zależności od celu zajęć, co zilustrowała następującą tabelą.

<sup>183</sup> Piosenki powinny być dobrane do poziomu i wieku odbiorców, a sposób ich wykorzystania wymaga odpowiedniej preparacji. Można także stosować warianty dydaktyczne, ale należy zauważyć, że w przypadku wskazanej grupy wiekowej muszą one być właściwie przygotowane, aby nie zostały ocenione jako dziecinne (Siek-Piskozub 2001:186).

<sup>184</sup> T. Siek-Piskozub pisze o *sprawnościach komunikacyjnych* w znaczeniu sprawności produktywnych (mówienie i pisanie), jak i receptywnych (słuchanie i czytanie), które są istotne w procesie wymiany informacji.

Tabela nr 19: Zróżnicowanie ról nauczyciela i uczniów w zależności od technik ludycznych

Cel nauczania	Rola nauczyciela	Rola ucznia	Rodzaj technik
Aspekty systemu językowego	Podaje wzorzec językowy lub tekst piosenki, prowadzi grę, kontroluje i ocenia, koryguje błędy.	Wykonuje polecenia, produkuje poprawne pod względem formy wypowiedzi, monitoruje wypowiedzi innych.	Bezkoalicyjne gry antagonistyczne (rywalizacja indywidualna lub grupowa), zabawy i symulacje o strukturze zamkniętej, piosenki dobrane pod kątem danego aspektu języka.
Sprawności komunikacyjne	Inicjuje i stymuluje działania uczniów, udziela wyjaśnień, doradza, obserwuje, rozstrzyga spory, wyraża własną opinię.	Wchodzi w interakcję z innymi, wymienia informacje, poszukuje danych w tekstach, pyta, negocjuje, wyjaśnia itp.	Zabawy/symulacje antagonistyczne i nieantagonistyczne, koalicyjne o strukturze zamkniętej i otwartej, muzyka i popularne przeboje.

Źródło: (Siek-Piskozub 2001:194).

Powyższe zestawienie dowodzi, że doskonalenie działań językowych pod kątem ich skuteczności sprzyja większej twórczości i zaangażowaniu słuchaczy niż w przypadku aspektu poprawnościowego. Rola nauczyciela jest w takiej sytuacji bliższa funkcji tutora czy też mistrza gry, co można obserwować w przypadku gier fabularnych wykorzystywanych podczas lekcji języka obcego. Niejednokrotnie wybór pomiędzy kształtowaniem świadomości gramatycznej a rozwijaniem kompetencji zależy od warunków nauczania.

Tabela nr 20: Techniki ludyczne a warunki nauczania

<b>POZIOM ZNAJOMOŚCI JĘZYKA</b> (Siek-Piskozub 2001:195–199)	<b>POCZĄTKUJĄCY</b> Gry i zabawy wprowadzające, utrwalające nową leksykę (np. synonimy, antonimy) oraz foniczne elementy języka. Piosenki, zgamifikowane ćwiczenia drylowe, symulacje zamknięte (4–6 zdań, konkretna sytuacja).	<b>ŚREDNIO ZAAWANSOWANY</b> Gry oparte na kategoryzacjach, asocjacjach, symulacje nawiązujące do rzeczywistych sytuacji (łączenie formy zamkniętej i otwartej), autentyczne piosenki.	<b>ZAAWANSOWANY</b> Kontekstowe wykorzystanie leksyki oraz struktur gramatycznych.
			<b>ZRÓŻNICOWANY POZIOM</b> Gry strategiczno-losowe, symulacje o zamkniętej lub otwartej strukturze.
<b>CZAS</b> (Siek-Piskozub 2001:199–200)	<b>KURS EKSTENSYWNY</b> Techniki ludyczne mogą być różnorodne ich celem jest utrwalenie zdobytej wiedzy i motywowanie do nauki.		<b>KURS INTENSYWNY</b> Symulacje otwarte i zamknięte.
<b>WIELKOŚĆ GRUPY</b> (Siek-Piskozub 2001:200–201)	Wielkość grupy praktycznie nie ma znaczenia, ponieważ techniki ludyczne mogą być prowadzone indywidualnie, w parach, w małych lub dużych grupach, a czasami również w formie nauczyciel kontra wszyscy uczniowie. Możliwości lokalowe oraz liczebność grupy warunkują dobór odpowiedniej techniki.		
<b>MATERIAŁY</b> (Siek-Piskozub 2001:201)	Materiały to zarówno fragmenty podręcznika do pracy indywidualnej lub grupowej: krzyżówki, gry słownikowe oraz strukturalne, techniki teatralne, jak i dodatkowe narzędzia ludyczne w formie kart, plansz do gry.		

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wskazanej bibliografii.

Precyzyjny opis podziału zaproponowanego przez Siek-Piskozub nie jest do końca tożsamy z przykładami ludycznego użycia języka uwzględnionymi w ESOKJ. Podział przebiega bowiem na linii gry towarzyskie/gry indywidualne/gry językowe a receptywne, produktywne, interakcyjne i mediacyjne działania estetyczne (w formie pisemnej bądź ustnej) – w tym piosenki i symulacje (ESOKJ 2003:60–61).

Tabela nr 21: Przykłady ludycznego i estetycznego użycia języka

<b>LUDYCZNE UŻYCIE JĘZYKA</b>		
<b>TOWARZYSKIE GRY JĘZYKOWE</b>	<b>DZIAŁANIA INDYWIDUALNE</b>	<b>DOWCIPY JĘZYKOWE, GRA SŁÓW</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ustne (opowiadanie z błędami do znalezienia przez słuchaczy);</li> <li>• pisemne (składana historyjka, „wisielec”<sup>185</sup>);</li> <li>• audiowizualne (memory, obrazkowe bingo);</li> <li>• gry planszowe, karciane (Scrabble).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• łamigłówki (krzyżówki, rebusy);</li> <li>• gry medialne (teleturniej, koło fortuny).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• slogany reklamowe;</li> <li>• nagłówki gazet;</li> <li>• napisy na murach.</li> </ul>
<b>ESTETYCZNE UŻYCIE JĘZYKA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• piosenki, rymowanki;</li> <li>• opowiadania, wierszyki;</li> <li>• formy audiowizualne – kreskówki, historyjki obrazkowe;</li> <li>• odgrywanie scenek, improwizacja;</li> <li>• pisanie krótkich i długich form (wiersze, powieści), wystawianie i oglądanie sztuk teatralnych itp.</li> </ul>		

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (ESOKJ 2003:60–61)

Z perspektywy niniejszej rozprawy konieczne jest połączenie obydwu klasyfikacji, bowiem – zgodnie z definicją przyjętą w części teoretycznej – glottodydaktyczne ujęcie ludyczności bądź jej wariantu online wymaga swoistej synonimii między grą i zabawą oraz wyodrębnienia symulacji wraz z jej podtypami.

Przedstawione w powyższej tabeli sposoby użycia języka można zestawić z działaniami językowymi, które w przeciwieństwie do sprawności uwzględniają bardziej holistyczne postrzeganie procesu komunikowania. Odnoszą się bowiem nie tylko do ujęcia punktowego, jakie można dostrzec w przypadku recepcji ustnej – rozumienia ze słuchu – czy pisemnej – rozumienia tekstu pisanego, a także produkcji ustnej – mówienia – oraz pisemnej – pisania, lecz także do interakcji<sup>186</sup> i mediacji<sup>187</sup>, które również występują w wariantach ustnym oraz pisemnym. W pierwszym przypadku (interakcja ustna) to połączenie rozumienia ze słuchu i mówienia, w drugim (interakcja pisemna) – rozumienia tekstu pisanego i pisania. Ostatnia para (mediacja ustna i pisemna) uwzględnia kolejno: rozumienie i mówienie oraz rozumienie

<sup>185</sup> W niektórych opracowaniach gra „wisielec” znana jest pod nazwą „szubienica”.

<sup>186</sup> „Interakcja nie jest sumą recepcji i produkcji, ale stanowi wartość dodaną – współtworzenie znaczenia (Janowska 2016).”

<sup>187</sup> „Mediacja zaś integruje wymiar społeczny charakterystyczny dla interakcji i jednocześnie przekracza ten wymiar, podkreślając stałą więź między wymiarem społecznym i wymiarem indywidualnym w przypadku użycia i uczenia się języków (Janowska 2016).”

i pisanie (Gębal, Miodunka 2020:265–266). To niezwykle ważne rozróżnienie, które pozwala oddzielić jednokierunkowe aktywności werbalne (praktycznie niemożliwe do zaobserwowania w codziennym życiu) od działań równoczesnych – nieodzownych w procesie komunikacji i naturalnych dla niego (Janowska 2016). Precyzyjne definicje poszczególnych działań językowych zestawiono w poniższej tabeli.

Tabela nr 22: Objasnienia relacji tworzonych podczas działań językowych

„ <b>Mówiąc</b> użytkownik języka tworzy tekst odbierany przez publiczność złożoną z jednego lub większej liczby słuchaczy (ESOKJ 2003:62).”	„ <b>Pisząc</b> użytkownik języka tworzy tekst, który jest odczytywany przez jednego lub więcej czytelników (ESOKJ 2003:64).”
„ <b>Słuchając</b> użytkownik języka odbiera i przetwarza wypowiedzi tworzone przez jednego lub więcej mówiących (ESOKJ 2003:67)”	„ <b>Czytając</b> użytkownik języka występuje jako czytelnik tekstu napisanego przez jednego lub więcej autorów (ESOKJ 2003:70).”
„ <b>Odbierając przekaz audiowizualny</b> użytkownik języka przyswaja jednocześnie dane akustyczne i wizualne (ESOKJ 2003:72)”	
„ <b>W działaniach interakcyjnych</b> użytkownik występuje na zmianę jako rozmawiający z jednym lub kilkoma rozmówcami i jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenia zgodnie z określonymi zasadami współpracy (ESOKJ 2003:73)”	„ <b>W działaniach polegających na mediacji</b> użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami – którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć” (ESOKJ 2003:83)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wskazanej bibliografii.

Nie mniej istotne w kontekście dysertacji są przykłady zaprezentowanych poniżej działań językowych, które pozwolą na porównanie z potencjalnym zastosowaniem możliwości aplikacji internetowych. W tym miejscu należy zaznaczyć, że na potrzeby rozprawy – z racji możliwości kreowanych przez narzędzia online – w kolejnych zestawieniach tabelarycznych zdecydowano się rozbudować klasyfikację działań językowych i uwzględnić nie tylko odbiór przekazu audiowizualnego przez cudzoziemców, lecz także jego tworzenie.

Tabela nr 23: Przykłady działań językowych

<b>MÓWIENIE</b>	<b>PISANIE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• czytanie tekstu na głos;</li> <li>• mówienie na podstawie materiału pisanego lub wizualnego;</li> <li>• odegranie roli w oparciu o scenariusz;</li> <li>• wypowiedź spontaniczna;</li> <li>• śpiewanie.</li> </ul> <p>(ESOKJ 2003:62)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wypełnianie formularzy;</li> <li>• pisanie artykułów do czasopism itp.;</li> <li>• tworzenie plakatów;</li> <li>• pisanie sprawozdań, notatek itp.;</li> <li>• zapisywanie dyktowanych informacji;</li> <li>• twórcze pisanie;</li> <li>• pisanie listów prywatnych i pism urzędowych.</li> </ul> <p>(ESOKJ 2003:64)</p>
<b>SŁUCHANIE</b>	<b>CZYTANIE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• oświadczeń (instrukcji, ostrzeżeń itp.);</li> <li>• mediów (radio, telewizja, nagrania, kino);</li> <li>• jako widz/słuchacz (teatr, wykład itp.);</li> <li>• przypadkowo usłyszanych rozmów.</li> </ul> <p>(ESOKJ 2003:68)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• w celu ogólnej orientacji;</li> <li>• aby zdobyć konkretną informację;</li> <li>• instrukcji i wykonywanie opisanych działań;</li> <li>• dla przyjemności.</li> </ul> <p>(ESOKJ 2003:70)</p>
<b>ODBIERANIE PRZEKAZU AUDIOWIZUALNEGO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• słuchanie tekstu odczytywanego głośno przez inną osobę;</li> <li>• oglądanie telewizji, nagrania wideo lub filmu z napisami;</li> <li>• korzystanie z nowych technologii (multimedia, CD-ROM itp.).</li> </ul> <p>(ESOKJ 2003:72)</p>	

INTERAKCJE		MEDIACJE	
<p><b>USTNE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• transakcje;</li> <li>• rozmowy (nieformalne i celowe);</li> <li>• dyskusje (nie)formalne;</li> <li>• debaty;</li> <li>• wywiady;</li> <li>• negocjacje;</li> <li>• planowanie.</li> </ul> <p>(ESOKJ 2003:73)</p>	<p><b>PISEMNE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymiana pisemnych wiadomości;</li> <li>• korespondencja;</li> <li>• negocjacje treści tekstów, np. umów;</li> <li>• konferencje online i offline.</li> </ul> <p>(ESOKJ 2003:80)</p>	<p><b>USTNE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tłumaczenie symultaniczne (przemówienia);</li> <li>• tłumaczenia konsekwentne (oprowadzanie wycieczek);</li> <li>• tłumaczenia nieformalne.</li> </ul> <p>(ESOKJ 2003:83)</p>	<p><b>PISEMNE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tłumaczenie dokładne;</li> <li>• tłumaczenie literackie;</li> <li>• streszczenia w drugim języku lub między językami;</li> <li>• parafrazowanie.</li> </ul> <p>(ESOKJ 2003:83)</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wskazanej bibliografii.

Ważnym pojęciem objaśnianym w rozprawie jest leksem *techniki* stosowany dotąd w pracy głównie w kontekście działań ludycznych. Warto jednak uwzględnić również aspekt językowy nieodłączny w przypadku analizy narzędzi w ujęciu glottodydaktycznym. Opis działań językowych dowodzi, że opierają się one na wzajemnym przenikaniu sprawności wraz z kompetencjami ogólnymi i komunikacyjnymi, co ma na celu jak najbardziej zbliżone do rzeczywistości odzwierciedlenie procesu porozumiewania się. Poniżej zaprezentowano techniki typowe zarówno w przypadku recepcji, jak i produkcji, których zestawienie jest istotnym elementem analizy potencjału narzędzi online – również przenikających się ze wspomnianymi wcześniej działaniami językowymi.

Tabela nr 24: Przykłady technik receptywnych

TECHNIKI RECEPTYWNE	
SŁUCHANIE	CZYTANIE
<p><b>EKSTENSYWNE</b><sup>188</sup> – bez reakcji</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• odsłuchiwanie tekstu, sztuki, piosenki itp.;</li> <li>• odgrywanie tekstu ilustrowanego obrazkami;</li> <li>• stosowanie map myśli, diagramów, obrazków ilustrujących tekst;</li> </ul> <p><b>EKSTENSYWNE</b> – z reakcją działaniową</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Total Physical Response</i>;</li> <li>• działanie manipulacyjne – rysowanie, wycinanie, układanie itp. zgodnie z tekstem;</li> <li>• prawda/fałsz;</li> <li>• symulacje sytuacji – reakcja na komunikat, np. zmiana miejsca;</li> <li>• słuchanie dla przyjemności;</li> </ul> <p><b>INTENSYWNE</b><sup>189</sup> – przed słuchaniem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skupienie uwagi wokół tematu tekstu, np. z użyciem ilustracji;</li> <li>• motywowanie do słuchania;</li> <li>• objaśnienie struktur i leksyki niezbędnych do zrozumienia tekstu;</li> </ul>	<p><b>PRZED LEKTURĄ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zagadki leksykalno-gramatyczne;</li> <li>• skojarzenia słowne;</li> <li>• antycypacja wyrazów na podstawie tytułu tekstu;</li> <li>• skupianie uwagi przez: rozmowę na temat poruszany w tekście, analizę ilustracji, okładki, słów kluczy, tytułu bądź śródtytułów, odgadywanie treści kolejnego akapitu po przeczytaniu poprzedzającego;</li> </ul> <p><b>W TRAKCIE LEKTURY – GLOBALNE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wyszukiwanie słów-kluczy;</li> <li>• tworzenie zdań (1-2) streszczających przesłanie tekstu;</li> <li>• wybór 1-2 kluczowych dla tekstu zdań;</li> </ul> <p><b>W TRAKCIE LEKTURY – SELEKTYWNE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• krótka odpowiedź;</li> <li>• długa odpowiedź;</li> <li>• uzupełnianie zdań, tabel itp.;</li> </ul> <p><b>W TRAKCIE LEKTURY – SZCZEGÓŁOWE</b></p>

<sup>188</sup> Słuchanie ekstensywne nie angażuje innych sprawności, celem jest zwiększenie naturalności procesu rozumienia ze słuchu, a przyczyną podejmowania tej próby przyjemność, która z niej płynie bądź chęć uzyskania jakiejś informacji (Seretny, Lipińska 2005:147).

<sup>189</sup> Słuchanie intensywne jest połączone z ćwiczeniami, które weryfikują szczegółowe rozumienie tekstu (Seretny, Lipińska 2005:150).

<p style="text-align: center;">INTENSYWNE – w trakcie słuchania</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zaznaczanie (zaznaczanie usłyszanych słów lub podkreślanie błędnych);</li> <li>• uzupełnianie tabel, luk itp.;</li> <li>• antycypacja (kończenie usłyszanego zdania);</li> <li>• notowanie określonych informacji;</li> </ul> <p style="text-align: center;">INTENSYWNE – po słuchaniu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prawda/fałsz;</li> <li>• wybór wielokrotny;</li> <li>• uzupełnianie słowami w ramce;</li> <li>• odpowiedzi na pytania;</li> <li>• układanie fragmentów w kolejności;</li> <li>• łączenie fragmentów w pary.</li> </ul> <p style="text-align: right;">(Seretny, Lipińska 2005:146–153)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wnioskowanie o znaczeniu leksemów z kontekstu lub budowy;</li> <li>• kategoryzacje lub asocjacje leksykalne;</li> <li>• parafrazy fragmentów tekstu;</li> <li>• praca ze słownikiem;</li> <li>• wypełnianie luk;</li> </ul> <p style="text-align: center;">W TRAKCIE LEKTURY – TECHNIKI MIESZANE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wielokrotny wybór;</li> <li>• prawda/fałsz;</li> <li>• łączenie tekstu z ilustracją – historyjka obrazkowa;</li> <li>• układanie w kolejności fragmentów tekstu;</li> <li>• oddzielanie dwóch tekstów;</li> <li>• odseparowanie faktów od opinii;</li> <li>• kończenie zdań;</li> <li>• dopasowywanie fragmentów tekstu;</li> </ul> <p style="text-align: center;">PO LEKTURZE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zatytułowanie całego tekstu lub akapitu;</li> <li>• szukanie błędów w planie zdarzeń na podstawie tekstu;</li> <li>• uzupełnianie streszczenia tekstu;</li> <li>• szukanie błędów merytorycznych w streszczeniu;</li> <li>• dyskusja dotycząca tematów z tekstu.</li> </ul> <p style="text-align: right;">(Seretny, Lipińska 2005:200–203)</p>
--	---

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wskazanej bibliografii.

Tabela nr 25: Przykłady technik produktywnych

<b>TECHNIKI PRODUKTYWNE</b>	
<b>MÓWIENIE</b>	<b>PISANIE</b>
<p style="text-align: center;">BODZIEC OBRAZKOWY</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pytania dotyczące ilustracji;</li> <li>• zgadywanie, co jest na ilustracji na podstawie odpowiedzi grupy na pytania;</li> <li>• opowiadanie treści ilustracji;</li> <li>• relacjonowanie nagrania wideo tym, którzy nie widzieli;</li> <li>• wnioskowanie z ilustracji;</li> <li>• wyszukiwanie różnic;</li> <li>• historyjka obrazkowa;</li> <li>• wypowiedź inspirowana otaczającymi przedmiotami;</li> <li>• domino obrazkowe;</li> </ul> <p style="text-align: center;">BODZIEC SŁOWNY</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pytania i odpowiedzi;</li> <li>• odgrywanie ról wg instrukcji;</li> <li>• symulacja sytuacyjna;</li> <li>• rozmowa telefoniczna;</li> <li>• monolog wg narzuconego planu;</li> <li>• monolog planowany przez autora;</li> <li>• wypowiedź inspirowana autentycznymi materiałami;</li> <li>• streszczanie tekstu/filmu;</li> <li>• dyskusja;</li> </ul> <p style="text-align: center;">BODZIEC DŹWIĘKOWY</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozpoznawanie dźwięków;</li> <li>• historyjka dźwiękowa;</li> <li>• tekst z przerwami na wypowiedź;</li> </ul>	<p style="text-align: center;">KONTROLOWANE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wypełnianie luk w akapitach;</li> <li>• odtwarzanie tekstu na podstawie notatek;</li> <li>• przekształcenie tekstu pod kątem gramatyki;</li> </ul> <p style="text-align: center;">STEROWANE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• komponowanie tekstu w oparciu o wskazówki tematyczne i stylowe;</li> </ul> <p style="text-align: center;">WOLNE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• samodzielne tworzenie tekstu na zadany temat.</li> </ul> <p style="text-align: right;">(Seretny, Lipińska 2005:245–246)</p>

- ćwiczenia na rozumienie ze słuchu motywujące do wypowiedzi ustnej.  
(Seretny, Lipińska 2005:177–182)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wskazanej bibliografii.

Kolejnym pojęciem wymagającym omówienia są *kompetencje*. Podstawowym dokumentem określającym ich ramy semantyczne i funkcjonalne jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003). Uwzględnia on podział wspomnianego terminu na dwa zasadnicze rodzaje: *kompetencje ogólne* oraz *językowe*. Ich krótką charakterystykę przedstawia poniższa tabela.

Tabela nr 26: Kompetencje ogólne i językowe

<b>KOMPETENCJE OGÓLNE</b>	
<b>WIEDZA DEKLARACYWNA</b> (SAVOIR)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wiedza o świecie (miejsca, instytucje, ludzie, zdarzenia, przedmioty, relacje czasu i przestrzeni);</li> <li>• wiedza socjokulturowa (warunki codziennego życia, stosunki międzyludzkie, system wartości, mowa ciała, rytuały i konwencje społeczne);</li> <li>• wrażliwość interkulturowa;</li> </ul>
<b>WIEDZA PROCEDURALNA</b> (SAVOIR-FAIRE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umiejętności praktyczne (społeczne, życiowe, zawodowe, spędzania czasu wolnego);</li> <li>• umiejętności interkulturowe (dostrzeganie wpływów międzykulturowych, unikanie stereotypizacji, komunikacja międzykulturowa);</li> </ul>
<b>UWARUNKOWANIA OSOBOWOŚCIOWE</b> (SAVOIR-ÊTRE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• postawy;</li> <li>• motywacje;</li> <li>• systemy wartości;</li> <li>• poglądy;</li> <li>• style poznawcze;</li> <li>• cechy osobowości;</li> </ul>
<b>UMIĘTNOŚĆ UCZENIA SIĘ</b> (SAVOIR-APPRENDRE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wrażliwość językowa i komunikacyjna;</li> <li>• wrażliwość i sprawność fonetyczna;</li> <li>• techniki uczenia się<sup>190</sup>;</li> <li>• umiejętności heurystyczne<sup>191</sup>;</li> </ul>
<b>KOMUNIKACYJNE KOMPETENCJE JĘZYKOWE</b>	
<b>KOMPETENCJE LINGWISTYCZNE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• leksykalna – ‘znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka’;</li> <li>• gramatyczna – ‘znajomość i umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych’;</li> <li>• semantyczna – ‘świadomość i umiejętność organizacji znaczenia (relacje słowo – kontekst, synonimia, antonimia, homonimia, frazeologia, metonimia)’;</li> <li>• fonologiczna – ‘znajomość oraz umiejętność odbioru i produkowania: fonemów, allofonów, cech dystynktywnych fonemów, fonetycznej kompozycji słów, prozodii, redukcji fonetycznej’;</li> <li>• ortograficzna – ‘znajomość oraz umiejętność rozpoznawania i stosowania symboli, które składają się na tekst pisany’;</li> </ul>

<sup>190</sup> Dotyczą one umiejętności wykorzystywania sytuacji komunikacyjnych, przygotowywania materiałów do samodzielnej nauki, efektywnego uczenia się pod kątem językowym i socjokulturowym, świadomości mocnych i słabych stron, formułowania potrzeb i celów, obierania właściwych strategii do ich realizacji (ESOKJ 2003:99).

<sup>191</sup> Obejmuje radzenie sobie z nowymi doświadczeniami, wyszukiwanie, rozumienie i przekazywanie nowych informacji, a także korzystanie z nowych technologii (ESOKJ 2003:99).



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ortoepiczna – ‘umiejętność głośnego odczytywania przygotowanego wcześniej tekstu pisanego oraz właściwego wymawiania słów poznanych wcześniej jedynie w formie pisanej’;</li> </ul>
<b>KOMPETENCJE SOCJOLINGWISTYCZNE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wyznaczniki relacji społecznych (powitania i pożegnania, formy adresatywne, zabieranie głosu, wykrzyknienia, przekleństwa);</li> <li>• konwencje grzecznościowe („pozytywna” i „negatywna”);</li> <li>• nośniki „mądrości ludowej” (idiomy, cytaty, przysłowia);</li> <li>• rejestr wypowiedzi (różnorodność stylistyczna);</li> <li>• dialekty i odmiany regionalne (grupa społeczna, narodowa, zawodowa, mieszkańcy danego regionu)</li> </ul>
<b>KOMPETENCJE PRAGMATYCZNE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskursywna – ‘umiejętność układania zdań w spójne ciągi wypowiedzi językowych’;</li> <li>• funkcjonalna – ‘użycie dyskursu mówionego i tekstów pisanych w komunikacji prowadzonej w określonym celu funkcjonalnym’.</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (ESOKJ 2003: 94–114).

Prezentowane objaśnienia zwracają uwagę na różnorodność doświadczeń warunkujących proces akwizycji języka obcego. Wśród wymienionych zależności są m.in. wiedza międzykulturowa, umiejętność uczenia się czy korzystania z nowych technologii. Te elementy wpływają nie tylko na postrzeganie ludyczności bądź na otwartość w kwestii zmian edukacyjnych wynikających z różnic kulturowych lub pokoleniowych, ale także na tempo i (dys)komfort przejścia z kształcenia stacjonarnego na zdalne czy hybrydowe. Niezależnie od formy prowadzenia zajęć istotne pozostają aspekty dotyczące rezultatów procesów nauczania i uczenia się obejmujące umiejętność podejmowania właściwych działań językowych zależnie od zaistniałej sytuacji. Jak pokazują powyższe rozważania, poza wiedzą leksykalno-gramatyczną oraz zdolnością czytania, słuchania, pisania oraz mówienia, niezmiernie ważne są doświadczenia określane mianem kompetencji ogólnych, które warunkują skuteczność nie tylko produkcji bądź recepcji, lecz także interakcji i mediacji.

Powyżej zdefiniowano pojęcia: *strategii*, *technik*, *działań językowych*, *kompetencji* oraz *sprawności*. W kontekście ostatniego z określeń należy zaznaczyć, że w niniejszej pracy zdecydowano się stosować leksem *sprawności* w stosunku do aktywności receptywnych – słuchania i czytania oraz produktywnych – mówienia i pisania. Chaos terminologiczny, który można zauważyć, chcąc łączyć efekty pracy glottodydaktyków ogólnych i polonistycznych, skutecznie utrudnia stosowanie tych samych terminów i zachowanie swoistego ładu pojęciowego. Oczywiście zrozumiała i wskazana jest obecna w nauczaniu jpjo rezygnacja z określenia *sprawność* na rzecz szerszego semantycznie *działania* – nie tylko jako charakterystycznego elementu podejścia działaniowego czy też zadaniowego, lecz także w kontekście precyzowania poszczególnych zachowań językowych uwzględniających poza recepcją i produkcją również interakcję czy mediację. Należy jednak zaznaczyć, że

w kontekście tematu niniejszej rozprawy leksem *działanie* w ujęciu glottodydaktyki ogólnej ma również inne znaczenie – Siek-Piskozub stosuje je jako *działanie ludyczne*, co w niniejszej dysertacji ewoluuje do postaci *działania e-ludycznego*. Tym samym można pokusić się o stwierdzenie, że *sprawność* rozumiana zgodnie ze słowami Szulca jako:

termin spotykany w tradycyjnej dydaktyce ogólnej odpowiadający mniej więcej pojęciu *nawyku*. Oznacza on dobrze opanowaną dzięki ćwiczeniu *umiejętność* umożliwiającą osiągnięcie odpowiednich efektów przy stosunkowo mniejszym wysiłku (Szulc 1994:202)

wymaga nie tylko połączenia komunikacji z działaniem społecznym, lecz także zestawienia działań ludycznych, a w przypadku tej dysertacji e-ludycznych (niezależnie od miejsca ich stosowania – czy to sala lekcyjna umożliwiająca prowadzenie lekcji hybrydowych bądź wykorzystanie nowoczesnych technologii, czy też zajęcia zdalne prowadzone w domowym zaciszu) z językowymi. Dopiero połączenie podziałów wskazanych przez Teresę Siek-Piskozub (2001:202) oraz Iwonę Janowską (2011:106), a także informacji zamieszczonych w ESOKJ (2003:60) i udoskonalenie ich o klasyfikację uwzględniającą narzędzia online powoduje, że można wskazać umiejętności nabywane podczas zajęć z wykorzystaniem nowoczesnych technologii aspirujących do miana ludycznych. Stosowane w kształceniu narzędzia online w istotny sposób warunkują bowiem nie tylko nabywanie wspomnianych umiejętności, lecz także ich doskonalenie. Nie bez znaczenia jest – obok wiedzy *stricte* językowej – kwestia obsługi używanych aplikacji zarówno z perspektywy nauczyciela, jak i uczniów. Poniżej zaprezentowano dwa ujęcia działań – ludyczne (za Teresą Siek-Piskozub), a także e-ludyczne – powstałe w oparciu o mechanikę narzędzi online analizowanych w praktycznej części rozprawy.

Tabela nr 27: Działania ludyczne vs działania e-ludyczne

DZIAŁANIA LUDYCZNE (Siek-Piskozub, 2001:202)		DZIAŁANIA E-LUDYCZNE (opracowanie własne)	
ZABAWY	muzyczne	APLIKACJE GRYFIKACYJNE	quizey
	literackie		losowe
	sensomotoryczne		planszowe
	tematyczne		werbalno-wizualne statyczne
	umysłowe		werbalno-wizualne dynamiczne
GRY	karciane (S/SL <sup>192</sup> )	APLIKACJE SYMULACYJNE	zadaniowe – aktywne
	planszowe (SL)		zadaniowe – pasywne
	werbalne (S/SL)		konwersacyjne
SYMULACJE ZAMKNIĘTE	umysłowe (S)	APLIKACJE SYMULACYJNE	kooperacyjne
	technika ról		problemowe
SYMULACJE OTWARTE	dramatyzacje	APLIKACJE IMITACYJNE	rywalizacyjne
	problemowe		audialne
	biograficzne		tekstowe
	konfliktu		wizualne
PIOSENKI	happening		
	dziecięce		
	dydaktyczne		
	popularne		

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wskazanej bibliografii.

Należy podkreślić, że nie wszystko, co jest możliwe do zaobserwowania w rzeczywistości stacjonarnej, da się przenieść w relacji jeden do jednego do realiów wirtualnych. Wiele aplikacji ma szerokie spektrum użytkowania, a co za tym idzie pełni kilka funkcji i można je przyporządkować do więcej niż jednej kategorii. Ponadto w kontekście narzędzi online istotne jest generalizowanie klasyfikacji tak, by była ona jak najbardziej uniwersalna i możliwa do zastosowania niezależnie od tego, jakie nowe aplikacje pojawią się na rynku. Tworząc poszczególne elementy podziału, zdecydowano się skonstruować trzy główne grupy narzędzi online: gryfikacyjne, symulacyjne oraz imitacyjne.

Pierwsza kategoria gromadzi narzędzia, których charakterystycznym aspektem jest m.in. dokonywanie wyborów i ponoszenie ich konsekwencji – quizey, gry planszowe. Nie bez znaczenia pozostaje też sposób postrzegania losowości, który redefiniuje towarzysząca mu

<sup>192</sup> S – strategiczne, SL – strategiczno-losowe.

rzeczywistość wirtualna. Nie jest to już bowiem działanie zupełnie pozbawione elementów kształcenia, jak zwykle się je określać w ubiegłym stuleciu, ale narzędzie mobilizujące do doskonalenia kompetencji językowych, np. poprzez umiejętność formułowania zdań zgodnie z wylosowanymi leksemami czy informacjami gramatycznymi lub poprzez gry typu memory i bingo, które łączą aspekt losowości, zapamiętywania i wiedzy językowej. Istotnym czynnikiem warunkującym tę zmianę jest fakt, że edytowalne aplikacje internetowe są bliższe formie teleturnieju, gdzie wiedza łączy się z przypadkiem, a nie skupiają się jedynie na ostatniej z wymienionych części składowych procesu gry. W odniesieniu do działań werbalno-wizualnych ważna jest kwestia sprawczości w kontekście konstruowania wypowiedzi inspirowanych bodźcem wzrokowym. Warto podkreślić, że kolejne podkategorie, czyli podział na statyczność i dynamiczność znacznie odbiegają od ujęcia socjologicznego. W niniejszej rozprawie pierwsze określenie obejmuje zadania przeniesione z wariantu książkowego, np. gry słowne: krzyżówka, łączenie słów, „wisielec”, labirynt (polegający na rozwiązywaniu poprzez narysowanie właściwej drogi), wykreślanka itp. Mimo formy wirtualnej dają one wiele możliwości w kontekście adaptacji na potrzeby zajęć stacjonarnych i hybrydowych – oczywiście przy założeniu, że w salach znajduje się odpowiedni sprzęt. Z kolei sformułowanie dynamika dotyczy typowych, wirtualnych działań uczącego się (zbliżonych do gier komputerowych), np. przebiecie w grze balonu z właściwym leksemem lub wcielenie się w postać, która przechodzi przez labirynt, znajdując ekwiwalent ilustracyjny słów widocznych na ekranie. Tego typu narzędzia rzadko można stosować podczas lekcji stacjonarnych lub w sytuacji, gdy uczniowie korzystają z jednego stanowiska komputerowego – wymagają bowiem szybkiej, indywidualnej reakcji w celu wykonania zadania. Do tej grupy należą również aplikacje, które nie sposób wykorzystać bez dostępu do internetu, np. narzędzia umożliwiające oglądanie przestrzeni rzeczywistej (Google Maps, Google Earth) lub oglądanie i współtworzenie przestrzeni wirtualnej (CoSpaces Edu, Minecraft Edu Edition). Ostatnimi składowymi kategoriami o charakterze gryfikacyjnym są aplikacje zadaniowe – aktywne i pasywne. Nawiązują one do aspektu przygotowywania zajęć, więc jako jedyne uwzględniają aktywność prowadzącego lekcję. W pierwszym wariantcie – poprzez dostosowywanie całego szablonu zgodnie z potrzebami lektora i grupy, czego przykładem jest narzędzie Genial.ly, a w drugim – z racji możliwości uzupełnienia gotowego szablonu utrwalaną na zajęciach leksyką bądź ćwiczonymi konstrukcjami gramatycznymi czy elementami wiedzy kulturowej<sup>193</sup>.

---

<sup>193</sup> Zadanie, np. gotowa krzyżówka online może być jedynie werbalno-wizualne statyczne, wówczas zawiera narzucony z góry temat i nieedytowalne pytania wywołujące określone hasła. Może być także szablonem, w którym lektor zmienia jedynie poruszane zagadnienia i leksykę (zadanie pasywne/generator) bądź narzędziem

Druga grupa obejmuje aplikacje w formie symulacji. Można je podzielić pod kątem intencji bądź rodzaju podejmowanej w nich interakcji na: konwersacyjne – skłaniające do prowadzenia dyskusji i wymiany poglądów, kooperacyjne – nastawione na współpracę, problemowe – ich celem jest rozwiązanie zagadki lub wykonanie zadania oraz rywalizacyjne – oparte na współzawodnictwie. Trzecia część dotyczy narzędzi imitujących dźwięk, obraz lub tekst, które mają swój pierwowzór, np. rzeczywista rozmowa tekstowa prowadzona w aplikacji *What's up* a generator naśladowujący pisemną wymianę myśli w tej aplikacji, konwersacja w rzeczywistości stacjonarnej a wideokonferencja – chociażby przy użyciu narzędzia Ms Teams, słownik synonimów dostępny online a wersja papierowa. Oczywiście narzędzia wirtualne są na tyle złożone, że nie sposób jednoznacznie przyporządkować je do określonej kategorii. Rzadko można wśród nich znaleźć tzw. czyste formy. Zdecydowaną przewagę mają opcje pośrednie – nie tylko w kwestii ludyczności, ale także lingwistyki. W związku z tym konieczne jest skategoryzowanie omawianych aplikacji i skorelowanie ich z potencjalnymi działaniami językowymi, jakie mogą implikować.

## 6.5. SCHEMAT ANALIZY

Zebrane narzędzia cechuje duży potencjał (glotto)dydaktyczny. Są to pomoce, które można stosować nie tylko podczas zajęć zdalnych<sup>194</sup>, ale (jeśli dysponujemy odpowiednio wyposażoną salą) również stacjonarnie. Liczba aplikacji zgromadzonych na potrzeby rozprawy nie pozwala na ich szczegółową analizę. Konieczne jest zatem dokonanie kolejnych selekcji materiału. Przebiegają one w czterech etapach i pozwalają zaprezentować najciekawsze narzędzia oraz wskazać tendencje związane z oferowanymi przez nie funkcjami.

Pierwszy podział dotyczy mechaniki analizowanych aplikacji, czyli sposobu ich działania, dostępnych opcji, a przede wszystkim potencjału glottodydaktycznego, który się z tym wiąże. Weryfikacja przebiega w tym przypadku dwutorowo – osią podziału jest język obsługi narzędzia, co bywa istotnym aspektem w kwestii wyboru aplikacji preferowanych przez użytkownika<sup>195</sup>.

---

w pełni edytowalnym, w którym poza treścią nauczyciel jppo może również zmieniać układ krzyżówki i szatę graficzną (zadanie aktywne). Istnieje też szansa, że aplikacja pozwala na odczytanie pytania po wykonaniu jakiejś wirtualnej czynności typowej dla gier komputerowych (zadanie werbalno-wizualne dynamiczne).

<sup>194</sup> W tym miejscu należy zaznaczyć, że kształcenie zdalne (zwane też zdystansowaną nauką, kształceniem na odległość) w kontekście niniejszej dysertacji rozumiane jest w wąskim ujęciu (jako nauczanie online, e-learning). Obejmuje bowiem jedynie działania podejmowane z wykorzystaniem narzędzi internetowych dostępnych za pomocą komputera, tabletu bądź telefonu zarówno synchronicznie, np. lekcje w formie wideokonferencji, jak i asynchronicznie – dzięki aplikacjom, które można stosować w dowolnym czasie. Pomijany jest natomiast aspekt nauczania zdalnego z wykorzystaniem innych mediów – telewizji bądź radia (BRIT 1).

<sup>195</sup> W sytuacji, gdy lektor nie czuje się pewnie, wykorzystując nowe technologie czy to podczas zajęć stacjonarnych, czy też zdalnych, obsługa w języku polskim jest istotnym wsparciem w zmaganiach z narzędziami, które początkowo mogą budzić obawy.

Drugi rodzaj aplikacji można określić mianem technicznych<sup>196</sup>. Nie znaczy to jednak, że wskazana grupa jest jednorodna. Ta forma podziału generuje powstawanie podkategorii, do których należą: gotowe elementy dźwiękowo-wizualne, narzędzia umożliwiające ich edycję oraz gromadzenie, odtwarzanie czy formatowanie wykorzystywanych plików.

Trzeci etap dotyczy narzędzi online, które można wykorzystać w pracy z dziećmi lub młodzieżą<sup>197</sup>. Zostały one podzielone przede wszystkim pod kątem przedmiotów szkolnych oraz ze względu na oferowane przez daną aplikację gotowe materiały.

Czwarty i zarazem ostatni etap dotyczy wyłonienia narzędzi, które są przeznaczone do uczenia i nauczania innych języków obcych<sup>198</sup>: angielskiego, niemieckiego czy rosyjskiego. O ile dwa ostatnie zajmują w tabeli pojedyncze komórki, o tyle pierwszy z języków podzielono znacznie precyzyjniej. Uwzględniono bowiem sprawności – zarówno receptywne (słuchanie, czytanie), jak i produktywne (mówienie, pisanie) – kompetencję gramatyczną i leksykalną (w separacji oraz w połączeniu), a także wiek odbiorców, nauczanie szkolne (jeśli mu podlegają) i narzędzia *stricte* ludyczne<sup>199</sup> – gry, łamigłówki, RPG. Wymienione narzędzia w większości nie są adaptowalne na potrzeby glottodydaktyków polonistów, ale stanowią kontekst do przeprowadzanej w pracy analizy, a także wskazują kierunek dalszego rozwoju aplikacji użytecznych w nauczaniu jpjo.

Należy podkreślić, że podział pod kątem mechaniki to jedynie część zmagania z analizą aplikacji, bowiem najistotniejszym elementem jest wskazanie, do której grupy działań ludycznych należą poszczególne narzędzia, a także jaki mają potencjał glottodydaktyczny, co przejawia się w rozwijaniu określonych działań językowych. Ułatwieniem w rozważaniach nad przydatnością aplikacji w nauczaniu jpjo są tabele zamieszczone w aneksie analizujące (zob. załącznik 32.) i syntetyzujące (zob. załącznik 33.) trzy najważniejsze elementy opisu aplikacji: działania e-ludyczne oraz kompetencje i działania językowe.

---

<sup>196</sup> Ich uwzględnienie nie jest bezzasadne z punktu widzenia nauczania jpjo, o czym więcej można przeczytać w praktycznej części dysertacji.

<sup>197</sup> Ten materiał stanowi ważny kontekst w kwestii pracy z cudzoziemcami w polskich szkołach, co zostało rozwinięte w praktycznej części dysertacji.

<sup>198</sup> Wymieniono jedynie trzy języki, ponieważ zwrócono uwagę na obsługę narzędzi oraz ich przeznaczenie. Jednak w przypadku wielu z wyszczególnionych aplikacji – zwłaszcza anglojęzycznych doskonalących kompetencję leksykalną – możliwa jest zmiana języka docelowego, a tym samym nauka chociażby hiszpańskiego, co nie zostało odnotowane, ponieważ nie jest istotne z perspektywy niniejszej dysertacji.

<sup>199</sup> Nie znaczy to, że w kategorii sprawności lub kompetencje nie znajduje się żadna gra, jednak podczas weryfikacji materiału zwrócono szczególną uwagę na dominujące aspekty kształcenia. Zatem, jeśli dana platforma jest przeznaczona do doskonalenia gramatyki i odbywa się to m.in. przy użyciu quizów – klasyfikowana jest jako narzędzie gramatyczne. Natomiast gdy analizie poddawana jest strona gromadząca różnorodne gry – kształtujące sprawności i kompetencje, np. z racji obsługi w języku obcym – pozostaje ona w jednej z ostatnich podgrup ze względu na dominację aspektu ludycznego.

---

---

# **CZEŚĆ 3.**

# **PRAKTYKA**

---

---

---

---

## 7. APLIKACJE – WYKORZYSTANIE

---

---

*„(...) znudzenie kładzie kres temu,  
co zapoczątkowała ochota”*  
(Paul Valéry 1943:21, cyt. za: Caillois 1997:17)

Słowa przytoczone na początku tego rozdziału napawają jednocześnie nadzieją i lękiem. Z jednej strony to szansa na entuzjastyczny stosunek do nauki języka lub zmianę dotychczasowego, rutynowego podejścia, ale z drugiej – ryzyko utracenia chęci poznawania mowy i kultury innego kraju, a także znużenia każdym nowym narzędziem dydaktycznym wykorzystywanym z nadmierną częstotliwością. O chaos w trakcie lekcji, wywołany wprowadzaniem dużej liczby różnorodnych aktywności, nie trudno również podczas zajęć stacjonarnych, gdy można na bieżąco obserwować reakcje wszystkich uczniów. W wariancie zdalnym dodatkową komplikacją jest proces weryfikacji zaangażowania i nastawienia cudzoziemców. Przyczyny takiego stanu rzeczy leżą zarówno po stronie słuchaczy – brak włączonych kamer, zapominanie o uruchomieniu mikrofonów, jak i lektorów – niemożność obserwowania studentów przy jednoczesnym udostępnianiu ekranu, co jest spowodowane pracą z użyciem jednego monitora. W kolejnych rozdziałach zaprezentowano aplikacje ułatwiające proces kształcenia – choćby poprzez wykorzystywanie telefonu jako dodatkowego ekranu, na którym można obserwować uczniów – a także opisy stosowania poszczególnych narzędzi online w trakcie lekcji jppo przygotowane na podstawie doświadczeń glottodydaktycznych zdobytych głównie podczas obowiązkowego kształcenia na odległość. Zestawienie aplikacji z podziałem na mechanikę oraz działania ludyczne i językowe poprzedzono przedstawieniem charakterystyki grup zajęciowych, które prowadzono online wraz z krótkim opisem przebiegu lekcji oraz wskazaniem stosowanych narzędzi, a także efektami w postaci wyników testów przeprowadzonych w poszczególnych grupach oraz opiniami uczniów na temat dopasowania narzędzi online do realizowanych zagadnień.

### **7.1. ZAJĘCIA Z WYKORZYSTANIEM APLIKACJI – WPROWADZENIE**

Należy zauważyć, że zamieszanie wywołane koniecznością masowej zmiany edukacji ze stacjonarnej na zdalną skutkowało weryfikacją dotychczasowych sposobów przekazywania wiedzy. Trzeba było bowiem sięgnąć po narzędzia, o których istnieniu niejednokrotnie nie miało się pojęcia, a przynajmniej nie w kwestii ich potencjału glottodydaktycznego, czego przykładem może być quasi-graficzny program Canva (używany wcześniej głównie jako narzędzie biznesowe, a nie edukacyjne) czy aplikacja Adobe Acrobat Reader (służąca przede wszystkim do odczytywania plików PDF, niekoniecznie do ich edycji w trakcie zajęć).



Niniejsza dysertacja nie jest prezentacją badań ilościowych. Ich rzetelne przeprowadzenie wymagałoby bowiem zarówno od lektorów, jak i uczniów pracy w warunkach, które nie miałyby znaczącego wpływu na wynik próby. Dotyczy to: niezmiennej liczby uczestników zajęć, ich homogeniczności kulturowej, a także braku zewnętrznych czynników zaburzających poczucie bezpieczeństwa podczas procesu nauczania i uczenia się. Ważnym aspektem analizy ilościowej jest też możliwość porównania efektów stosowania konkretnych technik czy narzędzi – w przypadku tej rozprawy wykorzystywania narzędzi (e-)ludycznych w wariacie zajęć stacjonarnych i zdalnych (Wilczyńska 2010:134–139). Jednak w obliczu zmian, jakie w latach 2020–2021 objęły niemal wszystkie sfery życia, w tym edukację, konieczna była aktualizacja pierwotnych planów – zakładających serię zajęć (e-)ludycznych w grupie docelowej i kontrolnej – oraz dostosowanie ich do nowych możliwości nauczania podczas kursów językowych. Z tego powodu zdecydowano się na wykorzystanie prowadzonych samodzielnie<sup>200</sup> zespołów zajęciowych. Gdyby lekcje jppo poddać analizie ilościowej, grupa musiałaby być stała, co byłoby trudne z racji charakteru prowadzonych kursów, niepewnej sytuacji pandemicznej, a podczas kolejnych semestrów również z tytułu sytuacji geopolitycznej wywołanej wojną rosyjsko-ukraińską. W przypadku porównywania wyników ważne jest także to, by zespoły były jednolite bądź takie same pod kątem zróżnicowania etnicznego. Nie zawsze można osiągnąć taki efekt, tworząc komercyjną grupę zajęciową – trudno bowiem wpływać na to, jakiej narodowości jest klient chcący uczyć się języka polskiego<sup>201</sup>. Podobny problem ma miejsce również na uczelniach – szczególnie prywatnych – gdzie nie ma możliwości podziału słuchaczy ze względu na znajomość innych języków słowiańskich (a często również poziom opanowania polszczyzny), kiedy prowadzi się przedmiot w wymiarze 90 minut tygodniowo<sup>202</sup>. Sytuacja pandemiczna, ciągły stres, funkcjonowanie pod presją, a także nauczanie i uczenie się w nietypowej dotąd (na taką skalę) formie wirtualnej to kolejne aspekty, które nie sprzyjały przekazywaniu i zdobywaniu wiedzy w atmosferze bezpieczeństwa oraz z przyzwoleniem

---

<sup>200</sup> Warto podkreślić, że istotnym elementem warunkującym powodzenie zajęć e-ludycznych jest nastawienie lektora do aplikacji wspomagających bądź umożliwiających naukę języka oraz obycie technologiczne nauczyciela, który staje się nie tylko przewodnikiem lingwistyczno-kulturowym, lecz także osobą instrującą, jak właściwie obchodzić się z narzędziami stosowanymi w procesie kształcenia. Tym samym nie sposób wyeliminować kwestię stosunku lektora do nowoczesnych technologii jako aspektu wpływającego na wynik podejmowanych prób badawczych, ponieważ zarówno pozytywne, jak i negatywne nastawienie będzie stanowiło zmienną kształtującą rezultaty zajęć z użyciem aplikacji.

<sup>201</sup> Często mimo adresowania kursów językowych do konkretnych narodowości trudno o taką liczbę chętnych, by móc rozpocząć zajęcia z kompletem uczestników – stąd kłopoty z idealnym wypoziomowaniem czy też doбором kulturowym w grupach.

<sup>202</sup> Niestety w tej sytuacji często konieczne jest posługiwanie się językiem medium, co jest zasadne, a często obligatoryjne (uwzględnione w umowie), jeśli studenci są uczestnikami kierunku prowadzonego w języku angielskim. Warto zauważyć, że podobny mechanizm niejednokrotnie dotyczy lektoratów z języka obcego dla Polaków.

(wewnętrznym – lektorów, a także zewnętrznym – uczniów) na swobodne zapoznawanie się z nowymi możliwościami technologicznymi w sferze edukacji<sup>203</sup>, a następnie wykorzystywanie ich w praktyce glottodydaktycznej.

Z tych powodów zdecydowano, by w rozprawie – równoległe do procesu gromadzenia i selekcjonowania materiału – weryfikować możliwości wykorzystywania poszczególnych aplikacji podczas lekcji online w samodzielnie prowadzonych zespołach zajęciowych (w jednej z łódzkich szkół językowych i uczelni prywatnych). Pozwoliło to na jakościową ocenę potencjału glottodydaktycznego pozyskanego materiału badawczego. Oczywiście specyfika lekcji w wariancie zdalnym oraz warunki pracy kreowane przez zatrudniające placówki edukacyjne to kolejne czynniki – oprócz sytuacji w kraju i na świecie – które wpływały na liczebność grup i synchroniczny bądź asynchroniczny wymiar ich nauki, co zostało ukazane w poniższym opisie poszczególnych grup zajęciowych.

## **7.2. CHARAKTERYSTYKA GRUP**

Pierwsze, obligatoryjne ze względu na sytuację pandemiczną, lekcje online odbywały się już w drugiej połowie semestru letniego 2019/2020 i w semestrze zimowym 2020/2021. Trzeba podkreślić, że miały one często formę przesyłania zadań do samodzielnego wykonania bądź funkcjonowały na zasadzie bezpośredniego przeniesienia aktywności stacjonarnych do przestrzeni wirtualnej – tym samym niejednokrotnie opierały się na pracy z podręcznikiem i z wirtualną tablicą, udostępnianą w niektórych komunikatorach, lub z edytorem tekstu. Stanowiły zatem rodzaj treningu w kwestii stopniowego wprowadzania podczas lekcji bardziej wymagających działań e-ludycznych – zarówno w wariancie asynchronicznym, jak i synchronicznym. Dopiero kolejne półrocze pozwoliło podejść do procesu kształcenia online z większą świadomością i kreatywnością. To niezwykle istotne, by – w sytuacji, gdy zarówno lektor, jak i uczący się obcokrajowiec są adeptami stosowania oraz użytkowania narzędzi online do nauki języka – początkowo aplikacje stanowiły jedynie dodatek do treści podręcznikowych czy zajęć konwersacyjnych i pozwalały na stopniowe osvajanie się z pozytywnymi i negatywnymi aspektami nowoczesnych technologii wykorzystywanych w sferze wirtualnej,

---

<sup>203</sup> Kształcenie zdalne – wraz z jego wadami i zaletami – przed 2020 rokiem rzadko stanowiło przedmiot rozważań metodycznych podczas zajęć na specjalizacji czy też na studiach podyplomowych z zakresu nauczania jppo, o czym świadczą informacje na temat przedmiotów uwzględnionych w ofercie wyższych uczelni. Dlatego w obliczu masowej zmiany formy prowadzenia lektoratów wielu nauczycieli musiało na własną rękę szukać informacji z zakresu e-learningu oraz korzystać z dostępnych w sieci szkoleń, co wiązało się zarówno z pozytywnymi, jak i negatywnymi rezultatami prowadzonych przez nich lekcji online. Należy bowiem podkreślić, że czasami adaptacja narzędzi online w kontekście nauczania jppo nie była łatwa.

która sama w sobie w kontekście formy nauczania jest w Polsce swoistym *novum*<sup>204</sup>. Dlatego uznano za zasadne, by poddać analizie dopiero lekcje jpjo odbywające się w semestrach: letnim 2020/2021 i zimowym oraz letnim 2021/2022. Zajęcia prowadzono z użyciem wybranych aplikacji, z których większość pokrywa się z gromadzonym równolegle materiałem badawczym pozyskiwanym z grup facebookowych<sup>205</sup>.

Zarówno godzinowy wymiar kursu językowego, jak i sposób jego prowadzenia (synchroniczny/asynchroniczny) każdorazowo zależały od miejsca nauczania. Zajęcia odbywały się w ramach współpracy z jedną z łódzkich szkół językowych (grupy oznaczone jako A1, A1+, A1.2, A0, A0.2 oraz grupy dla dzieci i młodzieży), a także uczelni prywatnych (1.SEM., 2. SEM., 4. SEM.). Sytuacje zawodowe klientów szkoły<sup>206</sup> bądź aspekty społeczno-polityczne dotyczące studentów miały znaczący wpływ na liczebność uczestników lekcji, dlatego w poniższej tabeli zdecydowano się uwzględnić wielkości założone w postaci maksymalnej liczby kursantów obecnych na początku każdego semestru zajęć. Nie bez znaczenia w kontekście charakterystyki uczących się były również: narodowość, znane języki (rodzime i obce) oraz wiek słuchaczy. To ważne ze względu na kulturowe zróżnicowanie uczestników lekcji oraz ich wiedzę w kontekście innych języków słowiańskich.

W odniesieniu do tematu dysertacji ważnym aspektem był także poziom świadomości w kwestii potencjalnych narzędzi online wspierających proces kształcenia językowego oraz

---

<sup>204</sup> Mogłoby się wydawać, że korzystanie z aplikacji oraz uczenie online jest praktyką bliższą lektorom polonijnym. Jednak doświadczenie prowadzenia przedmiotu (E-)ludyczność w nauczaniu języka polskiego na studiach podyplomowych z zakresu Nauczania języka polskiego i kultury polskiej poza Polską pokazało, że kompetencje technologiczne można różnicować niemal jak poziomy znajomości języka. W przypadku lektora pracującego zdalnie nieumiejętność korzystania z narzędzi online jest istotnym problemem. W tej sytuacji wejście w rolę nauczyciela wymaga wiedzy i praktyki związanej ze stosowaniem aplikacji w procesie edukacyjnym, co daje prowadzącemu poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie, a tym samym zapewnia otwartość na wskazówki – niejednokrotnie bieglejszych w sferze wirtualnej – uczniów. Należy zauważyć, że istotne jest także, by samemu doświadczyć zajęć prowadzonych w formie zdalnej i poddać je refleksji – najlepiej, jeśli są to choćby hipotetyczne lekcje języka z wykorzystaniem podręcznika, aplikacji oraz w wariacie mieszanym, co ma wpływ na poszerzenie pola analizy i umożliwia zastanowienie się nad tym, który ze sposobów może okazać się skuteczny w połączeniu z poszczególnymi grupami zajęciowymi (zarówno w kwestii ich charakteru czy preferencji, jak i celu uczenia się języka polskiego).

<sup>205</sup> Semestr letni 2020/2021 był optymalnym momentem, by rozpocząć gromadzenie materiału w sposób zorganizowany, ponieważ w tym czasie grupy dla nauczycieli na portalu Facebook były już przepełnione inspiracjami, pomysłami i wskazówkami co do narzędzi, które mogłyby służyć jako wsparcie edukacyjne również dla lektorów jpjo. Nie znaczy to jednak, że wcześniej nie weryfikowano zasobów wspomnianego portalu społecznościowego w celu znalezienia aplikacji do wykorzystywania podczas prowadzenia pierwszego semestru zorganizowanych zajęć online, czyli w drugiej połowie semestru letniego 2019/2020 – lekcje opisano w artykule *Czy aplikacja Genial.ly rzeczywiście jest genialna? O potencjale narzędzi online podczas zdalnego nauczania języka polskiego jako obcego* (Kaźmierczak:2020a) – czy w semestrze zimowym 2020/2021.

<sup>206</sup> Kurs językowy prowadzony był przez szkołę na zlecenie korporacji, więc zarówno działalność zawodowa uczestników zajęć, jak również ich postępy w nauce warunkowały dalsze finansowanie lekcji przez firmę. Zmiana projektu, w którym pracował uczestnik zajęć bądź oddelegowanie go przez korporację do innego kraju powodowało, że nie pojawiał się już na lekcjach, co miało miejsce w każdej z opisywanych grup.

informacje zarówno na temat najczęściej wybieranych aplikacji ułatwiających naukę, jak i preferowanego sprzętu umożliwiającego udział w zajęciach online.

Tabela nr 28: Zestawienie informacji dotyczących grup osób dorosłych w semestrze letnim 2020/2021

	A1	A1+	1. SEM.	2. SEM.	4. SEM.
<b>czas kursu</b>	semestr letni 2020/2021				
<b>forma zajęć</b>	60 minut 2 razy w tygodniu, synchronicznie		asynchronicznie		
<b>liczebność</b>	6 osób		10 osób		
<b>narodowość</b>	Norwegia, Szwecja	Finlandia, Szwecja, Włochy	Nigeria, Tadżykistan, Uzbekistan	Białoruś, Etiopia, Kenia, Nigeria, Ukraina, Włochy	Bułgaria, Irak, Kazachstan, Turcja
<b>język rodzimy</b>	norweski, szwedzki	fiński, szwedzki, włoski	angielski, rosyjski, tadżycki, uzbecki	amharski, angielski, rosyjski, suahili ukraiński, włoski	bułgarski, kazachski, kurdyjski, rosyjski, turecki
<b>języki obce</b>	angielski, hiszpański, niemiecki, polski	angielski, hiszpański, francuski, niemiecki, polski, włoski	angielski, japoński	angielski, białoruski, francuski, hiszpański, polski, ukraiński, rosyjski	angielski, arabski, hebrajski, hiszpański, niemiecki, polski, turecki
<b>wiek</b>	23–44	27–30	16–22	20–28	18–23
<b>znane aplikacje</b>	Duolingo, Memrise	Duolingo	Babbel, Duolingo	Babbel, Duolingo	Busuu, Duolingo, Mondly
<b>używane aplikacje</b>	Duolingo	Duolingo	Babbel, Duolingo	Babbel, Duolingo	Duolingo Mondly
<b>stosunek do aplikacji na lekcjach jpjo</b>	- (negatywny) -/+ (neutralny) + (pozytywny)				
	- -/+ 75% + 25%	- -/+ 50% + 50%	- -/+ 40% + 60%	- 14,5% -/+ 14,5% + 71%	-25% -/+ 25% + 50%
<b>sprzęt (K/TF/T<sup>207</sup>)</b>	K 25% TF 25% K/TF 50%	K 50% K/TF 50%	K 40% K/TF 40% TF 20%	K 28,5% TF 57% T 14,5%	K/TF 75% TF 25%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z anonimowych ankiet<sup>208</sup> (zob. załącznik 34.).

Nazwy dwóch pierwszych grup odnoszą się do ich poziomu zaawansowania<sup>209</sup>. Byli to uczniowie początkujący. Dla obu teoretycznie był to drugi semestr nauki zdalnej – pierwszy stanowił połączenie materiałów podręcznikowych i gotowych pomocy glottodydaktycznych ze stopniowo wprowadzanymi aplikacjami w celu oswojenia uczestników z nieco odmiennymi technikami nauczania oraz eliminacji nieprzewidzianych trudności technicznych, np.

<sup>207</sup> K – komputer, TF – telefon, T – tablet.

<sup>208</sup> By uzyskać pewność, że studenci właściwie rozumieją pytania, ankiety zostały przeprowadzone w języku angielskim – po poprzedniej weryfikacji, że język jest znany uczestnikom zajęć na tyle, by umożliwić pozyskanie opinii. Ponadto liczba ankietowanych dotyczy osób, które ukończyły cały semestr kursu językowego, co jest ważne z racji częstych zmian w składzie osobowym poszczególnych zespołów.

<sup>209</sup> Właściwe wypoziomowanie grup teoretycznie nie stanowi problemu, jednak w praktyce bywa niemal awykonalne, co jest spowodowane niewystarczającą liczbą chętnych w tym samym stopniu zaawansowanych językowo i posiadających podobne doświadczenia w kwestii znajomości innych języków, zwłaszcza słowiańskich.

niemożności indywidualnego wykonania quizu z użyciem telefonów ze względu na fakt, że jeden z uczniów nie dysponował ani smartfonem, ani iPhone'em. W praktyce semestr trwał niecałe 3 miesiące, co było spowodowane zarówno rozpoczęciem zajęć w październiku, jak i przerwą świąteczną połączoną z zawieszeniem kursu na przełomie roku kalendarzowego w związku ze zobowiązaniami zawodowymi kursantów. Częste zmiany osobowe w grupach wymusiły w drugim semestrze połączenie uczestników w dwa zespoły, które z racji konieczności powtórzenia elementów kursu z poziomu początkującego nazwano A1 i A1+. W pierwszym z nich (A1) były osoby, które dopiero w poprzednim semestrze rozpoczęły swoją przygodę z językiem polskim lub uczyły się go przez krótki czas, ale bez widocznego efektu, co wykazała rozmowa poziomująca. W kolejnym znajdowali się cudzoziemcy uczęszczający już wcześniej na regularne lekcje bądź wyróżniający się podczas pierwszego semestru nauki na tyle, że zakwalifikowano ich do osobnej grupy (na potrzeby dysertacji oznaczonej A1+).

W tych zespołach lekcje jpjo prowadzono synchronicznie, co oznacza, że zarówno uczestnicy, jak i prowadzący łączyli się ze sobą w tym samym czasie za pomocą komunikatora (w tym przypadku Microsoft Teams). Zajęcia odbywały się w systemie ludyczno-nieludycznym. W grupie A1 pierwsza połowa zajęć odbywała się z wykorzystaniem aplikacji o charakterze rozrywkowym. W tym samym czasie w A1+ miały miejsce lekcje bez ludycznych narzędzi online<sup>210</sup>. W połowie semestru następowała zmiana form prowadzenia zajęć. Uczniowie podlegali też regularnemu testowaniu, które weryfikowało poczynione postępy.

W tym samym semestrze odbywały się również zajęcia w tradycyjnym e-learningu<sup>211</sup> dla trzech kolejnych grup uwzględnionych w tabeli. Były one zróżnicowane pod kątem długości uczenia się polszczyzny (mierzonej w liczbie semestrów lektoratu językowego). W wariacie stacjonarnym lub zdalnym synchronicznym zajęcia trwałyby 90 minut tygodniowo, jednak forma asynchroniczna umożliwia naukę w dowolnym miejscu i o wybranej porze, co uniemożliwiało precyzyjne określenie czasu przewidzianego na realizację danej jednostki tematycznej. Materiały (zróżnicowane pod kątem zagadnień) były wstawiane na platformę wspólną dla wykładowców i studentów dwa lub trzy razy w miesiącu. Każdy temat – stanowiący część ogólnej fabuły wykorzystanej podczas kursu – składał się z trzech elementów:

---

<sup>210</sup> Pomijanie ludycznych narzędzi online nie wykluczało stosowania aplikacji. Lekcje przebiegały bowiem z wykorzystaniem komunikatora Microsoft Teams pozwalającego na odbywanie wideokonferencji, programu Microsoft Word pełniącego funkcję wirtualnej tablicy, aplikacji Testportal umożliwiającej weryfikację efektów kształcenia na każdym z etapów kursu, a także glottodydaktycznych materiałów online, np. *Po polsku po Polsce* czy *lingua.com*.

<sup>211</sup> „Tradycyjny e-learning jest asynchroniczny, co oznacza, że nie ma z góry określonego czasu, w którym powinno odbyć się szkolenie. Każdy uczestnik może uczyć się w swoim własnym tempie, przyswajając sobie informacje wtedy, gdy są mu one potrzebne” (*Czym jest e-learning*: link 95).

wprowadzenia, praktyki (weryfikowanej, lecz nie na stopień) i pracy domowej, która podlegała ocenie. Na ich wykonanie obcokrajowcy mieli cały semestr. W celu zespolenia poszczególnych zadań w większe jednostki tematyczne i wprowadzenia elementów gryfikacji zdecydowano się zastosować krótkie opisy sytuacyjne, łatwiejsze i mniej rozbudowane niż w przypadku gier fabularnych, oscylujące wokół trzech zasadniczych tematów i określane mianem scenariuszy:

- scenariusz I – *Podróżowanie w Polsce*;
- scenariusz II – *Plany na wolny tydzień*;
- scenariusz III – *Organizacja urodzin*.

Ze względu na duże zróżnicowanie<sup>212</sup> uczniów trudno było jednoznacznie określić poziom całej grupy, więc jak już wspomniano, kryterium stanowiło to, jak długo cudzoziemcy uczestniczą w lektoracie z języka polskiego (co – biorąc pod uwagę zmienność zespołów zajęciowych – również nie było idealnym wyznacznikiem). W ten sposób udało się wyszczególnić 3 grupy:

- pierwszy semestr nauki – 1. SEM. (scenariusz I<sup>213</sup>),
- drugi<sup>214</sup> semestr nauki – 2. SEM. (scenariusz II),
- czwarty semestr nauki – 4. SEM. (scenariusz III);

Tabela ukazuje duże zróżnicowanie grup pod kątem narodowości (uczniowie pochodzą z trzech kontynentów: Afryki, Azji i Europy) oraz wieku od 16 do 44 lat. Może to być zarówno ułatwieniem – stosunkowo młode grono odbiorców mające określone oczekiwania wobec zajęć językowych i sprawnie (przynajmniej w założeniu) poruszające się w świecie nowych technologii, jak i utrudnieniem – problem z dostosowaniem formy prowadzenia lekcji do

---

<sup>212</sup> Zróżnicowanie członków grupy było spowodowane następującymi czynnikami (wynikającymi częściowo jeszcze z sytuacji pandemicznej w poprzednich semestrach): rezygnacją ze studiów; zaniedbaniem nauki w danym semestrze i koniecznością nadrobienia zaległości; dołączaniem do grup nowych, cudzoziemskich studentów w związku z przejściem na nauczanie zdalne i chęcią zachowania przez placówkę edukacyjną odpowiedniej liczebności zespołów zajęciowych; kłopotami z łączeniem pracy (cudzoziemcy studiujący na prywatnej uczelni niemal zawsze łączą edukację z zarabianiem na czesne, co nie pozostaje bez wpływu na proces kształcenia zarówno w wariantcie stacjonarnym, jak i zdalnym) oraz nauki (w przypadku lektoratu w pierwszych semestrach nauczania online jeszcze synchronicznej, co nie było obligatoryjne dla wszystkich przedmiotów i tym samym utrudniało połączenie grafiku w pracy z planem zajęć online – skutkiem było łączenie się z nietypowych miejsc, np. z toalety dla pracowników); koniecznością powrotu do rodzinnego kraju; problemami z połączeniem internetowym; chorobą – własną bądź członka rodziny; utratą bliskich; brakiem odpowiedniego sprzętu (na co dzień niektórzy uczniowie korzystali bowiem z telefonu z dostępem do internetu lub z tabletu, natomiast z komputera głównie w uczelnianej bibliotece). Wszystkie wymienione czynniki skutkowały licznymi rozszadami w grupach zajęciowych, a ostatecznie odgórną decyzją o konieczności prowadzenia lektoratu asynchronicznie, co miało ułatwić studentom godzenie zajęć z pracą.

<sup>213</sup> Cyframi rzymskimi oznaczono w dysertacji scenariusze wykorzystywane podczas zajęć asynchronicznych.

<sup>214</sup> W grupie oznaczonej jako druga uczestniczyli również cudzoziemcy, dla których teoretycznie był to już trzeci semestr zajęć, lecz zmiany osobowe mające miejsce w trakcie pandemii oraz zróżnicowana częstotliwość pojawiania się studentów na lekcjach skutkująca koniecznością powtarzania przedmiotu spowodowały, że w praktyce był to dla nich drugi semestr nauki.

kulturowych przyzwyczajęń w kontekście edukacji, a także kłopot wynikający z konieczności bardziej precyzyjnego tłumaczenia obsługi niektórych narzędzi dla osób mniej obytych z technologią, a tym samym trudność w doborze dla całej grupy aplikacji odpowiedniej pod kątem intuicyjności użytkowania.

Cztery ostatnie wiersze tabeli dotyczą świadomości istnienia oraz umiejętności wykorzystywania narzędzi online. Wielu uczniów nie zna żadnych aplikacji do nauki języka. Natomiast wśród tych, którzy potrafią wymienić kilka nazw, dominuje Duolingo, a sporadycznie pojawiają się także: Busuu, Babbel, Memrise oraz Mondly, co dowodzi, że sformułowanie „aplikacja do nauki języka” kojarzone jest głównie z narzędziami dostępnymi na urządzeniach mobilnych<sup>215</sup>, a nie z programami do przygotowywania prezentacji, gier, quizów itp. Ponadto wśród wymienionych nazw dominują te, które są często reklamowane, np. Duolingo, Busuu, Babbel. Należy podkreślić, że znajomość narzędzi online nie jest tożsama z ich wykorzystaniem, ponieważ tylko nieliczni uczestnicy potwierdzili używanie – częściej sporadyczne niż regularne – zdalnych pomocy dydaktycznych takich jak: Babbel, Duolingo czy Mondly – z istotną przewagą drugiego z wymienionych narzędzi.

W kontekście stosowania aplikacji na lekcjach jppo duża część ankietowanych (w większości od 50% do 71%) jest pozytywnie nastawiona do tego rodzaju praktyki dydaktycznej, podkreślając jej wpływ na zwiększenie interaktywności zajęć, ułatwienie nauki ze względu na obecność elementów wizualnych wspierających zapamiętywanie nowych treści, zachęcenie do udziału w lekcji oraz polepszenie efektów kształcenia poprzez stosowanie interesujących gier. Natomiast (zależnie od grupy) od 14,5% do 75% reprezentuje neutralny stosunek do nowoczesnych pomocy dydaktycznych, zaznaczając jednocześnie, że zawodność narzędzi online wymusza stosowanie ich jako dodatku, a nie jedyne narzędzia podczas zajęć. Należy też zaznaczyć, że w dwóch grupach nauczanych asynchronicznie (2. SEM. i 4. SEM.) od 14,5% do 25% cudzoziemców negatywnie odbiera nauczanie języka z użyciem aplikacji – są to uczniowie, którzy w większości rozpoczynali zajęcia stacjonarnie, kontynuowali zdalnie synchronicznie i kończyli zdalnie asynchronicznie.

Istotny jest także sprzęt, z jakiego korzystają uczestnicy kursów: od 25% do 50% używa komputerów, 14,5% tabletów, a od 20% do 57% telefonów. Ponadto od 40% do 75% stosuje jednocześnie telefon i komputer, ponieważ z niektórych narzędzi online trudno korzystać na smartfonie lub iPhonie – nie tylko z racji małego ekranu i kłopotów z ciągłym przełączaniem

---

<sup>215</sup> Wspomniane narzędzia służą głównie do powtarzania leksyki z użyciem materiału ilustracyjnego oraz kontekstu wypowiedzi. Część z nich zostanie opisana w podrozdziale analitycznym. Należy jednak podkreślić, że ich konstrukcja jest bardzo podobna.

widoku między aplikacją a komunikatorem (w przypadku zajęć synchronicznych), lecz także ze względu na fakt, że niektóre narzędzia online nie są przystosowane do wykorzystywania na urządzeniach mobilnych.

Zmiany personalne w analizowanych grupach zajęciowych spowodowały, że kontynuacja obserwacji wykorzystywania narzędzi online w tym samym środowisku okazała się niemożliwa. W związku z tym podjęto decyzję, by zweryfikować użyteczność materiałów przeznaczonych pierwotnie na zajęcia asynchroniczne w trakcie lekcji w czasie rzeczywistym i uzupełnić je o zadania stworzone w niewykorzystanych dotychczas aplikacjach, a także z testowanych wcześniej autorskich materiałów zdalnych i gotowych pomocy glottodydaktycznych dostępnych stacjonarnie i online. Poniższa tabela ilustruje dane ankietowe zebrane w utworzonej z zespołów A1 i A1+ grupie A1.2 (realizującej scenariusz III wykorzystywany w grupie 4. SEM.) oraz podczas nowych kursów: A0<sup>216</sup> (scenariusz I realizowany asynchronicznie w grupie 1. SEM.) – uczniowie nie mieli wcześniej kontaktu z językiem polskim, był to ich pierwszy<sup>217</sup> semestr nauki – i kontynuacji A0.2 (scenariusz II przeprowadzony w grupie 2. SEM.).

Tabela nr 29: Zestawienie podstawowych informacji dotyczących grup osób dorosłych analizowanych w semestrze zimowym 2020/2021 i letnim 2021/2022

	<b>A1 i A1+ = A1.2 (scenariusz III)</b>	<b>A0 (scenariusz I)</b>	<b>A0.2 (scenariusz II)</b>
<b>czas kursu</b>	semestr zimowy 2020/2021		semestr letni 2021/2022
<b>forma zajęć</b>	60 minut 2 razy w tygodniu synchronicznie	90 minut 1 raz w tygodniu synchronicznie	
<b>liczebność</b>	6 osób		5 osób
<b>narodowość</b>	Norwegia	Albania, Włochy	Albania
<b>język rodzimy</b>	norweski	albański, włoski	albański

<sup>216</sup> Publikacja *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska i in. 2016) uwzględnia poziomy A1-C2, jednak ze względu na fakt, że niektóre podręczniki i pomoce glottodydaktyczne stosują również oznaczenie A0 – czego przykładem jest *Survival Polish* (Kołaczek 2016) – a także w celu zróżnicowania nazw grup zastosowano wariant A0.

<sup>217</sup> W tym miejscu nasuwa się pytanie, dlaczego grupy A1 i A1+ były przygotowywane do zajęć z aplikacjami ludycznymi stopniowo, natomiast A0 nie miała takiego okresu przejściowego. Wynikało to z dwóch czynników. Jeden z nich dotyczył faktu, że praca z grupami A1 w niepodlegającym badaniu semestrze była pierwszym doświadczeniem prowadzenia całego semestru synchronicznych zajęć dla dorosłych online w wymiarze dwóch godzin dwa razy w tygodniu. Wcześniej były to jedynie cotygodniowe – 90 minut – zajęcia (niestabilne pod kątem frekwencji) dla cudzoziemskich studentów oraz kilkutygodniowy, intensywny kurs online, podczas którego połączenie internetowe uczniów (mieszkali oni w Kazachstanie i Uzbekistanie) było niestabilne i często utrudniało lekcje. Drugi powód to lekcja próbna, która w przypadku grupy A0 była wymagana przez korporację finansującą swoim pracownikom kurs językowy, mająca charakter (na prośbę klienta) zajęć bez podręcznika. W trakcie pokazowej lekcji korzystano tylko z aplikacji, głównie o charakterze ludycznym, i taka forma kształcenia została entuzjastycznie przyjęta przez większość uczniów – mogła być zatem stosowana bez okresu adaptacyjnego.



<b>języki obce</b>	angielski, polski	albański, angielski, hiszpański, niemiecki, rumuński, włoski	angielski, hiszpański, niemiecki, polski, włoski
<b>wiek</b>	24–39	27–34	31–33
<b>znane aplikacje</b>	Duolingo, Memrise	Drops, Duolingo	Drops, Duolingo
<b>używane aplikacje</b>	Duolingo	Duolingo	Drops
<b>stosunek do aplikacji na lekcjach jpjo</b>	- (negatywny) -/+ (neutralny) + (pozytywny)		
	- -/+ + 100%	- 25% -/+ + 75%	- -/+ + 100%
<b>sprzęt (K/TF/T)</b>	K 50% TF 50%	TF 75% K/TF 25%	K/TF 100%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z anonimowych ankiet.

Kolejne semestry obejmowały synchroniczne lekcje jpjo w wymiarze 60 minut dwa razy w tygodniu i 90 minut tygodniowo. Zawężeniu uległy zarówno kryteria dotyczące narodowości: Albania, Norwegia, Włochy, jak i wieku 24–39 lat. Uczniowie korzystali z komputerów i/lub telefonów. Większość zgodnie określiła stosowanie aplikacji w trakcie kursu jako pomocną praktykę, choć zdarzały się pojedyncze głosy osób preferujących pracę z podręcznikiem w sali lekcyjnej.

Grupy o zróżnicowanym stosunku do zajęć zdalnych to wyzwanie dla lektora. Dużym ułatwieniem w kontekście decyzji, czy stosowanie ludycznych aplikacji online jest zasadne, są zajęcia z najmłodszymi, ponieważ ich stosunek do gier w trakcie lekcji – o ile są one zajmujące, a w niektórych przypadkach wsparte instrukcją – zazwyczaj jest pozytywny i daje realne efekty edukacyjne, a przede wszystkim motywuje do czynnego udziału w procesie kształcenia<sup>218</sup>.

Możliwością na zweryfikowanie postawionej wyżej tezy było prowadzenia kursów zdalnych (w których materiały aplikacyjne stanowiły dodatek do pracy z podręcznikami do nauki jpjo – *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty 1* oraz *Językowa podróż po Polsce*) dla dzieci i młodzieży w semestrze letnim 2021/2022. Zajęcia były przeznaczone dla uczniów z Ukrainy (poziom A1 – część słuchaczy uczęszczała równoległe do polskich placówek edukacyjnych). Lekcje odbywały się zdalnie w sześciuosobowych grupach trzy razy w tygodniu po 45 minut dla uczniów w wieku 5–8 lat oraz po 60 minut dla uczestników mających odpowiednio 9–12 i 13–16 lat.

<sup>218</sup> Jednak również w gronie dzieci i młodzieży należy wskazać trudność w stosowaniu części narzędzi online wynikającą z wykorzystywania urządzeń mobilnych – w szczególności telefonów, rzadziej tabletów – które zaburzają działanie niektórych funkcji aplikacji. Dodatkowy problem – zwłaszcza podczas lekcji z najmłodszymi, którzy nie kontrolują jeszcze włączania i wyłączania mikrofonów zależnie od sytuacji – stanowi nieużywanie słuchawek. Można go łatwo rozwiązać poprzez zakup stosownego sprzętu bądź wydzielenia przez opiekunów osobnego pomieszczenia na czas odbywanych zajęć.

Informacji na temat słuchaczy kursów dla dzieci i młodzieży nie przedstawiono w układzie tabelarycznym, ponieważ ze względu na dużą homogeniczność grup, a także częste zmiany w kwestii liczebności zrezygnowano z formalnej ankiety na rzecz obserwacji poczynionych przez lektora w trakcie trwania lekcji. Płynność w kwestii składu zespołów zajęciowych spowodowana była wyjazdami uczniów z Polski<sup>219</sup> – ze względu na powrót do kraju bądź dalszą emigrację. W kwestii znajomości języków należy podkreślić, że wszyscy uczestnicy zajęć porozumiewali się w innym języku słowiańskim – ukraińskim i/lub rosyjskim – podobieństwo leksykalne czy fonetyczne z jednej strony sprzyjało szybkiemu wzrostowi kompetencji komunikacyjnej, a z drugiej niejednokrotnie utrudniało przyswajanie polskich wyrazów lub ich poprawną wymowę. Większość osób biorących udział w zajęciach dla dzieci i młodzieży uczyła się także języka angielskiego, co znacznie ułatwiało wprowadzenie polskiego alfabetu.

### **7.3. TEMATYKA I PRZEBIEG ZAJĘĆ A STOSOWANE APLIKACJE – OCENA Z PERSPEKTYWY UCZESTNIKÓW**

Niebagatelny aspekt lekcji jpjo jest tematyka zajęć. Poruszane treści wymagają bowiem doboru właściwych narzędzi. W przypadku wariantu zdalnego są to aplikacje, które można wykorzystać, nauczając języka obcego lub drugiego. Ich korelacje tematyczne zostały ukazane w poniższych zestawieniach tabelarycznych, natomiast dokładny opis zastosowania podczas zajęć – wraz z materiałem ilustracyjnym – zaprezentowano w kolejnych podrozdziałach dotyczących analizy zgromadzonych narzędzi. Trzeba jednak zauważyć, że nie wszystkie aplikacje ujęte – bądź w przypadku tych *stricte* technicznych, z racji powielania funkcji narzędzi omawianych w kolejnych podrozdziałach, pominięte – w poniższych tabelach znajdowały się wśród polecanych przez innych nauczycieli. Równoległe prowadzenie zajęć online oraz zbieranie materiału spowodowały, że z racji niemożności pełnego oglądu zestawienia aplikacji częściowo korzystano ze znanych wcześniej narzędzi, które niekoniecznie okazały się popularne w środowisku nauczycielskim, ale mogły zostać sklasyfikowane według przyjętych kryteriów podziału pomocy (e-)ludycznych, co podkreśla uniwersalność wskazanych kategorii. Należą do nich:

- Super Animo (NO 7) – aplikacja do tworzenia animacji lub pojedynczych kadrów;

---

<sup>219</sup> Należy podkreślić, że zajęcia online ułatwiały naukę w sytuacji, gdy uczniowie musieli przeprowadzić się do innego miasta na terenie Polski, co w trakcie kursu językowego – w przypadku niektórych uczestników lekcji – miało miejsce kilkukrotnie.

- Generator memów (NO 8) – narzędzie do kreowania zabawnych ilustracji z elementami tekstowymi;
- progmar.net (NO 5) – aplikacja ułatwiająca przygotowanie krzyżówek, wykreślanek, zadań z lukami;
- Slides (NO 9) – narzędzie umożliwiające prezentowanie treści;
- Google Mail (NO 10), Google Translator (NO 11) – aplikacje wspomagające proces kształcenia poprzez możliwość: korzystania z poczty w funkcji czatu (np. w celu tworzenia wspólnego opowiadania) i tłumaczenia w sieci;
- Online Voice Recorder (NO 12), systemowy rejestrator głosu (NO 13), LALAL.AI (NO 14) – narzędzia techniczne pozwalające nagrywać dźwięk czy odseparować ścieżkę muzyczną od śpiewanego tekstu, co jest użyteczne podczas lekcji jppo z wykorzystaniem piosenek w sytuacji, gdy jakość nagrania nie jest zadowalająca, np. muzyka skutecznie zagłusza słowa nawet z perspektywy odbiorcy polskojęzycznego;
- Adobe Acrobat DC (NO 15), Convertio (NO 16), Online Video Converter (NO 17), Soda PDF (NO 18), PNG to PDF (NO 19) – aplikacje umożliwiające zmianę formatu pliku bądź jego edycję, co nie jest bez znaczenia w kwestii szybkiej adaptacji gotowych materiałów glottodydaktycznych na potrzeby lekcji zdalnych.

Tym samym podczas wszystkich przeprowadzonych zajęć językowych (również tych dla najmłodszych) wykorzystano 84 różnorodne aplikacje spośród propozycji zawartych w zgromadzonym materiale (w tym podstawowe komunikatory: Microsoft Teams, Skype i edytor tekstu Microsoft Word) oraz narzędzia, które nie są już dostępne: Card Maker, Swiftscribo, wylosowane.pl. Ponadto zastosowano 14 innych aplikacji online (NO 5, NO 7–19), co daje łącznie 101 przetestowanych narzędzi. W trakcie zajęć wykorzystywano również zdalne materiały glottodydaktyczne – You Tube, lingua.com, *Po polsku po Polsce*.

Poniższa tabela prezentuje tematykę poszczególnych lekcji w grupach A1 i A1+ wraz z zastosowanymi podczas nich aplikacjami online oraz krótkim opisem przebiegu zajęć. W obydwu grupach korzystano z podobnych narzędzi lub z aplikacji o zbliżonych funkcjach jednak w większości w celu realizacji odmiennych jednostek tematycznych, ponieważ treści wprowadzane podczas zajęć ludycznych i nieludycznych były równoległe. Jedyne powielony temat to powtórzenie wiadomości nt. czasów w formie pokoju zagadek. Z kolei wśród wzajemnie inspirowanych treści znajdują się ćwiczenia dotyczące planowania oraz stosowania aspektu i czasów.

Tabela nr 30: Tematy zajęć i narzędzia online<sup>220</sup> wspomagające ich realizację – grupy A1 i A1+

A1		A1+	
<b>Tematy i aplikacje</b> [lekcje 4–17]	<b>Skrócony opis zajęć:</b> <b>R</b> – rozgrzewka językowa, <b>W</b> – wprowadzenie materiału, <b>U</b> – utrwalenie materiału, <b>PD</b> – praca domowa.		<b>Tematy i aplikacje</b> [lekcje 18–31]
<b>Plan tygodnia</b> <sup>221</sup> Canva (A1–1) <sup>222</sup> Ms <sup>223</sup> Teams (breakout rooms)  <b>Lekcja nr 4</b>	<b>R:</b> Pytania i odpowiedzi formułowane przez uczestników lekcji inicjowane przez lektora, np. <i>Co pan robi w poniedziałek?</i> <b>W:</b> Rozmowa na temat grafiki ilustrującej plan lekcji dziecka <sup>224</sup> . Wprowadzenie nazw przedmiotów szkolnych oraz przypomnienie godzin, konstrukcji biernikowej i dopełniaczowej, np. <i>Mam muzykę. / Nie mam muzyki.</i> <b>U:</b> Praca w grupach – tworzenie planu dnia Natalii (gr. I) i Piotra (gr. II) przed szkołą i po niej. <b>PD:</b> Konstruowanie własnego planu dnia.	<b>R:</b> Pytania i odpowiedzi formułowane przez uczestników lekcji inicjowane przez lektora, np. <i>Co pan robił w poniedziałek?</i> <b>W:</b> Rozmowa na temat planu dnia osoby dorosłej w oparciu o materiał graficzny. Ćwiczenie czasu teraźniejszego i przeszłego, np. <i>Dzisiaj jest środa. Co on robił przedwczoraj?</i> <b>U:</b> Praca w grupach – rozbudowanie planu dnia o dodatkowe aktywności zawodowe, domowe oraz wykonywane w czasie wolnym. Grupa I w czasie teraźniejszym, grupa II w przeszłym, następnie zamiana tekstów między grupami wraz z koniecznością przeredagowania na inny czas. <b>PD:</b> Napisanie planu minionego tygodnia.	<b>Planowanie</b> Canva (A+/1), Ms Teams (breakout rooms)  <b>Lekcja nr 18</b>
<b>Czas przeszły</b> Genial.ly (A1–2), Wordwall	<b>R:</b> Wzajemne pytania o formę osobową czasownika w czasie teraźniejszym dla wybranego bezokolicznika z zaimkiem osobowym, np. <i>Jaka to forma: czytać plus my? Czytać plus my to czytamy.</i> <b>W:</b> Odmiana leksemu <i>być</i> w czasie przeszłym.	<b>R:</b> Przypomnienie czasu przeszłego i teraźniejszego poprzez analizę infografik i wykonanie zadań w aplikacjach. <b>W:</b> Wprowadzenie czasu przyszłego złożonego oraz zapoznanie z fabułą pokoju zagadek.	<b>Czasy – pokój zagadek</b> Genial.ly (A1–7)

<sup>220</sup> W dysertacji uwzględniono odnośniki do aplikacji dostępnych online bez krótkoterminowego okresu użytkowania. Oznacza to, że pominięto narzędzia możliwe do wykorzystania tylko w czasie rzeczywistym oraz zadania, do których link jest aktywny krócej niż pół roku.

<sup>221</sup> Należy przypomnieć, że dla obu grup opisywane zajęcia są drugim semestrem kursu językowego. Pierwsze trzy spotkania przeznaczono zatem na wyrównanie materiału, ponieważ grupy, w których prowadzono lekcje stanowiły połączenie zespołów zajęciowych z poprzedniego semestru, gdzie zachodziły znaczące zmiany osobowe spowodowane względami zawodowymi (zmiana projektu, kraju). Tym samym opis uwzględniony w tabeli rozpoczyna się od czwartych zajęć i obejmuje 28 jednostek lekcyjnych (60 minut), z czego 14 w wersji z aplikacjami i 14 bez nich – wyjątek stanowią komunikatory, edytor tekstu i aplikacja Testportal niezbędne podczas zajęć zdalnych.

<sup>222</sup> Ze względu na fakt, że narzędzia quasi-graficzne, np. Canva, Crello, Genial.ly itp. zawierają anglojęzyczne nazwy szablonów, które ponadto często ulegają zmianom i aktualizacjom, zdecydowano się pomijać ich określenia, by nie zaburzać czytelności rozprawy.

<sup>223</sup> Ms to skrócona wersja pełnej nazwy Microsoft, która zamiennie występuje w dysertacji.

<sup>224</sup> W pierwszym semestrze zrealizowano temat dotyczący harmonogramu dnia w czasie teraźniejszym, na prośbę części uczestników (posiadających dzieci) poszerzono zakres planowania o leksykę szkolną.

<p>(A1–2.1)</p> <p><b>Lekcja nr 5</b></p>	<p>Omówienie zasad dotyczących konstrukcji czasu przeszłego.</p> <p><b>U:</b> Tworzenie rodzinnego planu tygodnia w czasie przeszłym, w oparciu o wszystkie zaimki osobowe umieszczone na infografice.</p>	<p><b>U:</b> Uzupełnianie zdań – zbliżających do rozwiązania zagadki zaginięcia jednej z bohaterek – właściwymi formami czasowników.</p>	<p>Learning Apps (A1–7.1), Wordwall (A1–7.2)</p> <p><b>Lekcja nr 19</b></p>
<p><b>Opis rodziny</b> Genial.ly (A1–3), Learning Apps (A1–3.1)</p> <p><b>Lekcja nr 6</b></p>	<p><b>R:</b> Rozmowa na temat rodziny, np. <i>Co lubiła robić pana babcia?</i></p> <p><b>W:</b> Poszerzenie leksyki na temat opisu rodziny o zawód, zainteresowania, czas wolny. Informacje nt. konstruowania w czasie przeszłym form osobowych z bezokoliczników zakończonych na <i>-eć</i>.</p> <p><b>U:</b> Konstruowanie opisów członków rodziny w czasie przeszłym na podstawie informacji zawartych w materiale ilustracyjnym.</p> <p><b>PD:</b> Opis własnej rodziny w czasie przeszłym.</p>	<p><b>R:</b> Tworzenie na wspólnym czacie opowieści rozpoczynającej się od zdania określonego przez lektora.</p> <p><b>U:</b> Praca w pokojach (grupach) – układanie krótkich historii kolejno w trzech czasach w oparciu o leksykę wybraną przez przeciwną drużynę.</p> <p><b>PD:</b> Konstruowanie wspólnej mejlowej opowieści (1 zdanie – 1 uczeń) rozpoczynającej się od zdania wysłanego przez lektora.</p>	<p><b>Czasy – ćwiczenia</b> Ms Teams, Google Mail</p> <p><b>Lekcja nr 20</b></p>
<p><b>Czas przeszły – ćw.</b> Wordwall (A1–4), Baamboozle (A1–4.1), Ms Teams, Quizizz (A1–4.2)<sup>225</sup></p> <p><b>Lekcja nr 7</b></p>	<p><b>R:</b> Losowanie bezokoliczników i ich zamiana na czas przeszły w zależności od zaimka osobowego wybranego przez inną osobę z grupy.</p> <p><b>U:</b> Rywalizacja drużynowa w kwestii znajomości zasad stosowania czasu przeszłego – Baamboozle. Formułowanie pytań w czasie przeszłym do przeciwników (praca w pokojach – Ms Teams). Weryfikacja poprawności gramatycznej pytań i odpowiedzi.</p> <p><b>PD:</b> Rozwiązywanie quizu (Quizizz).</p>	<p><b>R:</b> Gra typu memory – wyszukiwanie par aspektowych.</p> <p><b>U:</b> Indywidualne ćwiczenia w układaniu zdań i krótkich opowieści wykorzystujących leksemę z zadania.</p>	<p><b>Aspekt – ćw.</b> Learning Apps (A1+/2)</p> <p><b>Lekcja nr 21</b></p>
<p><b>Wspomnienia</b> Testportal, Genial.ly (A1–5) (A1–5.1) (A1–5.2)</p> <p><b>Lekcja nr 8</b></p>	<p><b>R:</b> Test weryfikujący opanowanie czasu przeszłego.</p> <p><b>W:</b> Instrukcja w kwestii zamiany tekstu w czasie teraźniejszym na wypowiedź w czasie przeszłym.</p> <p><b>U:</b> Odgadywanie postaci na podstawie informacji z tekstu.</p> <p><b>PD:</b> Opis miłego wspomnienia.</p>	<p><b>R:</b> Wzajemne pytania konstruowane w aspekcie dokonanym i niedokonanym.</p> <p><b>W:</b> Wprowadzenie leksyki dotyczącej odzieży. Łączenie ilustracji z nazwami ubrań.</p> <p><b>U:</b> Klasyfikacja form biernika i dopełniacza w konstrukcjach <i>Noszę..., Nie noszę...</i> poprzez dopasowanie odmienionych nazw ubrań do odpowiedniej kategorii. Układanie zdań z wylosowanymi leksemami.</p>	<p><b>Ubrania cz. 1.</b> Online Stopwatch, Wordwall (A1+/3)</p> <p><b>Lekcja nr 22</b></p>

<sup>225</sup> W przypadku aplikacji Quizizz udostępniono quiz w wariantach do edycji, a nie rozgrywki, ponieważ ta druga byłaby (w darmowej wersji narzędzia) dostępna jedynie przez dwa tygodnie.

<p><b>Wielkanoc</b> Quizizz (A1-6)</p> <p><b>Lekcja nr 9</b></p>	<p><b>R:</b> Pytania, np. <i>Co pan robił w weekend?</i> <b>W:</b> Prezentacja na temat tradycji wielkanocnych. <b>U:</b> Quiz weryfikujący zrozumienie treści.</p>	<p><b>R:</b> Gra typu teleturniej – powtarzanie nowej leksyki. <b>W:</b> Wprowadzenie słownictwa dotyczącego wzorów na ubraniach. <b>U:</b> Tworzenie zdań z losowych elementów. <b>PD:</b> Opis wyglądu postaci na ilustracjach.</p>	<p><b>Ubrania cz. 2.</b> Wordwall (A1+/4) Classroomscreen, Crello (A1+/4.1)</p> <p><b>Lekcja nr 23</b></p>
<p><b>Czasy – pokój zagadek</b> Genial.ly (A1-7) Learning Apps (A1-7.1), Wordwall (A1-7.2)</p> <p><b>Lekcja nr 10</b></p>	<p><b>R:</b> Przypomnienie czasu przeszłego i teraźniejszego poprzez analizę infografik i wykonanie zadań w aplikacjach. <b>W:</b> Wprowadzenie czasu przyszłego złożonego oraz zapoznanie z fabułą pokoju zagadek. <b>U:</b> Uzupełnianie zdań – zbliżających do rozwiązania zagadki zaginięcia jednej z bohaterek – właściwymi formami czasowników.</p>	<p><b>R:</b> Rozmowa na temat ubrań noszonych w czasie określonych pór roku (<i>Co pan/i nosi wiosną/latem/jesienią/zimą?</i>). <b>W:</b> Wprowadzenie nazw części ciała. <b>U:</b> Układanie zdań z leksyką dotyczącą ciała i ubioru.</p>	<p><b>Części ciała</b> Crello (A1+/5), Learning Apps (A1+/5.1)</p> <p><b>Lekcja nr 24</b></p>
<p><b>Sklepy i usługi cz. 1.</b> Crello (A1-8), Wordwall (A1-8.1)</p> <p><b>Lekcja nr 11</b></p>	<p><b>R:</b> Układanie zdań w trzech czasach. <b>W:</b> Omówienie leksyki dotyczącej sklepów, usług i atrakcji kulturalnych. Różnice w konstrukcjach z czasownikami <i>iść/chodzić</i>. <b>U:</b> Dopasowanie właściwych form wyrazów do kategorii <i>iść</i> w trzech wariantach czasowych.</p>	<p><b>R:</b> Pytania, których celem jest dopasowanie ubrania do części ciała i ćwiczenie konstrukcji biernika i dopełniacza, np. <i>Jakie ubranie można dopasować do głowy? Do głowy można dopasować czapkę.</i> <b>W:</b> Wprowadzenie leksyki nt. symptomów chorobowych oraz dialogu podczas wizyty u lekarza. <b>U:</b> Dopasowanie dialogów do miejsc (przychodnia, szpital, pogotowie).</p>	<p><b>Wizyta u lekarza</b> Crello (A1+/5)</p> <p><b>Lekcja nr 25</b></p>
<p><b>Sklepy i usługi cz. 2.</b> Crello (A1-8), Wordwall (A1-9) (A1-9.1) (A1-9.2)</p> <p><b>Lekcja nr 12</b></p>	<p><b>R:</b> Rozmowa o tym, jakie sklepy, punkty usługowe lub atrakcje można znaleźć w Łodzi. <b>W:</b> Zastosowanie przyimków <i>na/do</i>. <b>U:</b> Łączenie par wyrazów, np. <i>szpital – do szpitala</i>. Klasyfikowanie grup zgodnie z konstrukcjami <i>Idę na ...</i> oraz <i>Idę do ...</i> <b>PD:</b> Uzupełnianie zdań w aplikacji właściwymi przyimkami i nazwami miejsc.</p>	<p><b>R:</b> Ćwiczenia leksykalno-gramatyczne w formie indywidualnej rywalizacji – Baamboozle. <b>U:</b> Test dotyczący leksyki odzieżowo-lekarskiej.</p>	<p><b>Gramatyka, leksyka – ćw.</b> Baamboozle (A1+/6), Testportal</p> <p><b>Lekcja nr 26</b></p>
<p><b>Miasto, transport</b> Wordwall (A1-10), Classroomscreen, Wheel Decide</p>	<p><b>R:</b> Gra typu „wisielec” dotycząca nazw sklepów, usług, atrakcji. <b>W:</b> Wprowadzenie słownictwa określającego środki transportu. <b>U:</b> Tworzenie zdań w mianowniku i narzędniku</p>	<p><b>R:</b> Rozmowa na temat sposobów radzenia sobie ze złym samopoczuciem, np. <i>Co pani robi, kiedy boli panią głowa?</i> <b>W:</b> Wprowadzenie leksyki dotyczącej pogody – w tym mówienia o temperaturze</p>	<p><b>Pogoda</b> Crello (A1+/7)</p> <p><b>Lekcja nr 27</b></p>

<b>Lekcja nr 13</b>	z użyciem wylosowanego środka transportu, sklepu, usługi itp.	(stopnie Celsjusza). Użycie czasowników: <i>jest, pada, świeci, wieje</i> . <b>U:</b> Odpowiedź na pytanie o pogodę w zależności od pory roku.	
<b>Mapa – ćwiczenia 1.</b> Learning Apps (A1–11), Wordwall (A1–11.1)  <b>Lekcja nr 14</b>	<b>R:</b> Wykreślanka nt. środków transportu. <b>W:</b> Wprowadzenie leksyki dotyczącej wskazywania drogi i pytania o nią. Konstrukcja: <i>Proszę iść/jechać/skręcić/zawrócić</i> . <b>U:</b> Ćwiczenia z wyznaczania trasy z użyciem mapy. <b>PD:</b> Gra typu labirynt utrwalająca nową leksykę.	<b>R:</b> Pytania o pogodę: dzisiaj, wczoraj, w ostatni weekend itd. <b>U:</b> Oglądanie prognozy pogody, wykonywanie ćwiczeń skorelowanych z nią tematycznie. <b>PD:</b> Stworzenie własnej prognozy pogody.	<b>Prognoza pogody</b> Genial.ly (A1+/8) Wordwall (A1+/8.1) (A1+/8.2)  <b>Lekcja nr 28</b>
<b>Mapa – ćwiczenia 2.</b> Learning Apps (A1–12)  <b>Lekcja nr 15</b>	<b>R:</b> Podpisywanie znaków dotyczących wskazywania drogi. <b>U:</b> Układanie dla przeciwnej drużyny tras na mapie z charakterystycznymi punktami do znalezienia po drodze.	<b>R:</b> Rozmowa o ulubionej i nieulubianej pogodzie każdego z uczniów. <b>U:</b> Wprowadzenie kontekstowego rozróżnienia w konstrukcjach <i>iść/chodzić</i> oraz <i>jechać/jeździć</i> . <b>PD:</b> Rozwiązanie quizu.	<b>Iść/chodzić, jechać/jeździć</b> Quizizz (A1+/9)  <b>Lekcja nr 29</b>
<b>Aspekt</b> Padlet (A1–13), Canva (A1–13.1), Learning Apps (A1–13.2), Genial.ly (A1–13.3), Wordwall (A1–13.4) (A1–13.5) Learning Apps (A1–13.6)  <b>Lekcja nr 16</b>	<b>R:</b> Rozmowa na temat zadania aplikacyjnego z poprzedniego semestru – albumu z opisami członków dwóch rodzin. <b>W:</b> Rozwiązywanie zadań w oparciu o fabułę nawiązującą do rozgrzewki. Czytanie przepisu po polsku. Wprowadzenie informacji nt. aspektu. <b>U:</b> Układanie planu pracy kucharza w aspekcie dokonanym i niedokonanym. <b>PD:</b> Dopasowywanie zdań do kategorii: aspekt dokonany i niedokonany.	<b>R:</b> Tworzenie przez uczestników zdań zawierających jak najwięcej leksyki i konstrukcji gramatycznych, które pojawiły się w trakcie zajęć w minionym semestrze. <b>U:</b> Ćwiczenia powtórzeniowe w formie zadań aplikacyjnych przed testem na koniec semestru.	<b>Powtórzenie cz. 1.</b> Padlet (A1+/10), Learning Apps, Wordwall  <b>Lekcja nr 30</b>
<b>Czasy, aspekt</b> Online Stopwatch, Testportal  <b>Lekcja nr 17</b>	<b>R:</b> Układanie zdań w różnych czasach i aspektach na podstawie wylosowanych leksemów. <b>U:</b> Test dotyczący leksyki i konstrukcji związanych z usługami.	<b>R:</b> Gra polegająca na odgadywaniu postaci na podstawie informacji w trzech czasach. <b>U:</b> Test podsumowujący drugi semestr nauki.	<b>Powtórzenie cz. 2.</b> Genial.ly (A1+/11), Testportal  <b>Lekcja nr 31</b>

Źródło: Opracowanie własne.

Powyższe zestawienie pokazuje, że aplikacje nie są jedynym elementem zajęć, a ich stosowanie może dotyczyć praktycznie każdego etapu lekcji, również weryfikacji postępów. W trakcie zajęć w grupach A1 i A1+ regularnie (po zamknięciu poszczególnych jednostek tematycznych, co wypadło – po pierwszym miesiącu nauki, w momencie zmiany stopnia natężenia aplikacji wykorzystywanych w czasie zajęć, a także miesiąc przed końcem kursu i po zamknięciu

semestru) weryfikowano efekty kształcenia, przeprowadzając sprawdziany online z użyciem aplikacji Testportal<sup>226</sup>.

Pierwsza weryfikacja (zob. załącznik 36. – wszystkie testy miały formę elektroniczną, więc ich wygląd podczas rozwiązywania nieco odbiegał od wariantów w formacie PDF zamieszczonych w aneksie) dotyczyła umiejętności skorelowania osoby z właściwą formą czasu przeszłego, zarówno w kwestii doboru wyrazu, jak i samego zakończenia czasownika oraz przeredagowania tekstu w czasie teraźniejszym na wariant przeszły. Wyniki testu w grupie A1 oscylowały pomiędzy 42,6% a 59,6%, natomiast w A1+ między 66% a 91,5%.

Drugi sprawdzian (zob. załącznik 37.) obejmował leksykę związaną ze sklepami, usługami i atrakcjami dostępnymi w mieście, a także wyrażenia przyimkowe *Idę do...* oraz *Idę na...* w połączeniu ze wskazanymi wcześniej rzeczownikami. Ponadto pojawiły się również sposoby wskazywania drogi i pytania o nią oraz formy czasu przeszłego i przyszłego złożonego. Efekty dla A1 mieściły się w przedziale od 83,6% do 94,5%, a dla A1+ od 87,3% do 94,5%.

Trzeci test (zob. załącznik 38.) poruszał kwestię tematyki odzieżowo-lekarskiej zarówno pod względem nowej leksyki, jak i konstrukcji z użyciem mianownika, biernika oraz dopełniacza. W rezultacie uczniowie z zespołu A1 opanowali materiał na poziomie od 72,5% do 92,5%, z kolei z A1+ od 82,5% do 92,5%.

Czwarta i ostatnia weryfikacja postępów w nauce języka polskiego (zob. załącznik 39.) obejmowała podsumowanie całego semestru, zawierała więc leksykę związaną z prognozowaniem pogody, wizytą lekarską, opisem dolegliwości, doбором ubioru do pory roku, nazywaniem poszczególnych części ciała, tworzenie harmonogramu zadań w czasie przeszłym, teraźniejszym i przyszłym, a także wskazywaniem drogi do celu na podstawie mapy. Wyniki w grupie A1 oscylowały między 56% a 91,7%, natomiast w A1+ pomiędzy 70,2% a 94%.

Powyższe zestawienia procentowe pozwalają stwierdzić, że w przypadku pierwszej grupy (A1) 75% osób biorących regularnie udział w lekcjach polskiego online zwiększyło swoją wiedzę z zakresu gramatyki i leksyki – różnice między pierwszą a ostatnią weryfikacją wynosiły od około 13% do 32%. Z kolei u 25% odnotowano nieznaczny spadek (blisko 1,5%) widoczny przy porównywaniu efektów testów wykonanych na początku i na końcu semestru. Jednak wśród przyczyn warto uwzględnić także zmienną frekwencję uczących się oraz fakt, że test: czwarty zawierał zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte, łącząc w sobie tematy wymagające umiejętności syntetyzowania zdobytej wiedzy – tym samym był zdecydowanie bardziej

---

<sup>226</sup> Należy zaznaczyć, że aplikacja Testportal jest darmowa w przypadku założenia konta edukacyjnego.



skomplikowany – natomiast sprawdziany: pierwszy, drugi i trzeci weryfikowały przede wszystkim kompetencje leksykalno-gramatyczne poprzez wybór właściwej formy wyrazu bądź skorelowanie słowa z jego znaczeniem, co tłumaczy lepsze wyniki u wszystkich uczniów.

W zespole A1+ u całego grona uczestników można zaobserwować niewielki (między 2,5% a 4,5%) wzrost wyników w kontekście przeprowadzonych testów, na co wpływ mógł mieć też fakt, że uczniowie rozpoczynali drugi semestr zajęć jako grupa lepiej radząca sobie z polszczyzną w porównaniu z zespołem A1. W związku z tym przyrost wiedzy nie był aż tak spektakularny, jak miało to miejsce w równoległej grupie.

Na zakończenie kursu w każdym z zespołów przeprowadzono ankietę, której celem było poznanie subiektywnej opinii uczniów dotyczącej stosowania poszczególnych aplikacji w trakcie kursu. Należy zauważyć, że zróżnicowanie narzędzi nie było duże, ponieważ wykorzystano 15 aplikacji: Adobe Acrobat, Baamboozle, Canva, Crello, Genial.ly, Google Mail, Learning Apps, Ms Teams, Ms Word, Online Stopwatch, Padlet, Quizizz, Testportal, Wheel Decide, Wordwall. W części z wymienionych narzędzi (podkreślone przykłady) zastosowano odmienne szablony (30 różnych wersji zadań), dzięki czemu użycie, np. Learning Apps pozwalało na stworzenie zarówno wykreślanki, jak i tekstu z lukami. W kwestii ogólnego stosunku do wprowadzania aplikacji podczas zajęć (na podstawie pytania wieńczącego ankietę<sup>227</sup>) opinie były dość jednorodne – zarówno w zespole A1, jak i A1+ 75% uczestników (w wieku od 23 do 44 lat) preferowało mieszanie tradycyjnych form kształcenia (rozumianych jako podręczniki, zeszyty ćwiczeń, autorskie zadania w edytorze tekstu) z aplikacjami. Jednak w obydwu grupach znalazło się 25% uczniów o odmiennej opinii: w zespole A1 preferowano klasyczne materiały edukacyjne, a w drugim (A1+) kurs, podczas którego narzędzia online są głównym – zaraz po lektorze – źródłem wiedzy i szansą na doskonalenie zdobytych umiejętności. Co ciekawe w obydwu przypadkach dotyczy to osób przed trzydziestym rokiem życia. Tym samym zaprezentowane opinie potwierdzają, że korelacja młodego wieku i bezwzględnie pozytywnego nastawienia do stosowania nowinek technologicznych nosi znamiona stereotypizacji.

Na uwagę zasługuje także opinia uczestników lekcji na temat każdej z wykorzystanych w trakcie kursu aplikacji. Były one oceniane w skali od 1 do 4 (zob. załączniki 40–42). Ekwiwalenty poszczególnych stanowisk wyrażonych za pomocą liczb (ponad 50%

---

<sup>227</sup> Istotnym elementem ankiety było pytanie o zasadność wykorzystywania aplikacji do nauki języków obcych zamieszczone na końcu informacji ogólnych (istniało ryzyko, że zostanie ono zinterpretowane w kontekście wariantów mobilnych, o których pisali studenci), więc po wyrażeniu opinii w kwestii narzędzi online stosowanych podczas kursu zapytano o stosunek do tego rodzaju technik w trakcie lekcji. Stąd opisane wnioski nie są w pełni kompatybilne z ekwiwalentem procentowym zamieszczonym w tabeli nr 28.

odpowiedzi) stanowiły określenia: źle (1 – z), umiarkowanie (2 – u), dobrze (3 – d), bardzo dobrze (4 – bd) dobrana aplikacja. Jednak zastosowanie tego samego schematu w przypadku wszystkich analizowanych grup wymagało zróżnicowania opinii poprzez uwzględnienie opcji podziału 50% na 50% oznaczanego: bd/d, bd/u, bd/z, d/u, d/z, u/z. Nie bez znaczenia było odmienne określanie aplikacji, w przypadku których opinie występowały w układzie 50%, 25%, 25% – wówczas (adekwatnie do decyzji połowy ankietowanych) stosowano symbole: bd+, d+, u+, z+.

Ważnym aspektem jest fakt, że trudno ocenić narzędzie online samo w sobie, istotna jest bowiem decyzja lektora w kwestii dopasowania go do konkretnego tematu i praktykowanych zagadnień gramatyczno-leksykalnych. Z tego powodu ocenę aplikacji poddano uogólnieniu, ponieważ opinia w kwestii użyteczności danego narzędzia jest bardzo indywidualna – poza sposobem wykorzystania oferowanych przez nie możliwości znaczenie ma także tworzona z jego udziałem interakcja (co jest zależne w dużej mierze od otwartości grupy i kreatywności lektora) oraz zastosowana w aplikacji szata graficzna, która jednym ułatwia, a innym utrudnia przyswajanie nowych treści i doskonalenie kompetencji. Grupa A1 dokonała następujących ocen poszczególnych aplikacji:

- bardzo dobre – Testportal (szablony otwartych bądź zamkniętych pytań sprawdzających opanowanie materiału);
- dobre – Genial.ly (pokój zagadek<sup>228</sup> oraz infografika na temat czasów, a także Wordwall (szablon *Labirynt* – leksyka związana z informowaniem, jak gdzieś dojechać);
- umiarkowane – quiz Baamboozle prowadzony w formie rywalizacji drużyn w kwestii wiedzy gramatyczno-leksykalnej;
- bardzo dobre/umiarkowane – Quizizz (wariant zawierający prezentację z quizem weryfikującym zrozumienie treści);
- dobre/umiarkowane – Genial.ly (prezentacja – czas przeszły, tworzenie opisów rodziny na podstawie rozbudowanego informacyjnie drzewa genealogicznego, gra polegająca na odgadywaniu postaci na podstawie opisów<sup>229</sup> w wariacie z czasem przeszłym);
- bardzo dobre plus – Online Stopwatch (losowanie leksemów, z których należy ułożyć sentencje), Quizizz (test wyboru), Crello (infografika – sklepy i usługi), Learning Apps (uzupełnianie tabeli z formami czasu przeszłego, podpisywanie znaków informujących,

---

<sup>228</sup> Więcej na temat poszczególnych zadań oraz ich odbioru przez studentów podczas stosowania techniki pokoju zagadek online można przeczytać w artykule *Eduroom na lekcji języka polskiego jako obcego – wirtualny pokój zagadek* (Kaźmierczak 2021a:365–377).

<sup>229</sup> Gra jest dokładniej opisana w artykule pt. *Badanie skuteczności stosowania aplikacji QuizWhizzer i genial.ly na lekcjach języka polskiego jako obcego* (Kaźmierczak 2020c: 33–52).

jak dotrzeć do celu), Wordwall (*Odkryj karty* – losowanie postaci, *Połącz w pary* – czas przeszły, formy *Idę do/na*, *Losowe karty* – tworzenie form czasu przeszłego, *Sortowanie wg grup* – podział czasowników na kategorie wczoraj/dzisiaj/jutro, dopasowanie do grup *na/do*, *Brakujące słowo* – układanie dialogu w sklepie, *Wisielec* – odgadywanie nazw usług, atrakcji, sklepów);

- dobre plus – Online Stopwatch (jw.), Wordwall (układanie kolejno czynności wykonywanych przez kucharza), Padlet (prezentacja w formie mapy), Classroomscreen (tworzenie zdań na podstawie przypadkowych wyrazów określających, np. częstotliwość, środek transportu i cel podróży);
- umiarkowane plus – Online Stopwatch (jw.), Canva (grafiki z tygodniowym harmonogramem zajęć oraz korespondencją esemesową stymulujące do rozmowy), Wheel Decide (formułowanie odpowiedzi na pytanie o preferowany środek transportu zgodnie z wylosowanym rzeczownikiem w mianowniku), Learning Apps (uzupełnianie luk, wykreślanka dotycząca środków transportu, łączenie par aspektowych).

Pozwala to wysnuć wniosek, że uczniowie z tej grupy preferują narzędzia, które motywują do tworzenia własnych konstrukcji syntaktycznych w oparciu o wskazany materiał leksykalny, a ponadto cenią możliwość weryfikacji poprawnego zrozumienia treści. Nie przepadają natomiast za rywalizacją i mówieniem motywowanym jedynie grafiką (bez wsparcia leksykalnego).

Poniżej zaprezentowano oceny narzędzi online z perspektywy grupy A1+:

- dobre – Canva, Crello, Genial.ly, Learning Apps (łączenie par aspektowych, wykreślanka, uzupełnianie tabeli), Wheel Decide, Wordwall (dopasowanie formy czasownik *iść* do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości);
- umiarkowane – Online Stopwatch;
- bardzo dobre/dobre – Baamboozle, Crello (ilustracje motywujące do stworzenia wypowiedzi pisemnej w odpowiedzi na pytania znajdujące się na infografice), Testportal, Wordwall (kategoryzowanie sklepów i usług zgodnie z przyimkiem *do* lub *na*, łączenie par – nazwy ubrań oraz ilustracje, prawda/nieprawda, ćwiczenie form biernika oraz dopełniacza w konstrukcjach *Noszę...* i *Nie noszę...*), Padlet (prezentacja treści stanowiących powtórzenie wiadomości z całego semestru gromadzące zadania przygotowane w innych aplikacjach), Online Stopwatch, Quizizz (zarówno prezentacja z quizem, jak i sam test wyboru), Classroomscreen (narzędzia umożliwiające konstruowanie zdań z wylosowanych leksemów);

- bardzo dobre/umiarkowane – Canva (grafika-terminarz), Genial.ly (prognoza pogody, pokój zagadek i gra umożliwiającą odgadywanie postaci), Wordwall (synonimy – prognoza pogody);
- dobre/umiarkowane – Learning Apps (memory na pary aspektowe, dopasowywanie nazw do znaków objaśniających drogę, uzupełnianie luk – właściwa forma rzeczowników dotyczących ubioru), Wordwall (*Labirynt* – leksyka informująca o drodze), Crello, Canva.

Grupa zdecydowanie preferuje krótkie, interaktywne zadania wymagające decyzyjności i kreatywności, a także działania podejmowane na zasadzie rywalizacji. Ponadto, bardziej niż równoległy zespół ceni możliwość wypowiedzania się w oparciu o materiał graficzny, na co z pewnością wpływa lepsze opanowanie języka i duża otwartość uczestników zajęć.

Kolejne grupy (1. SEM., 2. SEM., 4. SEM.) prowadzone w semestrze letnim 2020/2021 uczestniczyły w kursie asynchronicznym, podczas którego na platformie uczelnianej – wspólnej uczniom i wykładowcom bądź lektorom – dwa lub trzy razy w miesiącu zamieszczano zadania umożliwiające samokształcenie. Były one dostosowane do możliwości danej grupy, a ponadto połączone nieskomplikowaną fabułą, by zwiększyć poczucie ciągłości tematycznej poszczególnych lekcji. Taki zabieg o charakterze gryfikacyjnym – mający korzenie w grach typu RPG – to również dobry sposób informowania o założeniach kursu. Ponadto w sytuacji, gdy kontakt z użytkownikami polszczyzny jest ograniczony ze względu na: pandemię, obligatoryjne kształcenie e-learningowe asynchroniczne oraz studiowanie w języku angielskim, konieczność czytania (nawet w korelacji z tłumaczeniem) krótkich form tekstowych zawierających powszechnie stosowaną leksykę zapewnia minimum kontaktu z językiem obcym, a z racji namiastki ciągłości fabularnej i zadań podlegających ocenie mobilizuje do nauki. Każda jednostka tematyczna składała się z wprowadzenia, praktyki i pracy domowej – wszystkie trzy elementy przygotowano z użyciem aplikacji, a w większości z nich uwzględniono również ludyczny charakter narzędzi. W załączniku 35. można znaleźć zarówno kryteria oceny – wyrażone w poziomach zaawansowania określających ucznia-turystę lub ucznia-organizatora – jak i krótkie wprowadzenia w tematykę zajęć.

W tym miejscu warto odnieść się do efektów kształcenia w formie asynchronicznej, które były oceniane zgodnie z powyższymi kryteriami. Należy podkreślić, że w trakcie całego semestru studenci byli w ciągłym kontakcie z lektorem – możliwe były konsultacje online w czasie rzeczywistym, ale zdecydowanie chętniej korzystali oni z forum (co sprzyjało jednorazowej odpowiedzi na pytanie nurtujące więcej niż jednego ucznia) bądź z prywatnych wiadomości wysyłanych w ramach platformy. Ponadto prowadzący, oceniając wykonanie

pracy domowej miał sposobność, by wskazać błędy oraz możliwość ich poprawienia, co zapewniało uczniom stałą informację zwrotną mimo braku synchronicznych lekcji. Tym samym w przypadku niektórych studentów ocena końcowa była efektem sumiennej i regularnej pracy, w innych sytuacjach – wykonania w ostatniej chwili koniecznego minimum (zob. załączniki 40–42).

W pierwszej grupie (1. SEM.) 60% uczestników kursu otrzymało ocenę dostateczną, natomiast po 20% dobrą i dobrą z plusem. Należy wskazać, że ostatnie 40% wchodziło w skład połowy kursantów regularnie nadsyłających zadania. W zespole realizującym drugi scenariusz (2. SEM.) 47% ukończyło semestr z efektem dostatecznym, 13% z 3+ oraz 20% z 4, natomiast 13% z 4+ i 7% z oceną bardzo dobrą. Trzeci scenariusz (4. SEM.) został wykonany z następującymi rezultatami: 19% – 3, 12% – 3+, 44% – 4, 19% – 4+, 6% – 5. W dwóch ostatnich grupach systematyczna praca miała miejsce w przypadku około połowy studentów z całego zespołu zajęciowego, jednocześnie byli to najlepiej ocenieni uczniowie. Poniżej znajduje się wspomniana wcześniej tabela dotycząca zestawienia tematów lekcji z ich krótkim opisem oraz wskazaniem nazw wykorzystanych aplikacji.

Tabela nr 31: Tematy zajęć asynchronicznych i narzędzia online wspomagające ich realizację

1. semestr (I)	2. semestr (II)	4. semestr (III)
<b>W</b> – wprowadzenie, <b>P</b> – praktyka, <b>PD</b> – praca domowa		
<b>Alfabet (I–1)</b>	<b>Opisy osób</b> <sup>230</sup>	<b>Sytuacja</b>
Padlet, Vocaroo, Canva, Google Translator, Google Maps, Genial.ly, Wordwall	Padlet, Canva, Wordwall, Learning Apps, Wordwall (II–1)	Ms Word, Wakelet, Wordwall
<b>W:</b> Alfabet – czytany i śpiewany. <b>P:</b> Ilustrowanie liter alfabetu na przykładzie nazw miejscowości – z użyciem grafik (I–1.2) i mapy. Literowanie <sup>231</sup> – quiz dźwiękowy (I–1.3). <b>PD:</b> Losowanie (I–1.4) nazw miast do przeliterowania i nagranie <sup>232</sup> efektu.	<b>W:</b> Słuchanie i czytanie opisów dwóch postaci (II–1.1). <b>P:</b> Łączenie pytań i odpowiedzi (II–1.2) oraz kategoryzowanie informacji zgodnie z opisem (II–1.3). <b>PD:</b> Tworzenie autocharakterystyki na podstawie pytań (II–1.4).	<b>W:</b> Charakterystyka postaci w formie CV (III–1). <b>P:</b> Układanie opisu na podstawie punktów uwzględnionych w skróconym życiorysie (III–1.1). <b>PD:</b> Tworzenie własnego CV i jego opisowego wariantu.

<sup>230</sup> W celu pokazania, że ten sam temat może być realizowany na różne sposoby, a dobór aplikacji zależy od inwencji lektora, przygotowano alternatywną wersję zadań z wykorzystaniem narzędzi: Wakelet, Powtoon, Wizer.me i Wordwall (II–1+).

<sup>231</sup> Zdecydowano się uwzględnić naukę literowania, ponieważ wcześniejsze doświadczenie glottodydaktyczne pokazało, że w sytuacjach urzędowych jest to jedna z bardziej pożądanych umiejętności.

<sup>232</sup> Nagrywanie – literowania, czytania nazw miejscowych (scenariusz I), dialogu w kantorze (scenariusz II) lub życzeń (scenariusz III) jest istotnym aspektem kursu, biorąc pod uwagę, że w przypadku zajęć asynchronicznych stanowi jedyny sposób weryfikacji wymowy w języku polskim. W przypadku dwóch pierwszych grup zdecydowano się na działanie odtwórcze – odczyt – z racji niewielkiego kontaktu z polszczyzną (obydwa zadania podlegały ocenie) oraz w celu minimalizacji stresu związanego z nietypową formą lektoratu i koniecznością nagrywania samego siebie. Studenci, którzy odbyli większość zajęć stacjonarnie częściowo ułożyli własne życzenia, inni zdecydowali się na zaśpiewanie piosenki *Sto lat* w ramach realizacji zadania lub znalezienie w sieci i odczytanie gotowych życzeń, co także podlegało ocenie – mieściło się bowiem nie tylko w treści polecenia, lecz także w kategoriach zachowań Polaków zobligowanych do składania życzeń.

<p><b>Powitania i pożegnania</b> Prezi, Pixton, Vocaroo, Wordwall</p>	<p><b>Poniedziałek: piekarnia i warzywniak</b> Flipsnack, WordArt (II–2)</p>	<p><b>Miejsce</b> Jigsawplanet, Learning Apps, Wordwall</p>
<p><b>W:</b> Powitania i pożegnania oraz przedstawianie się – komiksy ilustrujące kontekst sytuacyjny (I–2). <b>P:</b> Odsłuchanie nagrań wymowy zakodowanych za pomocą QR kodów oraz praktyka. <b>PD:</b> Gra – powitania i pożegnania formalne oraz nieformalne (I–2.1).</p>	<p><b>W:</b> Zapoznanie się z leksyką na podstawie materiału werbalno-wizualno-audialnego. <b>P:</b> Łączenie leksyki z materiałem ilustracyjnym. <b>PD:</b> Wyszukiwanie nazw owoców i warzyw w chmurze wyrazowej.</p>	<p><b>W:</b> Odkrycie potencjalnych miejsc organizacji urodzin (III–2). <b>P:</b> Grupowanie wad i zalet zgodnie z lokacjami (III–2.1). <b>PD:</b> Formułowanie plusów i minusów przyjęcia w każdym z miejsc (III–2.2).</p>
<p><b>Być, mieć, nazywać się – odmiana przez osoby</b> Genial.ly, Learning Apps</p>	<p><b>Wtorek: sklep spożywczy, sklep mięsny</b> Flippity, Visme (II–3)</p>	<p><b>Plan pracy</b> Nearpod (III–3)</p>
<p><b>W:</b> Odmiana i zastosowanie czasowników <i>być, mieć, nazywać się</i> (I–3). <b>P:</b> Gra memory (I–3.1) polegająca na łączeniu ilustracji zaimków z ekwiwalentem werbalnym. <b>PD:</b> Zadania wymagające dopasowania formy czasownika do poszczególnych zaimków osobowych.</p>	<p><b>W:</b> Zapoznanie się z leksyką nazywającą produkty spożywcze. <b>P:</b> Połączenie leksemów określających wędliny i mięso z ilustracjami. <b>PD:</b> Rozszyfrowanie anagramów z produktami spożywczymi.</p>	<p><b>W:</b> Czytanie planu pracy i realiów organizacji przyjęcia. <b>P:</b> Quiz na temat tekstu. <b>PD:</b> Stworzenie planu w czasie teraźniejszym dla uczestników zajęć.</p>
<p><b>Dialog formalny i nieformalny</b> Sutori, Pixton, Wordwall</p>	<p><b>Środa: lista zakupów</b> Nearpod (II–4)</p>	<p><b>Przepis</b> Genial.ly, Wordwall</p>
<p><b>W:</b> Czytanie komiksów z dialogami formalnymi i nieformalnymi (I–4). <b>P:</b> Uzupełnianie brakujących fragmentów wypowiedzi w zadaniu aplikacyjnym (I–4.1). <b>PD:</b> Kompletowanie luk w komiksie.</p>	<p><b>W:</b> Lektura przykładów wykorzystania biernika i dopełniacza. <b>P:</b> Szukanie par wyrazów w obydwu przypadkach. <b>PD:</b> Napisanie listy zakupów zgodnie z konstrukcjami: <i>Kupuję..., Nie kupuję...</i></p>	<p><b>W:</b> Czytanie przykładowego przepisu (III–4). <b>P:</b> Klasyfikacja leksemów nazywających produkty zgodnie z działami: warzywa, owoce (III–4.1), mięso i wędliny, produkty zbożowe, nabiał, napoje, słodycze (III–4.2). <b>PD:</b> Sformułowanie przepisu na urodzinowe danie.</p>
<p><b>Ile masz lat? Liczby 0–100</b> Canva (I–5)</p>	<p><b>Czwartek: kantor</b> Active Presenter (Google Slides)<sup>233</sup>, Wordwall, Online voice recorder</p>	<p><b>To już było</b> Classtools, Genial.ly, Toony Tool</p>
<p><b>W:</b> Słuchanie poprawnej wymowy liczebników głównych oraz odgadywanie ich na podstawie zapisu numerycznego<sup>234</sup>. <b>P:</b> Odczytanie liczebników. <b>PD:</b> Uzupełnianie form <i>rok/lata/lat</i> zgodnie z instrukcją.</p>	<p><b>W:</b> Słuchanie rozmowy w kantorze (II–5). <b>P:</b> Układanie elementów dialogu we właściwej kolejności (II–5.1). <b>PD:</b> Odczytanie i nagranie efektów.</p>	<p><b>W:</b> Przypomnienie instrukcji tworzenia czasu przeszłego (III–5). <b>P:</b> Ćwiczenie polegające na uzupełnianiu luk w tekście (III–5.1). <b>PD:</b> Przeredagowanie planu z zadania zatytułowanego <i>Plan pracy na czas przeszły</i>.</p>
<p><b>Jestem z ... Znam ...</b> Padlet, Crello, Learning Apps, Wordwall</p>	<p><b>Piątek: poczta</b> Canva, Learning Apps, Wordwall</p>	<p><b>Prezent – wycieczka</b> Educaplay (III–6)</p>

<sup>233</sup> Pierwotnie prezentacja została przygotowana w aplikacji Active Presenter, lecz ze względu na problemy niektórych uczniów z odtworzeniem materiału przeniesiono ją do Google Slides.

<sup>234</sup> Nauka liczebników głównych wspierana była prezentacjami znajdującymi się na jednym z kanałów zawierających materiały do nauki jpjo w serwisie YouTube.

<p><b>W:</b> Czytanie odpowiedzi na pytania: <i>Skąd jesteś? Jaki znasz język? Czy mówisz po...?</i> oraz instrukcji dotyczącej ich konstruowania (I-6).</p> <p><b>P:</b> Quiz (I-6.1) – odmiana <i>być, znać</i>, konstrukcja biernikowa (<i>Znam...</i>) i dopełniaczowa (<i>Jestem z...</i>).</p> <p><b>PD:</b> Rozszyfrowanie anagramów (I-6.2) z nazwami państw.</p>	<p><b>W:</b> Wprowadzenie leksyki związanej z wizytą na pocztę (II-6).</p> <p><b>P:</b> Uzupełnienie zdań nowopoznanymi wyrazami (II-6.1).</p> <p><b>PD:</b> Ułożenie we właściwej kolejności dialogu na pocztę (II-6.2).</p>	<p><b>W:</b> Informacje na temat tworzenia czasu przyszłego złożonego.</p> <p><b>P:</b> Łączenie par, na które składają się konstrukcje z czasownikiem w bezokoliczniku (<i>będzie pić</i>) i w formie osobowej (<i>będzie pił</i>).</p> <p><b>PD:</b> Napisanie planu wycieczki w czasie przyszłym.</p>
<p><b>Kto to jest? (narodowość)</b> Learning Apps, Miro (I-7)</p>	<p><b>Sobota: sklep odzieżowy, sklep obuwniczy</b> Smore, Wordwall, Swiftscribo</p>	<p><b>Życzenia</b> Popplet, Wordwall, Speak Pipe</p>
<p><b>W:</b> Czytanie nazw mieszkańek i mieszkańców poszczególnych krajów (I-7.1).</p> <p><b>P:</b> Odgadywanie żeńskich i męskich określeń narodowości na podstawie ilustracji – wskazującej państwo – połączonej z zaimkiem osobowym (I-7.2).</p> <p><b>PD:</b> Wykreślanka dotycząca nazw narodowości (I-7.3).</p>	<p><b>W:</b> Zapoznanie się z leksyką dotyczącą ubrań (II-7).</p> <p><b>P:</b> Łączenie ilustracji z właściwymi ekwiwalentami wyrazowymi (II-7.1).</p> <p><b>PD:</b> Zapisanie odpowiedzi na pytanie: <i>Co pan/pani nosi wiosną/latem/jesienią/zimą?</i></p>	<p><b>W:</b> Zapoznanie się z piosenką <i>Sto lat</i> i przykładem życzeń urodzinowych (III-7).</p> <p><b>P:</b> Ćwiczenie – za pomocą gry – konstrukcji dopełniaczowej <i>Życzyć...</i> (III-7.1).</p> <p><b>PD:</b> Nagranie życzeń po polsku.</p>
<p><b>Kim on/ona jest? (narodowość)</b> Canva, Wordwall</p>	<p><b>Niedziela: zakupy w domu</b> Slides (II-8), Liveworksheets</p>	
<p><b>W:</b> Zapoznanie się z informacjami na temat tworzenia form narzędnika (I-8).</p> <p><b>P:</b> Dopasowywanie narodowości do krajów na mapie (I-8.1).</p> <p><b>PD:</b> Klasyfikowanie odpowiedzi zgodnie z pytaniami: <i>Kto to jest? Kim on jest? Kim ona jest?</i> (I-8.2).</p>	<p><b>W:</b> Układanie dialogu na podstawie ilustracji (II-8.1).</p> <p><b>P:</b> Łączenie leksemów z ich definicjami (II-8.2).</p> <p><b>PD:</b> Konstruowanie poprawnej rozmowy telefonicznej w oparciu o wypowiedzi ułożone w niewłaściwej kolejności (II-8.3).</p>	
<p><b>Wygląd i charakter</b> Genial.ly, Learning Apps, Bitmoji, Avatar Maker</p>	<p><b>To był dobry tydzień!</b> Genial.ly, Wordwall</p>	
<p><b>W:</b> Czytanie i słuchanie leksyki dotyczącej kolorów, wyglądu oraz charakteru (I-9).</p> <p><b>P:</b> Układanie fragmentów opisu postaci we właściwej kolejności (I-9.1).</p> <p><b>PD:</b> Tworzenie awatarów na podstawie opisów (I-9.2).</p>	<p><b>W:</b> Zapoznanie się z informacjami na temat konstruowania czasu przeszłego (I-9).</p> <p><b>P:</b> Ćwiczenie odmiany czasownika – dopasowywanie formy do osoby (I-9.1).</p> <p><b>PD:</b> Rozwiązywanie krzyżówki, w której hasła to aktywności w czasie przeszłym tworzone w oparciu o bezokolicznik i zaimek osobowy (I-9.2).</p>	
<p><b>Opis turysty</b> Crello, rejestrator głosu, Learning Apps, Wordwall</p>	<p><b>Co oni robili przez cały tydzień?</b> Ahaslides, Plickers</p>	

<p><b>W:</b> Czytanie i słuchanie opisów postaci (I–10).</p> <p><b>P:</b> Łączenie pytań (I–10.1) – dotyczących wyglądu, charakteru i podstawowych informacji – z odpowiedziami.</p> <p><b>PD:</b> Konstruowanie własnego opisu w oparciu o odpowiedzi na pytania znajdujące się w aplikacji (I–10.2).</p>	<p><b>W:</b> Czytanie przykładowych planów tygodnia w czasie teraźniejszym i przeszłym (I–10).</p> <p><b>P:</b> Rozwiązywanie quizu na temat czasu przeszłego (I–10.1).</p> <p><b>PD:</b> Tworzenie własnych harmonogramów tygodniowych – teraźniejszego i przeszłego.</p>	
--	--	--

Źródło: Opracowanie własne.

Lekcje asynchroniczne prowadzone w trakcie pierwszego semestru lektoratu zostały ocenione<sup>235</sup> dość pozytywnie – między wynikiem umiarkowanym a bardzo dobrym. Tym razem punkt widzenia uczniów zdecydowano się skorelować nie bezpośrednio z narzędziem online, lecz z całym tematem, ponieważ za istotne uznano dopasowanie poszczególnych aplikacji i wybranych w ich ramach szablonów do poruszanych zagadnień. Ocenę uwzględniono w kategoriach: bardzo dobre dopasowanie narzędzia online do zagadnień (bd) (ponad 50% odpowiedzi), dobre dostosowanie (d) (więcej niż 50% ankietowanych), umiarkowane dopasowanie aplikacji (u) (ponad 50% głosów) i zły dobór narzędzia (z) (więcej niż 50% odpowiedzi). Różnorodność opinii kursantów spowodowała, że konieczne było poszerzenie skali ocen o wariant mieszany – zachodzący w sytuacji, gdy głosy uczestników rozkładają się równomiernie na dwie oceny (w formie skróconej zapisywane z ukośnikiem), np.: bardzo dobre (50%) i dobre (50%) (oznaczane jako bd/d), bardzo dobre i umiarkowane (bd/u), bardzo dobre oraz złe (bd/z), dobre i umiarkowane (d/u), dobre oraz złe (d/z), a także umiarkowane i złe dopasowanie narzędzi online (u/z). Poniżej zaprezentowano oceny ankietowanych w kwestii poszczególnych lekcji.

- *Alfabet* – jako dobre określono narzędzia online z informacją audialną: YouTube, quiz dźwiękowy Genial.ly, za bardzo dobre/dobre uznano materiały graficzne prezentujące alfabet w ogólnej formie oraz z przykładami o charakterze topograficznym (Canva), a tym samym poszerzającym wiedzę o Polsce (Google Maps), natomiast pracę domową w postaci losowania wyrazów (Wordwall – koło fortuny), ich literowania i nagrywania rezultatów (Padlet) określono mianem dobrej/umiarkowanej.
- *Powitania i pożegnania* – aplikację prezentującą kontekst użycia leksemów w formie komiksu (Pixton) oceniono jako bardzo dobrą, narzędzia odtwarzające właściwą wymowę wyrazów (Vocaroo) oraz gromadzące materiały (Prezi) uznano za dobre,

<sup>235</sup> System oceniania był analogiczny do tego w grupach A1 i A1+. Opinie zbierano za pomocą ankiet, na podstawie których dokonano charakterystyki kursantów, a następnie weryfikacji zasadności doboru poszczególnych aplikacji do tematyki zadań (zob. załącznik 34.).



z kolei grę utrwalającą formalność i nieformalność użycia leksemów (Wordwall, szablon *Przebij balon*) oceniono jako bardzo dobrą/umiarkowaną.

- *Być, mieć, nazywać się – odmiana przez osoby* – prezentowanie informacji dotyczących odmiany czasowników przez osoby (Genial.ly) oraz gra utrwalająca zaimki osobowe (Learning Apps, szablon *Szukanie par*) zostały ocenione jako dobre, z kolei praca domowa zamieszczona w Genial.ly, lecz wymagająca odesłania efektów w wiadomości prywatnej jako bardzo dobra/dobra.
- *Dialog formalny i nieformalny* – linearne gromadzenie treści w aplikacji Sutori oraz zadanie polegające na uzupełnianiu brakujących leksemów (Wordwall, szablon *Brakujące słowo*) określono jako bardzo dobre/dobre, natomiast ukazywanie kontekstu za pomocą komiksów (Pixton) uznano za dobre, a ich uzupełnianie za bardzo dobre.
- *Ile masz lat? Liczby 0–100* – przedstawienie nazw liczebników głównych zarówno w formie tekstowej (Canva), jak i audialnej (YouTube) oceniono dobrze, z kolei materiał ilustrujący sposób mówienia o wieku wraz z koniecznością uzupełnienia leksemów *rok, lata, lat* (i wysłania ich poza aplikacją) określono jako bardzo dobry.
- *Jestem z... Znam...* – prezentację treści w formie mapy świata (Padlet) oraz quiz przygotowany z zastosowaniem szablonu z popularnego teleturnieju *Milionerzy* (Learning Apps, szablon *Milioner*) zaopiniowano jako bardzo dobre/dobre, natomiast instrukcję dotyczącą wykorzystania konstrukcji gramatycznych (Crello) oraz grę polegającą na rozszyfrowaniu nowej leksyki ukrytej w anagramach (Wordwall, szablon *Anagram*) określono jako bardzo dobre.
- *Kto to jest? (narodowość)* – przedstawianie zadań za pomocą narzędzia Learning Apps oraz ukazywanie zależności leksykalno-gramatycznych z wykorzystaniem mapy myśli (Miro) zaopiniowano jako bardzo dobre/dobre, z kolei grę polegającą na odgadywaniu nazw mieszkańek i mieszkańców w oparciu o ilustracje sugerujące kraj pochodzenia (Learning Apps, szablon *Wisielec*) oraz wykreślanek (Learning Apps szablon *Wykreślanka*) oceniono jako bardzo dobre.
- *Kim on/ona jest? (narodowość)* – infografikę dotyczącą form narzędnikowych narodowości (Canva) określono jako bardzo dobrą/dobłą, zdecydowanie bardziej jednorodne – bardzo dobrze – oceniono dopasowywanie nazw mieszkańców do krajów na mapie (Wordwall, szablon *Rysunek z opisami*) i kategoryzowanie odpowiedzi zgodnie z pytaniami (Wordwall, szablon *Sortowanie według kategorii*).

- *Wygląd i charakter* – prezentację leksyki (Genial.ly) i ćwiczenie wymagające ułożenia elementów opisu we właściwej kolejności (Learning Apps, szablon *Kolejność*) zaopiniowano jako dobre, a tworzenie awatarów w oparciu o charakterystykę postaci (Avatar Maker, Bitmoji) – bardzo dobre.
- *Opis turysty* – prezentacja audiowizualna (Crello) oraz zadanie domowe wymagające stworzenia własnego opisu na podstawie odpowiedzi na pytania zawarte w aplikacji (Wordwall, szablon *Karty flash*) zostały ocenione jako bardzo dobre/dobre, natomiast ćwiczenie (Learning Apps, szablon *Kolejność*) polegające na dopasowaniu pytań do odpowiedzi jako dobre.

Na podstawie powyższych opinii można zauważyć, że grupa szczególnie ceniła interaktywną, niestandardową formę prezentacji treści: komiks, mapę – tradycyjną oraz myśli, krótki filmik czy animację (Canva, Crello, Genial.ly, Miro, Padlet). Istotne – choć nieco mniej niż przekaz wizualny – były też elementy audialne ułatwiające ćwiczenie wymowy. Opinia dotycząca gier okazała się najbardziej zróżnicowana, bowiem zależała od indywidualnych preferencji uczestników zajęć. Można jednak dostrzec prawidłowość w kwestii pozytywnej oceny aplikacji, których szablony naśladują znane formaty telewizyjne bądź zawierają w sobie element zagadki – anagram, wykreślanekę. Z kolei w kwestii zadań prym wiodą te wymagające porządkowania treści oraz kreowania materiału ilustracyjnego w oparciu o tekst, np. Bitmoji.

Na uwagę zasługują także opinie uczniów realizujących drugi scenariusz. Reakcje oceniono w tym przypadku w kategoriach tożsamyh z wcześniej opisanymi. Udało się wyróżnić następujące opinie: bardzo dobrze (bd), dobrze (d) lub umiarkowanie (u) dopasowane narzędzia – powyżej 50% ankietowanych oraz w wariancie mieszanym dobrze/źle (d/z) i dobrze/umiarkowanie (d/u) dobrane aplikacje – po 40% odpowiedzi (co stanowi zmianę w odniesieniu do poprzedniego założenia, czyli po 50%).

- *Opisy osób* – sposób prezentowania treści (Padlet), opisy w wersji audiowizualnej (Canva) oraz łączenie dotyczących ich pytań i odpowiedzi (Wordwall, szablon *Połącz w pary*) określono jako dobre, natomiast kategoryzowanie informacji zgodnie z opisem (Learning Apps, szablon *Dopasowywanie pól tabelki*) uznano za dobre/umiarkowane (20% oceniło je jako bardzo dobre), z kolei aplikację z pytaniami umożliwiającymi własny opis (Wordwall, szablon *Odwracanie kart*) za dobrą/źłą.
- *Poniedziałek: piekarnia i warzywniak* – prezentację wraz z zadaniem polegającym na dopasowywaniu leksemów do ilustracji (Flipsnack) oceniono jako dobrą, a chmurę

wyrazową (WordClouds.com), na podstawie której należało stworzyć tabelę z podziałem na warzywa i owoce jako bardzo dobrą.

- *Wtorek: sklep spożywczy, sklep mięsny* – kolejne narzędzie prezentujące oraz umożliwiające łączenie treści werbalnej z wizualną (Visme), a także zadanie polegające na rozszyfrowaniu anagramów z produktami spożywczymi (Flippity) oceniono jako dobre.
- *Środa: lista zakupów* – narzędzie Nearpod pozwalające na zapis informacji na temat stosowania konstrukcji biernikowej i dopełniaczowej wraz z łączeniem par wyrazów w obydwu formach, np. *Kupuję masło. – Nie kupuję masła* (Nearpod, szablon *Matching pairs*), a także zadanie polegające na stworzeniu własnej listy kupowanych i niekupowanych produktów określono jako dobre.
- *Czwartek: kantor* – prezentację umożliwiającą odsłuchanie dialogu (Active Presenter, Google Slides) oceniono jako dobrą/umiarkowaną, układanie fragmentów rozmowy we właściwej kolejności w oparciu o nagranie (Wordwall, szablon *Magnetyczne słowa*) jako dobre, z kolei samodzielne odczytanie tekstu i nagranie efektów (Online Voice Recorder) jako dobre/umiarkowane.
- *Piątek: poczta* – infografikę przedstawiającą nową leksykę (Canva) oraz układanie w kolejności dialogu prowadzonego na poczcie (Wordwall, szablon *Ustawianie w kolejności*) oceniono jako dobre, z kolei uzupełnianie zdań wyrazami pasującymi do kontekstu (Learning Apps, szablon *Test jednokrotnego wyboru*) uznano za umiarkowanie dopasowane narzędzie.
- *Sobota: sklep odzieżowy, sklep obuwniczy* – linearnie ukazanie nowych leksemów (Smore), dopasowywanie leksyki do ilustracji (Wordwall, szablon *Połącz w pary*) oraz odpowiadanie na pytania dotyczące tematu zajęć (Swiftscribo) określono jako dobre.
- *Niedziela: zakupy w domu* – narzędzie Slides odsyłające do zadań oraz interaktywne karty pracy pozwalające na łączenie leksemu z definicją bądź układanie dialogów (Liveworksheets) oceniono jako dobre.
- *To był dobry tydzień!* – aplikację z instrukcją użycia czasu przeszłego (Genial.ly), a także narzędzie umożliwiające ćwiczenie odmiany czasownika *być* (Wordwall, szablon *Połącz w pary*) uznano za dobre, natomiast konstruowanie właściwych form czasu przeszłego na podstawie bezokolicznika i zaimka osobowego za bardzo dobre (Wordwall, szablon *Krzyżówka*).

- *Co oni robili przez cały tydzień?* – narzędzie prezentujące sposób tworzenia planów tygodnia w czasie teraźniejszym i przeszłym oraz zawierające instrukcję stworzenia pracy domowej (Ahaslides) oceniono jako dobre, podobnie jak quiz dotyczący stosowania wspomnianych czasów (Plickers).

Uczestnicy zajęć ocenili większość narzędzi jako dobre, zaczynając od prezentowania treści – krótkich filmików, interaktywnych prezentacji, infografik – przez zadania polegające na łączeniu pasujących do siebie elementów, układaniu tekstu, porządkowaniu leksemów lub zdań, kończąc na samodzielnych, pojedynczych wypowiedziach pisemnych czy rozwiązywaniu quizów. Za bardzo dobrą aplikację uznano tradycyjną krzyżówkę w nowoczesnej, zdalnej formie oraz chmurę wyrazów mobilizującą do tabelarycznej klasyfikacji występującej w niej leksyki. Natomiast dobre/umiarkowane okazały się: wymagające uzupełniania zestawienia, a także konieczność odsłuchania tekstu bądź nagrania własnej wersji audio. Umiarkowanie dobrane, zdaniem grupy, było zadanie w formie testu jednokrotnego wyboru, z kolei jednocześnie dobre i złe – ćwiczenie obligujące do stworzenia własnego tekstu w oparciu o pytania. Można zauważyć, że uczniowie w tym zespole zajęciowym cenią decyzyjność oraz możliwość rywalizacji, sprawdzenia umiejętności, lecz wolą formy zadaniowe od testowych. Ponadto niechętnie piszą dłuższe formy, nawet inspirowane wcześniejszymi przykładami i nie są zwolennikami słuchania wypowiedzi w języku polskim. Sprawdzają się za to krótkie zadania wymagające manipulowania posiadanymi danymi w celu uzyskania pożądanego efektu w postaci poprawnie wykonanego polecenia.

Zdecydowanie najbardziej różnorodne są jednak opinie dotyczące trzeciego scenariusza, ponieważ konieczne było podzielenie ocen na więcej kategorii niż dotychczas. Są to aplikacje dobre (d), złe (z) – ponad 50% ankietowanych, mieszane: dobre/umiarkowane (d/u), dobre/złe (d/z) i umiarkowane/złe (u/z) – każdą z opinii podzieliła połowa grupy. Z kolei trzeci sposób podziału dotyczy sytuacji, kiedy poszczególne oceny to równo 50%, ale na drugą połowę składają się dwa punkty widzenia tożsame dla 25% uczestników lekcji. Oznaczono je zgodnie z przeważającą opinią jako: dobre plus (d+), umiarkowane plus (u+) oraz złe plus (z+). Poniżej uwzględniono oceny zgodnie z tematami zajęć.

- *Sytuacja* – przykładowy opis osoby przedstawiony linearnie (Wakelet) w formie CV (plik PDF), a także praktykę polegającą na układaniu tekstu prezentacji na podstawie punktów ze skróconego życiorysu (Wordwall, szablon *Porządkowanie*) oceniono jako umiarkowane plus, jednak w każdym z przypadków wiązało się to z pojedynczymi określeniami narzędzia jako bardzo dobre, dobre lub złe. Natomiast konieczność

stworzenia własnego CV oraz formy opisowej oceniono jako dobrą plus (25% uważało ten pomysł za umiarkowany bądź zły).

- *Miejsce* – puzzle online (Jigsaw Planet) jako element wskazujący potencjalne miejsca organizacji urodzin oceniono jako umiarkowanie lub źle dobrane, klasyfikowanie argumentów przekonujących do przyjęcia w domu bądź w klubie (Learning Apps, szablon *Grupowanie*) jako dobre albo umiarkowane, natomiast samodzielne sformułowanie przykładów wad i zalet urodzin w klubie bądź w domu (Learning Apps, szablon *Burza mózgów*) oceniono jako źle dobrane narzędzie.
- *Plan pracy* – zestawienie planu pracy podczas przygotowań do przyjęcia, napisanego w czasie terażniejszym, z realiami (Nearpod) uznano za dobre/umiarkowane. Z kolei quiz dotyczący wskazanego tekstu wraz z zadaniem – wymagającym przygotowania analogicznej wypowiedzi pisemnej z uwzględnieniem w roli wykonawców poszczególnych czynności osób z grupy zajęciowej – za dobry.
- *Przepis* – aplikacja pozwalająca na zapoznanie się z przykładowym przepisem oraz samodzielne stworzenie podobnego tekstu w języku polskim (Genial.ly) została oceniona jako dobra, a narzędzie umożliwiające kategoryzacją nazw owoców, warzyw i produktów spożywczych (Wordwall, szablony *Podziel na kategorie* i *Sortowanie według grup*) jako dobre/umiarkowane.
- *To już było* – narzędzie prezentujące zasady użycia czasu przeszłego (Genial.ly), pozwalające na uzupełnianie luk (Classtools) oraz inspirujące do przeredagowania harmonogramu z zadania *Plan pracy* tak, by był w czasie przeszłym (Toony Tool) określono jako dobre.
- *Prezent – wycieczka* – aplikację instruującą (Educaplay), jak konstruować czas przyszły złożony oraz wykonać pracę domową oceniono jako dobrą plus (z uwzględnieniem złego i umiarkowanego dopasowania), a grę polegającą na łączeniu w pary form z wykorzystaniem bezokolicznika oraz wariantu osobowego (Educaplay, szablon *Matching game*) jako umiarkowaną plus (włącznie z opinią o złym bądź umiarkowanym dopasowaniu wyrażoną przez 25% uczestników)
- *Życzenia* – narzędzie prezentujące (Popplet) przykładowe życzenia oraz zawierające informację o konieczności nagrania (Speak Pipe) ich własnego lub samodzielnie znalezionej wariantu oceniono jako dobre/złe, z kolei dobór właściwej – dopełniaczowej – formy leksemu (Wordwall szablon *O rety! Krety!*) jako złe plus (25% uznało tę aplikację za bardzo dobrą lub umiarkowaną).

Ta grupa zdecydowanie preferowała narzędzia inspirujące do tworzenia wypowiedzi, tradycyjne quizy, zadania z lukami, ciekawe wizualnie (m.in. w formie komiksu lub w wariacie interaktywnym) aplikacje umożliwiające prezentację treści. Ćwiczenia wymagające kategoryzacji leksemów oceniono jako dobre/umiarkowane. Ponad połowa ankietowanych za złe uznała zadanie wymagające zapisania argumentów, które częściowo – w formie skrótowych haseł – pojawiły się w poprzednim ćwiczeniu i mogły wymagać skorzystania ze słownika, by zastosować je we właściwym kontekście w kolejnym zadaniu. Jako jednocześnie dobry i zły określono ostatni temat nie tylko leksykalno-gramatyczny, lecz także kulturowy polegający na składaniu życzeń. Z kolei grę weryfikującą znajomość konstrukcji dopełniaczowej połowa uczestników oceniła jako dobrze, a połowa źle dobraną. Należy jednak zauważyć, że przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w fakcie, że już w trakcie dwóch wcześniejszych semestrów zajęć online, kiedy lekcje odbywały się synchronicznie, frekwencja studentów była bardzo zróżnicowana. Tym samym zadanie wymagające wykorzystania poznanej wcześniej konstrukcji mogło okazać się jednoznaczne z koniecznością jej ponownego wprowadzenia. Ponadto kulturowy charakter tematu mógł wydawać się łatwiejszy w perspektywie lekcji synchronicznej lub stacjonarnej.

Warto nadmienić, że opisane scenariusze zastosowano również podczas lekcji zdalnych prowadzonych w czasie rzeczywistym z grupami rozpoczynającymi (A0 – semestr zimowy 21/22) lub kontynuującymi zajęcia (A1.2 – semestr zimowy 21/22 i A0.2 – semestr letni 21/22) koordynowanymi przez szkołę językową. Do istotnych różnic (poza formą kontaktu) należą w tym przypadku liczebność grup (do 6 osób), częstotliwość lekcji (raz w tygodniu 90 minut – A0 i A0.2 oraz 2 razy po 60 minut – A1.2), a także uzupełnianie treści zajęć innymi materiałami – w przypadku A0 i A1.2 niewykorzystanymi dotąd aplikacjami oraz gotowymi pomocami online, natomiast w zespole A0.2 pomocami dydaktycznymi w wariacie tradycyjnym oraz online. Z tej perspektywy ciekawe jest zestawienie opinii w kwestii poszczególnych tematów realizowanych asynchronicznie i synchronicznie (zob. załącznik 40.).

W przypadku pierwszego scenariusza porównanie ocen dopasowania narzędzi online w kontekście zajęć asynchronicznych i synchronicznych pozwala zauważyć, że lekcje w czasie rzeczywistym sprzyjają wyższej ocenie poszczególnych jednostek tematycznych. W każdej znajduje się bowiem zadanie uznane za bardzo dobre – w pięciu przypadkach wszystkie (*Dialog formalny i nieformalny, Jestem z... Znam..., Kto to jest?(narodowość), Kim on/ona jest?(narodowość), Wygląd i charakter*). Ponadto trzykrotnie wskazano zadania ocenione jako bardzo dobre/dobre (*Alfabet, Być, mieć, nazywać się – odmiana przez osoby, Ile masz lat?*

Liczby 0–100) lub bardzo dobre+ (*Alfabet, Ile masz lat? Liczby 0–100, Opis turysty*). Porównanie prezentuje się następująco.

Tabela nr 32: Porównanie ocen zadań podczas zajęć asynchronicznych i synchronicznych (I)

zajęcia	bd	d	bd/d	bd/u
asynchroniczne	7	7	7	1
synchroniczne	10	3	3	1

Źródło: Opracowanie własne.

Nie zmienia to jednak faktu, że mimo wszystko zadania zarówno w jednej, jak i w drugiej formie oceniono dość wysoko. Co ciekawe, za ćwiczenie określone jako umiarkowane studenci asynchroniczni uznali grę polegającą na podziale powitań i pożegnań na formalne, nieformalne bądź mieszane (formalne/nieformalne), z kolei uczniowie stacjonarni – nagrania wymowy, co jest zrozumiałe w sytuacji, gdy lektor weryfikuje ją w trakcie zajęć. Trzeba jednak zauważyć, że pozostawienie tego zadania w scenariuszu, mimo zmiany formy kształcenia, nie jest bezzasadne, gdyż w przypadku złej jakości połączenia internetowego zaburzającego przesyłanie dźwięku lub nieobecności studenta na zajęciach tego typu materiał audio jest użyteczny. Podobna zależność, uwzględniająca przewagę synchronii nad asynchronią, jest widoczna w porównaniu opinii na temat scenariusza II (zob. załącznik 41.).

Uczestnicy zajęć synchronicznych ocenili drugi scenariusz jako bardzo dobry. Pojedyncze zadania zostały określone jako bardzo dobre/dobre. Były to:

- *Poniedziałek: piekarnia i warzywniak* – dopasowywanie ilustracji do leksemów;
- *Środa: lista zakupów* – prezentacja dotycząca przykładów użycia biernika i dopełniacza wraz z wykreowaniem listy produktów kupowanych i niekupowanych;
- *Co oni robili przez cały tydzień?* – przykład planu w czasie teraźniejszym i przeszłym.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że studenci asynchroniczni jednomyślnie ocenili dwa ostatnie ze wskazanych scenariuszy jako dobre. Szczególnym uznaniem cieszyły się z ich perspektywy krzyżówka oraz chmura wyrazowa. Część z nich jako umiarkowane, dobre/umiarkowane i dobre/złe określiła kolejno: uzupełnianie zdań zgodnie z kontekstem oraz nagranie ułożonego dialogu, uzupełnianie tabeli w oparciu o tekst i odsłuchiwanie nagrania będącego inspiracją do układania dialogu, a także tworzenie własnego opisu na podstawie pytań zamieszczonych w aplikacji. Należy podkreślić, że efektem zajęć z użyciem scenariusza II wraz z gotowymi pomocami glottodydaktycznymi było uzyskanie przez uczniów wyników testu podsumowującego semestr oscylujących między 75% a 80%.

Oczywiście wskazane preferencje stanowią subiektywną opinię, lecz pozwalają stwierdzić, że stosowanie narzędzi online o charakterze ludycznym oraz uzupełnianie ich innymi materiałami sprzyja uatrakcyjnieniu kursu zdalnego. Z drugiej strony brak

synchronicznego wsparcia lektora oraz interakcji z grupą w trakcie zajęć zdecydowanie utrudnia rozwój działań językowych, sprzyja natomiast opanowaniu nowej leksyki i podstawowych form gramatycznych – rozwija zatem kompetencje językowe.

Tabela nr 33: Porównanie ocen zadań podczas zajęć asynchronicznych i synchronicznych (II)

zajęcia	bd	d	bd/d	u	d/u	d/z
asynchroniczne	2	10	-	2	2	1
synchroniczne	10	-	3	-	-	-

Źródło: Opracowanie własne.

Kolejne zestawienie (zob. załącznik 42.) jest znacznie bardziej zróżnicowane, jednak analogicznie do poprzednich przykładów w wariantcie synchronicznym scenariusz III wypada dużo lepiej niż w ocenie zajęć asynchronicznych.

Zadania w pięciu z siedmiu tematów oceniono jako bardzo dobre (wyjątek stanowiły: *Miejsce* oraz *Życzenia*), we wszystkich znalazły się ćwiczenia uznane za bardzo dobre/dobre. Z kolei jako bardzo dobre/umiarkowane określono jedynie zadanie polegające na nagraniu życzeń dla jubilata, a jako dobre/umiarkowane ćwiczenia: informujące o miejscu organizacji przyjęcia (puzzle) oraz konieczności stworzenia planu w czasie przeszłym (komiks).

Tabela nr 34: Porównanie ocen zadań podczas zajęć asynchronicznych i synchronicznych (III)

zajęcia	bd	d	z	d+	u+	z+	bd/d	bd/u	d/u	d/z	u/z
asynchroniczne	-	4	1	2	2	1	-	-	3	1	1
synchroniczne	5	3	-	-	-	-	7	1	2	-	-

Źródło: Opracowanie własne.

Należy podkreślić, że zaprezentowane powyżej zróżnicowanie może wynikać z faktu, że grupa określona ostatecznie jako asynchroniczna doświadczyła licznych i nieplanowanych zmian formy kształcenia, co mogło skutkować ogólnym zniechęceniem do nauki. Przez pierwszy semestr uczyła się bowiem stacjonarnie, a przez dwa kolejne synchronicznie online – co prawda w trakcie kursu wykorzystywano nowe technologie i zadania aplikacyjne, ale miało to miejsce z mniejszą częstotliwością niż w przypadku grupy A1, która stopniowo oswajała się z narzędziami internetowymi i z pełną świadomością podjęła decyzję o uczestniczeniu w zajęciach zdalnych. Nie bez znaczenia pozostają także: zmiany w składzie osobowym grup oraz – szczególnie w kwestii kształcenia synchronicznego – częstotliwość i długość zajęć. Niemniej, trzeba stwierdzić, że lekcje z wykorzystaniem fabuły mają lepsze zastosowanie w przypadku kształcenia w czasie rzeczywistym. Dają bowiem, z racji stałej obecności lektora, szansę na działania podejmowane *ad hoc*, co zwiększa możliwości modyfikacji treści i formy zadań zgodnie z bieżącymi potrzebami grupy, a także na uzupełnianie zajęć o dodatkowe materiały ćwiczeniowe, których nie zawiera scenariusz mający z konieczności konstrukcję skrótową i zamkniętą.



W przypadku kształcenia asynchronicznego konieczne jest postawienie pewnych tez, które mogą okazać się błędne. Dotyczą one – w przypadku opisywanych kursów – założenia, że studenci będą:

- pamiętali treści poruszane w poprzednich semestrach,
- korzystali ze sprawnych komputerów – a tym samym nie będą mieli trudności z obsługą używanych narzędzi,
- regularnie wykonywali zadania, co umożliwi bieżącą reakcję lektora na błędy i szybką odpowiedź na pojawiające się pytania.

W praktyce wszystkie z wymienionych oczekiwań okazały się nieadekwatne do realiów – oczywiście nie dotyczy to wszystkich studentów (nie zawsze też zawiodły wszystkie poczynione założenia). Dużą przewagą lekcji synchronicznych był fakt, że każdy niedosyt w kontekście materiałów edukacyjnych można było zapełnić ćwiczeniami konwersacyjnymi (również w oparciu o materiał wizualny pozyskany dzięki narzędziom online) bądź dodatkowymi zadaniami aplikacyjnymi. Korelację pomiędzy konkretnymi narzędziami online (nieomawianymi do tej pory) a sposobem ich wykorzystania podczas zajęć przedstawiono w poniższych tabelach.

Tabela nr 35: Narzędzia online uzupełniające zajęcia w grupie A0

<b>A0 (I) – grupa początkująca</b>	
<b>Aplikacje uzupełniające</b> R – rozgrzewka W – wprowadzenie U – utrwalenie PD – praca domowa	<b>Opis wykorzystania narzędzi online</b>
Google Slides <sup>236</sup> (W <sup>237</sup> ) (A0–1) Card Maker (R/U/PD) PiliApp/Wheel Decide (R/U/PD <sup>238</sup> ) Generator memów (PD)	Prezentacja nt. zawodów składająca się z: krótkiego filmu przedstawiającego leksykę dotyczącą profesji, zamieszczonego w serwisie You Tube. Zadanie polegające na dopasowaniu ilustracji do nazw. Przedstawienie zasad tworzenia żeńskich form zawodów, ćwiczenia wymagającego odpowiedzi na pytania <i>Kto to jest?</i> oraz <i>Kim on/ona jest?</i> w oparciu o karty postaci z materiałem ilustracyjnym. Koło fortuny obligujące do sformułowania męskiego bądź żeńskiego wariantu zawodu – w celu stworzenia pary – zależnie od wylosowanego leksemu. Zadania wymagające wymyślenia memu dotyczącego zawodów.

<sup>236</sup> W tabeli powinny znaleźć się jedynie aplikacje, z których nie korzystano wcześniej, natomiast Google Slides pojawia się już w scenariuszu II w ćwiczeniu zatytułowanym *Czwartek: kantor*. Powodem umieszczenia Google Slides w tym zestawieniu była zgłaszana przez studentów trudność w odczycie prezentacji przygotowanej w narzędziu Active Presenter. Należy zwrócić uwagę na fakt, że problemy techniczne wielokrotnie uniemożliwiają wykonywanie zadań, co jest istotne z perspektywy lektora tworzącego materiały edukacyjne.

<sup>237</sup> Litera R, W, U, PD wskazują potencjalne etapy lekcji, w których można zastosować dane narzędzie online. Nie znaczy to, że w przypadku opisywanych zajęć aplikacje wykorzystywano w każdej części procesu kształcenia.

<sup>238</sup> Zadanie z użyciem koła fortuny może mieć formę pracy domowej tylko w sytuacji, gdy stosowane jest narzędzie Wheel Decide, ponieważ aplikacja PiliApp nie umożliwia zapisu przygotowanego zadania, więc jej użycie jest zasadne tylko w czasie rzeczywistym. To ważna informacja z punktu widzenia nauczyciela jpjo przygotowującego materiały edukacyjne.

Mentimeter (A0–2) (W) Sen Teacher (U/PD) Kahoot <sup>239</sup> (A0–2.1) (R/U/PD) Super Animo (R/U/PD)	Prezentacja ukazująca teoretyczne aspekty mówienia o czasie w języku polskim. Zadania polegające na: zapisaniu godzin na podstawie ilustracji z zegarami; rozwiązaniu quizu i opisanu sytuacji (z uwzględnieniem formalnego i nieformalnego wariantu godziny) w oparciu o informacje na ilustracjach.
Google Jamboard (A0–3) (U/PD)	Wirtualna tablica umożliwiająca dopasowanie nazw do ilustracji i określenie rodzaju poszczególnych leksemów.
WordClouds.com (R/U/PD)	Grafika umożliwiająca wyszukiwanie brakujących par form męskich lub żeńskich, tworzenie wariantów narzędnikowych w odpowiedzi na pytanie <i>Kim on/ona jest?</i> oraz krótkich opowieści z wykorzystaniem dostępnego słownictwa.
eduzabawy.com (R/U/PD)	Element pracy w grupach (może być stosowany jako rozgrzewka) przeprowadzonej w formie rywalizacji dotyczącej wyszukiwania w wykreślance nazw członków rodziny.
krzyzowki.edu.pl (U/PD)	Samodzielne tworzenie krzyżówki dotyczącej leksyki poznanej podczas kursu.
Lyrics Training (U/PD)	Ćwiczenia leksykalne – uzupełnianie luk (wpisywanie bądź wybieranie właściwych wyrazów) – w oparciu o materiał słowno-muzyczny.
wylosowane.pl (nieaktywna aplikacja techniczna)	Narzędzie ułatwiające szybki podział na grupy z uwzględnieniem sytuacji, gdy poziom zaawansowania uczniów wymaga ingerencji lektora w postaci wyznaczania kapitanów drużyn.
Tricider (R/U/PD)	Narzędzie online umożliwiające pisemną pracę indywidualną w trakcie zajęć lub w formie zadania domowego z efektami widocznymi w czasie rzeczywistym.
Maze Generator bubbl.us (U/PD)	Praca domowa polegająca na stworzeniu historii z wykorzystaniem leksemów umieszczonych na mapie myśli w kolejności, którą wskazują oznaczenia liczbowe zebrane w efekcie rozwiązania labiryntu.
Quizlet (A0–4) (U/PD)	Aplikacja działająca na zasadzie fiszek do ćwiczenia form osobowych czasu teraźniejszego powstałych z połączenia bezokolicznika i zaimka osobowego.
Pinterest (R/U/PD)	Narzędzie pozwalające znaleźć gotowe materiały bądź inspiracje do wykorzystania w trakcie lekcji. Przykładem jest karta pracy z zegarami, która umożliwia doskonalenie opisywania zależności temporalnych w języku polskim.
Emaze (A0–5) (W)	Prezentacja w ramach powtórzenia materiału zawierająca zamknięte i otwarte pytania testowe przygotowane w narzędziu ankietowym Poll Everywhere, a także quiz (w aplikacji Quizalize) oraz pracę domową polegającą na ułożeniu puzzli trimino zgodnie z uwzględnioną na nich leksyką oraz stworzenie krótkiej opowieści z użyciem znanych wyrazów i konstrukcji w oparciu o przesłany zrzut ekranu z zestawu kart z gry Dixit dostępnej w wersji online.
Poll Everywhere <sup>240</sup> (R/U/PD)	
Quizalize (A0–6) (R/U/PD)	
Trimino Generator [pol.] (U <sup>241</sup> /PD)	
Dixit Online (R/U/PD)	

Źródło: Opracowanie własne.

Wymienione powyżej sposoby wykorzystania aplikacji to tylko przykłady, a ich rzeczywisty potencjał zależy przede wszystkim od kreatywności lektora. Należy również podkreślić,

<sup>239</sup> W przypadku aplikacji Kahoot udostępniono quiz w wariantach do edycji, a nie rozgrywki ze względu na dostępność darmowej wersji narzędzia jedynie przez dwa tygodnie.

<sup>240</sup> W przypadku narzędzia ankietowego Poll Everywhere pominięto odnośnik, ponieważ odsyła on do jednorazowych pytań – udzielone odpowiedzi są widoczne, co stanowi zaletę w przypadku wspólnego rozwiązywania zadań (na zasadzie powtórzenia), lecz jest utrudnieniem w kontekście pracy indywidualnej lub testowej (wymaga bowiem rozsyłania osobnych linków do każdego uczestnika).

<sup>241</sup> Wykorzystanie puzzli trimino jako elementu utrwalającego leksykę w trakcie zajęć online wymaga od uczestników ich wcześniejszego wydrukowania i wycięcia oraz przesłania zdjęcia z efektem właściwego ułożenia poszczególnych elementów bądź odczytania utworzonych połączeń leksykalnych.

że nie są to jedyne narzędzia stosowane w trakcie kursu. Oprócz propozycji zawartych w scenariuszu I używano również wybranych materiałów opisywanych przy okazji grup A1 i A1+, a także zadań online zaczerpniętych z wcześniejszych doświadczeń glottodydaktycznych. Do tych ostatnich należą szablony aplikacji:

- Genial.ly – gra planszowa pozwalająca ćwiczyć określanie rodzaju rzeczownika; infografika ukazująca leksykę dotyczącą rodziny czy zasad stosowania czasu teraźniejszego; quizy weryfikujące opanowanie konstrukcji czasu teraźniejszego; prezentacje umożliwiające dodanie dłuższej formy tekstowej (album bądź rozbudowane informacyjnie drzewo genealogiczne);
- Canva – szablon z tygodniowym harmonogramem stanowiącym bodziec do rozmowy;
- Wordwall – kategoryzowanie leksyki zgodnie z poszczególnymi koniugacjami w celu utrwalenia sposobu konstruowania form osobowych w czasie teraźniejszym.

Zgodnie z wynikami ankiety opisane powyżej narzędzia oceniono jako bardzo dobre z pojedynczymi opiniami typu dobrze bądź umiarkowanie dobrane do zagadnienia. Podobnie określono większość aplikacji zamieszczonych w tabeli (w przypadku wykreślanki w formie rywalizacji oraz zadania z wykorzystaniem labiryntu pojawiła się jednostkowa negatywna opinia). Wyjątek w kwestii jednoznacznie pozytywnego odbioru przez większość grupy stanowiły: chmura wyrazowa (bardzo dobra/dobra), grafiki inspirujące do tworzenia krótszych lub dłuższych wypowiedzi – Super Animo oraz Dixit (bardzo dobre/umiarkowane). Narzędzia Google Slides, Card Maker, Generator memów i map myśli (bubbl.us) oceniono jako bardzo dobre plus z pojedynczymi opiniami typu: dobrze, umiarkowanie i źle dobrane aplikacje.

Z perspektywy zasadności użycia narzędzi online ważnym aspektem są wyniki testów, z których pierwszy dotyczył informacji z zakresu autoprezentacji – wiek, wygląd, charakter, narodowość, języki – i stanowił podsumowanie I scenariusza, a drugi obejmował leksykę dotyczącą godzin, zawodów oraz wykorzystania narzędnika – wymagała ona bowiem więcej praktyki niż ta uwzględniona w wariancie asynchronicznym. Rezultaty weryfikacji oscylowały w granicach 65%–90% w przypadku pierwszego testu i 69,2%–84,6% w drugiej sytuacji (zob. załącznik 43.). Zadania miały formę wyboru właściwej odpowiedzi z zakresu leksyki lub gramatyki, ponieważ ćwiczenia w tworzeniu autoprezentacji i opisywaniu członków grupy wykonywano na bieżąco w trakcie zajęć. Odgórnie narzucona charakterystyka prowadzonego kursu – zajęcia online bez użycia podręczników, prowadzone raz w tygodniu we wczesnych godzinach porannych – pozwala uznać, że efekty uzyskane przez uczniów są zadowalające.

Trzeba jednak zaznaczyć, że dużym ułatwieniem<sup>242</sup> w dostosowaniu lekcji do indywidualnych potrzeb cudzoziemców był synchroniczny wymiar kursu.

Podobne obserwacje w kwestii efektu stosowania tych samych narzędzi podczas zajęć w formie synchronicznej i asynchronicznej zaobserwowano w przypadku grupy A1.2. Poniższa tabela uwzględnia te aplikacje, których zadaniem było dopełnienie treści lekcji bazujących początkowo na III scenariuszu.

Tabela nr 36: Narzędzia online uzupełniające zajęcia w grupie A1.2

<b>A1.2 (III) – grupa kontynuacja</b>	
<b>Aplikacje uzupełniające</b> R – rozgrzewka W – wprowadzenie U – utrwalenie PD – praca domowa	<b>Opis wykorzystania narzędzi online</b>
Edpuzzle (A1.2–1) <sup>243</sup> (W/PD)	Wykorzystanie filmu pt. <i>Po co są prezenty?</i> (You Tube na kanale Polimaty) oraz zaprojektowane wcześniej przerywanie nagrania w wybranych momentach w celu udzielenia odpowiedzi na pytania testowe weryfikujące zrozumienie treści filmu.
Storyboard That (R/U/PD)	Komiks wymagający samodzielnego uzupełnienia wypowiedzi bohaterów w oparciu o znaną leksykę i opanowane konstrukcje gramatyczne.
Google Forms (A1.2–2) (U/PD)	Stworzenie przez cudzoziemców autorskiej ankiety na temat dawania i otrzymywania prezentów adresowanej do Polaków i przeprowadzonej w ramach pracy domowej wśród polskich znajomych oraz współpracowników.
Make Beliefs Comix (R/U/PD)	Wykreowanie komiksu na zadany temat.
Story Dice (R/U/PD)	Aplikacja losująca ikoniczne ilustracje motywujące do tworzenia wypowiedzi ustnych bądź pisemnych.
Coggle (A1.2–3) (R/W/U/PD)	Tworzenie map myśli skorelowanych z tematem zajęć, np. ćwiczenie konstrukcji z użyciem spójników <i>bo</i> , <i>ponieważ</i> podczas formułowania odpowiedzi na pytanie <i>Dlaczego celebруемy Boże Narodzenie?</i>
QuizWhizzer (A1.2–4) <sup>244</sup> (R/U)	Gra planszowa przygotowana (z użyciem kości z zewnętrznej aplikacji PiliApp) w celu utrwalenia form osobowych w każdym z czasów (ze szczególnym uwzględnieniem przeszłości) poprzez odmianę bezokolicznika zgodnie z zaimkiem osobowym dopasowanym do liczby oczek <sup>245</sup> wylosowanych na kości.
Fake Chat App (R/U/PD)	Rozmowa na czacie na określony temat – sprzyja zarówno zadaniom indywidualnym, jak i grupowym.
Mind Meister (R/W)	Tworzenie mapy skojarzeń związanej z tematyką zajęć, np. z <i>pracą</i> .
Poster My Wall (W/PD)	Wspólne tworzenie CV po polsku – korzystanie z gotowego szablonu.

<sup>242</sup> W niektórych momentach synchroniczność lekcji online była utrudnieniem z racji problemów z dojazdem do miejsca pracy w celu odbywania lekcji online na terenie biura (co stanowiło ułatwienie w przypadku problemów z służbowym komputerem) lub odwiezieniem dziecka do przedszkola/szkoły, co skutkowało łączeniem się w środkach transportu i uczestnictwem przez jakiś czas w roli słuchacza. Czasami kłopot stanowiło także korzystanie z służbowych komputerów, które blokowały dostęp do spotkania online organizowanego przez podmiot zewnętrzny mimo wcześniejszego nadania stosownych uprawnień przez firmowych informatyków.

<sup>243</sup> Udostępniono link do wersji bez możliwości zapisywania odpowiedzi, ponieważ gromadzenie wyników jest możliwe po dodaniu uczniów do wirtualnej klasy w aplikacji.

<sup>244</sup> Link A1.2.4 odsyła do roboczej wersji gry w aplikacji QuizWhizzer (z uwzględnieniem planszy i pytań obligujących do zmiany bezokolicznika na osobową formę czasownika w odniesieniu do przeszłości), ponieważ rozgrywka wymaga równoczesnego wyświetlania planszy i pytań, czyli pracy na dwóch ekranach, co byłoby trudne w kontekście ilustrowania lektury.

<sup>245</sup> 1 – ja, 2 – ty, 3 – on/ona/ono, 4 – my, 5 – wy, 6 – oni/one.

Random Lists (R/U) (aplikacja techniczna)	Narzędzie przeznaczone pierwotnie do podziału na grupy, zastosowane jako sposób wyboru pytań, na które powinny odpowiedzieć poszczególne zespoły.
Witty Comics (R/U/PD)	Tworzenie warstwy tekstowej komiksów wykreowanych z wykorzystaniem gotowych postaci oraz elementów tła.
ThingLink (A1.2–5) (R/PD)	Narzędzie zbliżone do Edpuzzle, pozwala na odtworzenie filmu zamieszczonego w serwisie You Tube (na potrzeby lekcji nt. trybu warunkowego było to nagranie zatytułowane <i>Co byś zrobił, gdyby zostały Ci 24h życia?</i> ) oraz przerywanie go pytaniami mogącymi mieć zarówno formę zamkniętego quizu, jak i znaczników zamieszczonych w określonych miejscach na ekranie pozwalających wyświetlić pytanie, co motywuje do dyskusji i nie zaburza płynności projekcji.
progmar.net (R/U/PD)	Aplikacja do tworzenia krzyżówek, wykreślanek i zadań polegających na uzupełnianiu luk. W przypadku grupy A1.2 wykorzystano je do przygotowania ostatniego z wymienionych ćwiczeń skorelowanych z piosenką uwzględniającą formę trybu rozkazującego.
Festisite (R/U/PD)	Tworzenie labiryntu tekstowego. W przypadku prowadzonych zajęć odnalezienie drogi do wyjścia jednocześnie umożliwiała wskazanie ukrytych w zadaniu form trybu rozkazującego.
Fiszkoteka (A1.2–6) (R/U/PD)	Ćwiczenie leksyki – na potrzeby lekcji trening skonstruowano w oparciu o kreowanie form trybu rozkazującego na podstawie bezokolicznika i zaimka osobowego.
Answer Garden (R/U/PD)	Tworzenie interaktywnej mapy myśli, np. dotyczącej odpowiedzi na pytanie <i>Co mówilibyś/mówiłabyś, gdybyś był/była królem/królową?</i>
Crosswords Labs (R/U/PD)	Konstruowanie krzyżówki, np. o tematyce związanej z trybem rozkazującym.
Ms Sway (A1.2–7) (U/PD)	Narzędzie umożliwiające przeprowadzania testów o charakterze otwartym w formie pytań do tekstu oraz do nagrania.

Źródło: Opracowanie własne.

Stosowane aplikacje zostały dość różnorodnie ocenione. Znalazły się wśród nich narzędzia zaopiniowane jako:

- bardzo dobre – mapa myśli (bubbl.us), film z pytaniami (ThingLink) oraz krzyżówka (Crosswords Labs);
- dobre – tzw. kości opowieści, czyli Story Dice;
- umiarkowane – ćwiczenia polegające na uzupełnianiu tekstu w pojedynczej sekwencji komiksu (Storyboard That) lub tworzenie go od zera (Make Beliefs Comix) oraz zadanie wymagające uzupełniania luk w tekście (progmar.net);
- bardzo dobre/dobre – aplikacje do tworzenia ankiet (Google Forms) i testów (Ms Sway), fikcyjnych czatów (Fake Chat App), szablonów CV (Poster My Wall), a także trójsekwencyjnych komiksów z gotowych elementów graficznych (Witty Comics) czy fiszek (Fiszkoteka);
- bardzo dobre/umiarkowane – narzędzia umożliwiające formowanie interaktywnych map myśli (Answer Garden) będących, np. odpowiedzią na pytanie skorelowane z tematyką zajęć;
- dobre/umiarkowane – aplikacje do tworzenia map myśli (Coggle), gier planszowych (QuizWhizzer), pytań adresowanych do konkretnych grup (Random Team Generator), labiryntu tekstowego (Festisite).

Uczniowie zdecydowanie preferowali zadania o charakterze asocjacyjnym, których celem było wspólne budowanie skojarzeń leksykalnych bądź leksykalno-wizualnych (w tym na przykład odnoszenie się do treści filmu w trakcie jego oglądania). Nieco mniej chętnie uczestniczyli w działaniach wymagających: odtwarzania informacji po zakończeniu projekcji materiału wideo oraz rywalizacji. Podsumowując, chętnie współpracowali, tworząc samodzielnie treści zarówno słowne, jak i graficzne (nawet, jeśli do ich wykorzystania posłużyły gotowe szablony).

Trzeci semestr nauki miał nieco odmienny charakter niż poprzednie, obfitował bowiem w oceny z prac domowych i działań podejmowanych w trakcie zajęć, natomiast forma testowa (zob. załącznik 44.) pojawiła się dopiero na zakończenie kursu i miała postać pytań do tekstu pisanego oraz słuchanego, co nawiązywało do ćwiczeń przeprowadzanych w trakcie lekcji – z wykorzystaniem materiałów wideo oraz pomocy glottodydaktycznych online. Oceny oscylowały między 46% a 64%, co z jednej strony można tłumaczyć bardziej wymagającą niż dotychczas formą sprawdzenia, a z drugiej wspomnianymi już wcześniej problemami z frekwencją podczas zajęć wynikającymi z charakteru kursu i zobowiązań zawodowych uczniów.

Trzeba podkreślić, że istotnym aspektem w kontekście nauki języka z wykorzystaniem aplikacji o charakterze ludycznym oraz uzyskanych rezultatów kształcenia jest motywacja. W tym kontekście nauczanie języka można podzielić na trzy zasadnicze grupy, które na potrzeby dysertacji zostały określone jako zewnętrzne, wewnętrzne i mieszane – żadna z nich nie powinna być pomijana pod kątem refleksji nad narzędziami wspomagającymi lub umożliwiającymi nauczanie online. Pierwsza grupa obejmuje sytuacje, w których znajomość polszczyzny jest wymagana ze względu na pracę lub naukę w tym języku bądź na konieczność uzyskania państwowego certyfikatu potwierdzającego kompetencje lingwistyczne. Z kolei motywacje wewnętrzne dotyczą kwestii rozwoju, zainteresowania inną kulturą, a także chęci opanowania – często kolejnego – języka obcego. Jednak w przypadku wyżej opisanych kursów motywację należy określić jako mieszaną. Z jednej strony zajęcia były obligatoryjne – umieszczone w programie zajęć na studiach lub wymagane przez pracodawcę jako element podwyższania kompetencji. Z drugiej, nie warunkowały funkcjonowania w nowym kraju ze względu na fakt, że zarówno na studiach, jak i w pracy podstawowym językiem komunikacji był dla cudzoziemców angielski. Głównym celem okazało się zatem zapoznanie z kulturą i podstawami języka obowiązującymi w państwie, w którym czasowo znajdują się cudzoziemcy. Jednak w obydwu grupach priorytetem były zobowiązania zawodowe oraz nauka wiodących przedmiotów. Tym samym poznawanie języka nieco odbiegające, przynajmniej teoretycznie, od kształcenia z użyciem podręczników samo w sobie stanowiło element

motywujący. Przedstawione powyżej opinie w kontekście nauczania jppo z wykorzystaniem konkretnych aplikacji pozwalają zauważyć, że klasyfikacja działań ludycznych online ewoluowała w porównaniu do klasycznego podziału gier nie tylko w ujęciu Siek-Piskozub, które przedstawiono w rozdziale metodologicznym, lecz również w perspektywie socjologicznej. Zaproponowana przez Cailloisa (1997:41) klasyfikacja gier na: *agon* (współzawodnictwo), *alea* (los), *mimicry* (naśladowanie), *ilinx* (oszołomienie) w perspektywie kształcenia zdalnego ulega istotnym zmianom. Ostatnia z kategorii w ujęciu *stricte* stacjonarnym zupełnie traci rację bytu<sup>246</sup>, natomiast na znaczeniu zyskują: *alea* i *mimicry*. Liczba aplikacji umożliwiających losowanie elementów werbalnych, dźwiękowych lub wizualnych w celu konstruowania zdań bądź wypowiedzi jest bowiem (zarówno w przytoczonych opisach zajęć, jak i w zebranych materiale) stosunkowo duża. Z kolei naśladowanie jako działanie o charakterze ludycznym powoduje, że niemal cały proces nauczania i uczenia się w formie zdalnej podlega imitacji polegającej na podejmowaniu prób odnalezienia namiastki stacjonarnych elementów kształcenia w wirtualnej rzeczywistości, czego przykładami są: wideokonferencje (zamiast rozmowy), *breakout roomy* lub wirtualne pokoje (jako miejsce do pracy w grupach), tablice online (zamiast wariantu z kredą lub z markerem), szablony wymagające przesuwania wirtualnych pionków na polach między startem a metą (jako gry planszowe) bądź polegające na rozwiązywaniu fabularyzowanej zagadki (*escape room*), kości tradycyjne lub obrazkowe w wariacie online (zamiast wersji stacjonarnej), zadania ujęte w formaty znanych teleturniejów (zamiast rozgrywek w sali lekcyjnej), zdalne testy (jako alternatywa dla papierowych sprawdzianów), ćwiczenia polegające na uzupełnianiu luk bądź rozwiązywaniu kart pracy w wariacie interaktywnym (zamiast zadań dostępnych w podręcznikach lub papierowych pomocach glottodydaktycznych). Tym samym proces kształcenia online – z racji swej natury – może być określony jako rodzaj symulakrum ludyczności, czyli symulacji procesu kształcenia, który pierwotnie jako przejaw ludyczności był rodzajem gry/zabawy w naukę (symulacją samą w sobie) – natomiast poprzez zjawisko imitacji niezbędne w sferze wirtualnej stał się niejako podwójnie ludyczny. Co za tym idzie, w wariacie online każde narzędzie, nawet aplikacja do tworzenia zadania z lukami w tekście, ma zdecydowanie bardziej ludyczny wymiar niż jest to odczuwalne w formie stacjonarnej. Należy podkreślić, że jest to zjawisko, które może być

---

<sup>246</sup> Zaistnienie kategorii *ilinx* (oszołomienie) w kontekście klasyfikacji aplikacji ludycznych online miałyby miejsce w sytuacji, gdy w celu szeroko pojętego kształcenia w zakresie jppo zastosowano by gogle VR umożliwiające doświadczanie niemal fizycznych aktywności, takich jak jazda na nartach czy gra w tenisa, komentowanych i rozgrywanych z użyciem polszczyzny.

źródłem społecznych obaw dotyczących edukacji zdalnej – w kontekście jej jakości, trwałości i bezpieczeństwa – tożsamych z lękiem towarzyszącym ludziom w momencie, gdy upowszechniano transakcje za pomocą kart płatniczych zamiast bardziej uchwytnej wersji gotówkowej<sup>247</sup>.

Na uwagę zasługuje także kwestia poznania grupy kursowej i nawiązania z nią relacji w celu wyeliminowania form kształcenia, które mogłyby zaburzyć proces przyswajania wiedzy w danym układzie charakterologicznym uczniów. Przykładem, dającym się zaobserwować na podstawie powyższych dywagacji, jest element współzawodnictwa, który w większości zespołów zajęciowych został dość nisko oceniony. Trzeba więc przyznać, że rywalizacja wydzielona w klasyfikacji Cailloisa traci na znaczeniu na rzecz współpracy uczestników lekcji jpjo, co jest coraz częstszą tendencją również w dydaktyce ogólnej. Jednak z racji różnorodności kulturowej podczas zajęć, lektor powinien empatycznie podchodzić do potrzeb uczniów w kwestii współzawodnictwa i kooperacji. Problem pojawia się w przypadku zajęć asynchronicznych, zwłaszcza obligatoryjnych. W tej kwestii warto rozważyć zasadność przeprowadzenia krótkiej ankiety, która pozwoliłaby zapoznać się z podstawowymi preferencjami grupy w kontekście rywalizacji i współpracy, jeśli planuje się wykorzystanie tego typu zależności podczas zajęć (w opisanych powyżej scenariuszach stosowanych w pełnym e-learningu pominięto kwestię rywalizacji). Nieocenioną pomocą byłaby także możliwość rozegrania choć jednego scenariusza gry fabularnej w wariacie stacjonarnym lub synchronicznym (z kamerkami, mikrofonem i dobrym połączeniem internetowym) tak, by zorientować się w umiejętnościach i preferencjach grupy w kontekście tego typu działań ludycznych, co wpłynęłoby pozytywnie na sposób konstruowania instrukcji i pozwoliłoby na jej dostosowanie do możliwości uczestników lekcji. Niestety nie było to możliwe w kontekście opisywanych grup pracujących asynchronicznie.

Ponadto istotne jest sprawdzenie grywalności danego materiału lub scenariusza gromadzącego kilka narzędzi tak, by niezależnie od warunków użytkowania był on przystępny dla ucznia nie tylko językowo, lecz także technicznie. Weryfikacji powinien podlegać także sprzęt wykorzystywany podczas lekcji, co skutecznie ułatwiłoby lektorowi dobór stosownych narzędzi online. Innym rozwiązaniem jest informowanie o wymaganiach w kwestii urządzeń koniecznych podczas kursów zdalnych. Umiejętność doboru właściwej aplikacji do sprzętu używanego przez cudzoziemców generuje potrzebę doszkalania lektorów jpjo z zakresu obsługi narzędzi online, a w idealnej sytuacji również umożliwienia uczestnictwa choćby

---

<sup>247</sup> Oczywiście równoległym powodem obaw związanych z kształceniem zdalnym jest ich stosunkowa nowość, a tym samym brak doświadczenia w prowadzeniu takich lekcji oraz uczestniczeniu w nich.



w symulacjach zdalnych lekcji językowych w celu doświadczenia zalet i wad kształcenia na odległość również z perspektywy ucznia. Ponadto świadomość w kwestii możliwości poszczególnych aplikacji pozwala konstruować materiały glottodydaktyczne tak, by miały one charakter uniwersalny i były możliwe do zastosowania w jak największej liczbie grup, a także mogły współgrać z różnymi podręcznikami czy pomocami edukacyjnymi. W kontekście omówionych powyżej narzędzi online dobrym sposobem weryfikacji ich uniwersalności były zajęcia online prowadzone dla dzieci i młodzieży. W trakcie większości lekcji aplikacje stanowiły uzupełnienie klasycznych zajęć z wykorzystaniem książek – pierwszej części podręcznika *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty!* (Kajak 2015) oraz skorelowanych z nim materiałów dodatkowych (Kajak 2015), a także publikacji *Językowa podróż po Polsce* (Szostak-Król 2019)<sup>248</sup>. Proporcje w kwestii stosowania narzędzi online i materiałów podręcznikowych ulegały zmianom zależnie od wieku uczniów – były to zarówno aplikacje stosowane podczas lekcji z dorosłymi, jak i warianty poddane adaptacji oraz stworzone *stricte* na potrzeby zajęć z młodszymi cudzoziemcami. W poniższej tabeli uwzględniono wszystkie wskazane kategorie aplikacji, a także tematy, które dzięki nim zrealizowano, nazwy wykorzystanych narzędzi online – pogrubione – oraz szablony – opisane w nawiasach.

Tabela nr 37: Aplikacje wykorzystane podczas zajęć z dziećmi i młodzieżą

dzieci (5–8 lat)	dzieci/młodzież (9–12 lat)	młodzież (13–16 lat)
<b>Aplikacje wykorzystywane podczas zajęć z innymi grupami</b>		
<p><b>Genial.ly:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Co lubisz robić? (quiz jakościowy<sup>249</sup>) (DZ–1);</li> <li>• czasowniki (memory) (DZ–2);</li> <li>• godziny (quiz jakościowy) (DZ–3);</li> <li>• kolory (quiz czasowy<sup>250</sup>) (DZ–4);</li> <li>• liczebniki główne, wiek (prezentacja treści);</li> <li>• przedstawianie się i odmiana przez osoby czasowników <i>być, mieć, nazywać się</i> (prezentacja treści);</li> </ul>	<p><b>Genial.ly:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• album rodzinny (prezentacja treści) (DZ–40);</li> <li>• alfabet (quiz jakościowy);</li> <li>• czas teraźniejszy (infografika) (DZ–41);</li> <li>• czas teraźniejszy (quiz jakościowy) (DZ–42);</li> <li>• koniugacja -m, -sz (quiz jakościowy) (DZ–43);</li> <li>• liczebniki główne, wiek (prezentacja treści);</li> <li>• odgadywanie imion osób na podstawie ich opisu (gra –</li> </ul>	<p><b>Genial.ly:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• alfabet (quiz jakościowy);</li> <li>• album rodzinny (prezentacja treści);</li> <li>• czas przeszły (infografika);</li> <li>• czas teraźniejszy (infografika);</li> <li>• czas teraźniejszy (quiz jakościowy);</li> <li>• czasy: przeszły, teraźniejszy, przyszły złożony (pokój zagadek);</li> <li>• koniugacja -m, -sz (quiz jakościowy);</li> <li>• liczebniki główne, wiek (prezentacja treści);</li> </ul>

<sup>248</sup> Mimo że obydwie podręczniki są adresowane do nieco starszych uczniów, fakt przygotowania jednego z nich z myślą o ukraińskich odbiorcach, a drugiego o cudzoziemcach w polskich szkołach powoduje, że wybrane fragmenty z powodzeniem można wykorzystywać, pracując z Ukraińcami uczącymi się lub mieszkającymi w Polsce.

<sup>249</sup> Pojęcie *quiz jakościowy* określa zadania w formie testu wyboru, których celem jest uzyskanie poprawnej odpowiedzi (po wyborze błędnego wariantu jest szansa na ponowne udzielenie odpowiedzi bądź na sprawdzenie poprawnych wersji po zakończeniu zadania). W opozycji do niego znajduje się *quiz ilościowy*, którego celem pośrednim jest aspekt rywalizacyjny przejawiający się w porównywaniu wyników na tle grupy lub ogółu rozwiązujących (także z innych grup).

<sup>250</sup> Pojęcie *quiz czasowy* zwraca szczególną uwagę na szybkość udzielanych odpowiedzi i jest skorelowane z wykorzystywanym szablonem.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• przepis (prezentacja treści);</li> <li>• rodzaje rzeczownika (gra planszowa) (DZ–5).</li> </ul> <p><b>Wordwall:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bezokoliczniki (<i>Podziel na kategorie</i>) (DZ–6);</li> <li>• Co lubisz robić? (<i>Pasujące pary</i> – memory) (DZ–7);</li> <li>• narodowości (<i>Rysunek z opisami</i>);</li> <li>• odmiana czasownika <i>czytać</i> (<i>Połącz w pary</i>) (DZ–8);</li> <li>• odmiana czasownika <i>grać</i> (<i>Przebij balon</i>) (DZ–9);</li> <li>• odmiana czasownika <i>lubić</i> (<i>Sortowanie wg grup</i>) (DZ–10);</li> <li>• odmiana czasownika <i>malować</i> (<i>Sortowanie wg grup</i>) (DZ–11);</li> <li>• odmiana czasownika <i>mówić</i> (<i>Samolot</i>) (DZ–12);</li> <li>• owoce i warzywa (<i>Sortowanie wg grup</i>);</li> <li>• powitania i pożegnania – (nie)formalne (<i>Przebij balon</i>);</li> <li>• ubrania (<i>Połącz w pary</i>);</li> <li>• ubrania (<i>Labirynt</i>) (DZ–13).</li> </ul> <p><b>Learning Apps:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opis osoby (<i>Kolejność</i>).</li> <li>• transport (<i>Wykreślanka</i>);</li> <li>• zaimki osobowe (<i>Znajdź pary</i>);</li> </ul> <p><b>Google Slides:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zawody (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Wheel Decide</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zawody (koło fortuny).</li> </ul> <p><b>Card Maker</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zawody (karty postaci).</li> </ul>	<p>opowieść) (DZ–44) (DZ–44.1) (DZ–44.2);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• przedstawianie się i odmiana przez osoby czasowników <i>być, mieć, nazywać się</i> (prezentacja treści);</li> <li>• przepis (prezentacja treści);</li> <li>• rodzaje rzeczownika (gra planszowa);</li> <li>• rodzina (infografika) (DZ–45);</li> <li>• wygląd i charakter (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Padlet:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• alfabet (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Prezi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• powitania i pożegnania (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Sutori:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dialog (nie)oficjalny (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Mentimeter:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• godziny (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Sen Teacher:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• godziny (karta pracy).</li> </ul> <p><b>Kahoot:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• godziny (quiz jakościowy).</li> </ul> <p><b>Nearpod:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lista zakupów (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Wordwall:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pytania dotyczące autoprezentacji (<i>Karty flash</i>).</li> </ul> <p><b>Google Slides:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zawody (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Wheel Decide</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zawody (koło fortuny).</li> </ul> <p><b>Card Maker</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zawody (karty postaci).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odgadywanie imion osób na podstawie ich opisu (gra – opowieść);</li> <li>• pogoda (prezentacja treści);</li> <li>• przedstawianie się i odmiana przez osoby czasowników <i>być, mieć, nazywać się</i> (prezentacja treści);</li> <li>• przepis (prezentacja treści);</li> <li>• rodzaje rzeczownika (gra planszowa);</li> <li>• rodzina (infografika);</li> <li>• wygląd i charakter (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Padlet:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• alfabet (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Prezi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• powitania i pożegnania (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Sutori:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dialog (nie)oficjalny (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Mentimeter:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• godziny (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Sen Teacher:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• godziny (karta pracy).</li> </ul> <p><b>Kahoot:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• godziny (quiz jakościowy).</li> </ul> <p><b>Nearpod:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lista zakupów (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Wordwall:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• odmiana <i>być</i> w czasie przeszłym (<i>Połącz w pary</i>);</li> <li>• pytania dotyczące autoprezentacji (<i>Karty flash</i>);</li> <li>• czas teraźniejszy – formy osobowe (<i>Odkryj karty</i>) (DZ–51);</li> <li>• czas przeszły, teraźniejszy, przyszły (<i>Odwracanie kart</i>) (DZ–52);</li> <li>• układanie zdań inspirowanych losową leksyką (<i>Losowe karty</i>) (DZ–53);</li> <li>• pory dnia (<i>Połącz w pary</i>) (DZ–54);</li> <li>• zaproszenie (<i>Porządkowanie</i>) (DZ–55);</li> <li>• układanie zdań (<i>Porządkowanie</i>) (DZ–56);</li> <li>• uzupełnianie dialogów (<i>Brakujące słowo</i>) (DZ–57).</li> </ul> <p><b>Google Slides:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zawody (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Wheel Decide</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zawody (koło fortuny).</li> </ul> <p><b>Card Maker</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zawody (karty postaci).</li> </ul>
--	--	--

		<p><b>Generator memów:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mem nt. zawodów.</li> </ul> <p><b>Crello:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pogoda (prezentacja treści).</li> </ul> <p><b>Answer Garden:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tryb warunkowy (interaktywna mapa myśli).</li> </ul> <p><b>Thinglink:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tryb warunkowy (film z pytaniami).</li> </ul>
<b>Aplikacje zaadaptowane na potrzeby zajęć online z dziećmi i młodzieżą</b>		
<p><b>Genial.ly:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aktywności – wprowadzenie (DZ–14) i weryfikacja (DZ–15) (łączenie par);</li> <li>• rodzina – wprowadzenie (DZ–16) i weryfikacja (DZ–17) (infografiki);</li> <li>• wygląd i charakter (prezentacja treści) (DZ–18).</li> </ul>	<p><b>Genial.ly:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rodzina – wprowadzenie i weryfikacja (infografika).</li> </ul>	<p><b>progmar.net:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• uzupełnianie luk.</li> </ul>
<b>Aplikacje przygotowane na potrzeby zajęć online z dziećmi i młodzieżą</b>		
<p><b>Google Jamboard</b></p> <p><b>Memrise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pełne godziny (DZ–19).</li> </ul> <p><b>Learning Apps:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kolory (<i>Wykreślanka</i>) (DZ–20);</li> <li>• owoce i warzywa (<i>Znajdź pary</i>) (DZ–21);</li> <li>• pełne godziny (<i>Znajdź pary</i>) (DZ–22);</li> <li>• w klasie (<i>Dopasowywanie pól tabelki</i>) (DZ–23).</li> </ul> <p><b>Wordwall:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• alfabet (<i>Koło fortuny</i>) (DZ–24);</li> <li>• alfabet (<i>Rozmieszczenie uczniów</i>) (DZ–25);</li> <li>• alfabet (<i>Sortownie według grup</i>) (DZ–26);</li> <li>• Jak wyglądają? Co noszą? (<i>Rysunek z opisami</i>) (DZ–27);</li> <li>• Jakie oni mają włosy? (<i>Rysunek z opisami</i>) (DZ–28);</li> <li>• liczby i kolory – test (<i>Odkryj karty</i>) (DZ–29);</li> <li>• odmiana <i>być</i> (<i>Połącz w pary</i>) (DZ–30);</li> <li>• odmiana <i>być, mieć</i> (<i>Ustawianie w kolejności</i>) (DZ–31);</li> <li>• odmiana <i>mieć</i> (<i>Połącz w pary</i>) (DZ–32);</li> <li>• owoce, warzywa i litery (<i>Losowe karty</i>) (DZ–33);</li> <li>• powitania i pożegnania (<i>Połącz w pary</i>) (DZ–34);</li> <li>• ubrania (<i>Labirynt</i>).</li> </ul>	<p><b>Learning Apps:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• test wyboru (DZ–46) (DZ–47).</li> </ul> <p><b>Wizer.me</b> (DZ–48):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. odc. serialu <i>Trzy szalone zera</i> (You Tube);</li> <li>• plan lekcji (infografika);</li> <li>• łączenie początków i zakończeń zdań nt. serialu.</li> </ul> <p><b>Wordwall:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• alfabet (<i>Koło fortuny</i>);</li> <li>• odmiana <i>być</i> (<i>Połącz w pary</i>);</li> <li>• odmiana <i>być, mieć</i> (<i>Ustawianie w kolejności</i>);</li> <li>• odmiana <i>mieć</i> (<i>Połącz w pary</i>);</li> <li>• w klasie – test (<i>Koło fortuny</i>);</li> <li>• w klasie (<i>Rysunek z opisami</i>);</li> <li>• dni tygodnia (<i>Koło fortuny</i>) (DZ–49);</li> <li>• uzupełnianie luk nt. spędzania czasu wolnego (DZ–50).</li> </ul> <p><b>JeopardyLabs:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• godziny (quiz ilościowy).</li> </ul> <p><b>Testportal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• test na koniec semestru.</li> </ul>	<p><b>Genial.ly:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• infografika nt. czasu przeszłego (DZ–58).</li> </ul> <p><b>Wizer.me:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. odc. serialu <i>Trzy szalone zera</i> (You Tube);</li> <li>• plan lekcji (infografika);</li> <li>• łączenie początków i zakończeń zdań nt. serialu.</li> </ul> <p><b>Wordwall:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• alfabet (<i>Koło fortuny</i>);</li> <li>• alfabet (<i>Rozmieszczenie uczniów</i>);</li> <li>• alfabet (<i>Sortownie według grup</i>);</li> <li>• w klasie – test (<i>Koło fortuny</i>);</li> <li>• w klasie (<i>Rysunek z opisami</i>);</li> </ul> <p><b>JeopardyLabs:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• godziny (quiz jakościowo-ilościowy).</li> </ul> <p><b>Testportal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• test na koniec semestru.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• w klasie (<i>Rysunek z opisami</i>) (DZ–35);</li> <li>• w klasie – test (<i>Koło fortuny</i>) (DZ–36).</li> <li style="padding-left: 20px;"><b>Jigsaw Planet:</b></li> <li>• zegar (DZ–37).</li> <li style="padding-left: 20px;"><b>Audacity:</b></li> <li>• przycięcie i spowolnienie nagrania.</li> <li style="padding-left: 20px;"><b>Edpuzzle:</b></li> <li>• materiał werbalno-wizualno-muzyczny z pytaniami na temat treści (DZ–38).</li> <li style="padding-left: 20px;"><b>Generator kodu:</b></li> <li>• zakodowane ilustracje (interaktywna karta pracy).</li> <li style="padding-left: 20px;"><b>100 Sound Buttons:</b></li> <li>• nazywanie dźwięków zwierząt (materiał dźwiękowy).</li> <li style="padding-left: 20px;"><b>Baamboozle:</b></li> <li>• powtórzenie z całego semestru (quiz jakościowo-ilościowy) (DZ–39).</li> <li style="padding-left: 20px;"><b>JeopardyLabs:</b></li> <li>• godziny (quiz jakościowo-ilościowy);</li> <li>• test na koniec semestru.</li> </ul>		
---	--	--

Źródło: Opracowanie własne.

Analizując przedstawiony wyżej wybór narzędzi online, stosowanych podczas zajęć z nieletnimi, można zauważyć prawidłowość dotyczącą uniwersalności aplikacji wykorzystywanych w przypadku dorosłych – z łatwością da się je zastosować także na lekcjach z młodzieżą. W przypadku dzieci niejednokrotnie wymagają one adaptacji poprzez ograniczenie (leksyka dotycząca ubrań i rodziny) wprowadzanego materiału, przeniesienie go do sfery wirtualnej lub modyfikację (wykonanie tradycyjnych rysunków zamiast awatarów tworzonych za pomocą aplikacji na podstawie opisów) związaną z wykonaniem bądź pominięciem (tworzenie memów w grupie dzieci) poszczególnych zadań. Oczywiście najwięcej nowych ćwiczeń aplikacyjnych powstało w przypadku najmłodszej grupy, która uczyła się przede wszystkim z użyciem ludycznych narzędzi online, co ułatwiało utrzymanie uwagi, motywacji i zaangażowania dzieci, a także dawało efekty w postaci wykonanych zadań domowych, o które często sami prosili, kojarząc naukę języka z przyjemnością, a nie z obowiązkiem. Pozytywny stosunek do ćwiczeń przygotowanych online dało się zaobserwować również w przypadku kolejnych dwóch grup, które z racji nauki w polskich szkołach wykonywały więcej zadań pisemnych i konwersacyjnych inspirowanych aplikacjami i wspieranych w znacznym stopniu materiałem książkowym.

Na uwagę w kwestii efektów stosowania narzędzi online zasługują wyniki testów. W pierwszej grupie<sup>251</sup> oscyływały one od 90% do 95%, w drugiej plasowały się między 70% a 87%, w trzeciej z kolei od 75% do 100% (zob. załącznik 45.), co ilustruje istotne wsparcie procesu zdalnego kształcenia poprzez stosowanie aplikacji.

Zestawienia zaprezentowane w powyższych podrozdziałach dowodzą, że materiały przygotowywane z użyciem narzędzi online mogą być wykorzystywane w różnych grupach wiekowych – oczywiście nie zawsze w tej samej formie, często z uwzględnieniem adaptacji w kwestii ilości wprowadzanej treści lub wyboru zadań (w przypadku aplikacji zawierających odnośniki do kilku innych narzędzi online). Opisany cykl zajęć zarówno w układzie synchronicznym, jak i asynchronicznym dowodzi, że praca z aplikacjami wymaga rzetelnego przygotowania – nie jest to jedynie kwestia metodyki nauczania jpjo, lecz także świadomość technologiczna. Należy podkreślić, że zaprezentowane narzędzia online to propozycje upowszechniane nie tylko przez szkolnych polonistów, lecz także nauczycieli przedmiotowych – w tym glottodydaktyków: anglistów, germanistów, romanistów czy rusycystów. Z perspektywy lektorów jpjo ważne jest zatem nie tylko podążanie za swego rodzaju tendencjami w edukacji, ale również umiejętność przenoszenia technik kształcenia w formie stacjonarnej i książkowej do rzeczywistości wirtualnej, która daje ogromne możliwości w kwestii popularyzacji języka polskiego, a także ułatwia obcokrajowcom naukę w polskich szkołach. Ma też istotny wpływ na kompetencje lingwistyczno-kulturowe Polonii, zachęca bowiem – poprzez atrakcyjną formę – kolejne pokolenia do poznawania kraju przodków<sup>252</sup>.

---

<sup>251</sup> W przypadku najmłodszych uczniów test został przeprowadzony w formie gry w aplikacji JeopardyLabs, tym samym funkcjonował jedynie w czasie rzeczywistym – obejmował wprowadzoną w trakcie zajęć leksykę (owoce, warzywa, transport, ubrania, kolory, liczby, zwierzęta, przybory szkolne, rodzinę, godziny) oraz formy mianownika, narzędnika, biernika i dopełniacza (wprowadzane na konkretnych, kontekstowych przykładach). Każdy uczeń losował taką samą liczbę zagadnień i otrzymywał punkty zależnie od wskazanej odpowiedzi.

<sup>252</sup> Obserwacja dotycząca istotnego wsparcia – poprzez łączenie aplikacyjnych zadań ludycznych oraz materiałów książkowych: podręcznika i zeszytu ćwiczeń z serii *Krok po kroku junior cz. 1*. – procesu kształcenia dzieci posiadających polskie korzenie, lecz mieszkających poza granicami kraju została poczyniona na podstawie doświadczenia dwuletnich zajęć online z dwiema dziewczynkami – zaczynającymi naukę w wieku 10 lat – o polsko-amerykańskim pochodzeniu.

---

---

## 8. APLIKACJE – ANALIZA

---

---

Kolejne rozdziały ukazują klasyfikację narzędzi online pod kątem ich mechaniki oraz potencjału glottodydaktycznego popartego opisami sposobów wykorzystywania wybranych aplikacji podczas zajęć zdalnych, a czasami również stacjonarnych. Prezentują również zestawienia kompetencji i działań językowych doskonalonych przez konkretne aplikacje skategoryzowane według autorskiej klasyfikacji działań ludycznych.

Przedstawione wcześniej opisy grup zajęciowych oraz tematyki poruszanej podczas lekcji stanowią podstawę analizy sposobu wykorzystywania aplikacji w procesie kształcenia. Poniższe etapy podziału materiału badawczego, oprócz klasyfikacji narzędzi online, uwzględniają egemplifikację ich użycia ilustrowaną rzeczywistymi gramami i zadaniami o charakterze ludycznym stosowanymi w trakcie omówionych wyżej trzech semestrów zajęć. Każdy z przykładów oznaczono zgodnie z wprowadzonymi wcześniej sposobami rozróżniania zespołów zajęciowych z uwzględnieniem poziomu i semestru nauki (A0, A1, A1.2, A1+) bądź numeru stosowanego scenariusza (I, II, III) lub grupy wiekowej (DZ), a także dodatkową liczbą ułatwiająca odnalezienie stosownego linku w netografii, np. A1-1 (poziom A1, pierwsza z wykorzystanych aplikacji).

### 8.1. ETAP I – NARZĘDZIA POLSKO- I OBCOJEZYCZNE

Pierwszy etap selekcji zebranych aplikacji obejmuje narzędzia, które można wykorzystać do szeroko pojętego nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego. Osią podziału jest w tym przypadku język<sup>253</sup> ich obsługi w istotny sposób warunkujący chęć, częstotliwość i stopień eksploatacji<sup>254</sup> danego narzędzia online. Jednak wśród zebranych propozycji znajduje się tylko kilka przykładów aplikacji przeznaczonych bezpośrednio do kształcenia językowego. Należą do nich zarówno te adresowane do dorosłych, jak i do dzieci, co zaprezentowano w poniższej tabeli. Co ciekawe, w tym zestawieniu znajdują się cztery aplikacje wskazane w anonimowych ankietach przeprowadzanych wśród kursantów jako znane cudzoziemcom narzędzia do nauki języków obcych: Drops, Duolingo, Memrise i Mondly.

---

<sup>253</sup> Aplikacja funkcjonująca pierwotnie w wariantcie obcym z czasem może zyskać także wersję polskojęzyczną. Powodem jest zazwyczaj wzrost popularności narzędzia wśród odbiorców posługujących się polszczyzną, a także większa częstotliwość promowania zalet aplikacji w usługach biznesowych czy edukacyjnych.

<sup>254</sup> Łatwość obsługi aplikacji istotnie wpływa na jej pozytywny odbiór przez nauczyciela, co przekłada się na emocje towarzyszące korzystaniu z niej na zajęciach. Jeśli odczucia są negatywne, lektor nie będzie skłonny używać narzędzia, a w przypadku podjęcia takiej próby skuteczność dydaktyczna aplikacji może zostać zaburzona przez niechęć prowadzącego lub niewłaściwie wykorzystany potencjał narzędzia. Nie jest to jednoznaczne ze stwierdzeniem, że obsługę w języku polskim można utożsamiać z intuicyjnością w kwestii korzystania z aplikacji. Niejednokrotnie łatwiej używać narzędzia obcojęzycznego – mimo braku lub niewielkiej znajomości języka – niż z wersji polskojęzycznej zawierającej skomplikowaną instrukcję.

Tabela nr 38: Aplikacje językowe

APLIKACJE JĘZYKOWE Z OBSŁUGĄ W JĘZYKU POLSKIM	
DLA DZIECI	MŁODZIEŻ I DOROŚLI
<b>Pierwsze Słowa</b> Sebran Wygilgaj Literki	<b>Bee Speaker</b> <b>Fun Easy Learning</b> Language Reactor Memrise Mondly polski.info
APLIKACJE JĘZYKOWE Z OBSŁUGĄ W JĘZYKU OBCYM	
DLA MŁODZIEŻY I DOROSŁYCH	
Drops Duolingo Forvo Language Guide Lyrics Training <b>Polski dla obcokrajowców</b> YouGlish	

Źródło: Opracowanie własne.

Należy zauważyć, że procentowy udział wymienionych narzędzi, bez względu na język obsługi, to jedynie 5% aplikacji zebranych na tym etapie selekcji. Ich podstawowe funkcje dotyczą doskonalenia kompetencji leksykalnej i/lub gramatycznej poprzez dopasowywanie słów do ilustracji, łączenie par, powtarzanie usłyszanej frazy, tłumaczenia zdań z języka angielskiego na docelowy (w tym przypadku polski). Taki schemat można zaobserwować w aplikacjach: Duolingo, Drops, Mondly (zob. załącznik 46.), **Fun Easy Learning**. Tym samym pod względem działań ludycznych w wymienionych narzędziach dominują quizy oraz zadania werbalno-wizualne o charakterze statycznym (można je znaleźć również w papierowej wersji materiałów glottodydaktycznych). W kontekście działań językowych są to przede wszystkim elementy receptywne: słuchanie i czytanie, a w przypadku wykorzystywania narzędzi online na zajęciach może to być także interakcja ustna. Aplikacje rozwijają głównie kompetencję leksykalną i gramatyczną.

Typowym sposobem ćwiczenia nowej leksyki jest także korelacja ilustracji z ekwiwalentem pisemnym, mówionym bądź mieszanym, co występuje w narzędziach Ba Ba Dum, Language Guide<sup>255</sup> oraz **Pierwsze Słowa**. Dostępne są także:

- rozmówki polsko-angielskie (**Polski dla obcokrajowców**);
- najpotrzebniejsze frazy w języku polskim (**Bee Speaker**);

<sup>255</sup> Aplikacja oferuje leksykalne kategorie tematyczne: liczby, ciało, ubrania, żywność, różnorodność. Poza prezentacją słownictwa w formie graficznej, ustnej i pisemnej (zarówno w liczbie pojedynczej, jak i mnogiej) narzędzie oferuje także testowanie mówienia – nagrywanie i porównywanie z oryginałem, a także trenowanie słuchania – wybór ilustracji zgodnie z odtworzonym materiałem dźwiękowym.

- kursy na poziomach A0–A2 zawierające teoretyczne informacje w kwestii gramatyki oraz teksty dostosowane do poszczególnych poziomów z pytaniami na temat treści (polski.info<sup>256</sup>) (zob. załącznik 47.);
- ćwiczenia rozwijające znajomość alfabetu i polegające na wskazywaniu właściwej litery zgodnie z usłyszanym poleceniem – w wariancie dla najmłodszych (Wygilgaj literki) lub pozwalające utrwalać poznaną leksykę (Sebran) (zob. załącznik 48.);
- aplikacje doskonalące umiejętność słuchania i mówienia, a tym samym kompetencję fonologiczną, z wykorzystaniem filmów i piosenek dostępnych np. w serwisach YouTube czy Netflix (zob. załącznik 49.):
  - Language Reactor<sup>257</sup> (transkrypcje z możliwością weryfikacji znaczenia słowa oraz zapisania go, z opcją grupowania kolorami, w osobnej zakładce w celu dalszej nauki);
  - YouGlish (wyszukiwanie realizacji fonetycznej<sup>258</sup> wybranego<sup>259</sup> leksemu w filmach dostępnych za pośrednictwem YouTube'a);
  - Lyrics Training (z możliwością wyboru poziomu zaawansowania – liczby brakujących słów – oraz sposobu ich uzupełniania: wpisywanie lub wybieranie spośród podanych możliwości).

Opisane powyżej narzędzia skupiają się głównie na kompetencjach: leksykalnej i fonologicznej, które są szczególnie istotne z perspektywy podstaw komunikacji. Rzadko obejmują one zagadnienia poprawnościowe – wyjątek stanowi narzędzie polski.info oferujące całe kursy znajomości polszczyzny oraz kontekstowe zadania aplikacyjne, gdzie oprócz wyboru właściwego leksemu istotna jest także jego postać gramatyczna, np. odpowiednia forma przypadku. Można pokusić się o stwierdzenie, że aplikacje ściśle językowe pełnią w większości funkcję rozmówek w wariancie online (wersja dla młodzieży czy dorosłych), a także prostych zadań, z wykorzystaniem liter i liczb, przeznaczonych dla najmłodszych<sup>260</sup> uczniów jppo, co ilustruje tabela. Warto podkreślić, że aplikacje sprawdzają się zarówno podczas lekcji zdalnych,

<sup>256</sup> Aplikacja polski.info to propozycja analogiczna do deutsch.info, choć zdecydowanie mniej rozbudowana.

<sup>257</sup> Narzędzie Language Reactor jest dostępne jako rozszerzenie do przeglądarki Chrome, a wkrótce również Edge i Firefox.

<sup>258</sup> Możliwość odsłuchania wymowy danego leksemu, analogiczną do YouGlish, oferuje także aplikacja Forvo.

<sup>259</sup> Wyszukiwanie – za pomocą narzędzia YouGlish – słów w języku polskim jest nieco mniej rozbudowane niż po angielsku, tym samym istnieje ryzyko, że dany wyraz nie zostanie odnaleziony.

<sup>260</sup> Warto podkreślić, że nauka języka obcego ma miejsce już od najmłodszych lat, a w kontekście języka drugiego lub odziedziczonego wielu rodzicom szczególnie zależy na zajęciach z rodzimym użytkownikiem polszczyzny, więc zdarzają się propozycje tego typu lekcji w formie zdalnej. Tym bardziej ważne jest, by zwrócić uwagę na materiały, które mogą uatrakcyjnić, a w przypadku małych dzieci umożliwić proces kształcenia na odległość. Choć wskazane pomoce nie należą do najnowocześniejszych warto wspomnieć o nich w dysertacji, gdyż wśród zebranych propozycji są jednymi z nielicznych aplikacji *stricte* językowych skierowanych do najmłodszych.



jak i stacjonarnych, jeśli placówka edukacyjna dysponuje monitorem interaktywnym lub tablicą multimedialną kompatybilną ze wskazanymi aplikacjami.

Zaprezentowany poniżej wybór narzędzi służących glottodydaktyce polonistycznej lub łatwo adaptowalnych na jej potrzeby nie jest tak rozbudowany jak w przypadku propozycji dla anglistów, germanistów czy rusycystów. Tym samym podział na sprawności czy kompetencje stosowany regularnie podczas separacji narzędzi do nauki języków obcych jest niemożliwy bez dokładnej analizy mechaniki danej aplikacji. Lektor jpjo nie może bowiem, w przeciwieństwie choćby do anglisty, skorzystać z zestawienia (często w formie strony internetowej) oferującego przejrzystą kategoryzację materiałów przeznaczonych jedynie do kształcenia językowego. Konieczne jest zatem wskazanie elementów wpływających na możliwość rozwijania czytania, pisania, mówienia i słuchania czy świadomości leksykalno-gramatycznej. Opcjonalność w kwestii przystawalności aplikacji do celów zajęć dotyczy przede wszystkim ich potencjału. Można go zweryfikować, zestawiając mechanikę – rozumianą czysto technicznie jako funkcje ewentualnie dostępne w ramach danego narzędzia – z możliwościami doskonalenia działań i kompetencji językowych. Wspomniana ewentualność odnosi się w tym przypadku do zmienności, która stanowi podstawową cechę opisywanych aplikacji. Rzeczywistość, również wirtualna, jest zbiorem odpowiedzi na potrzeby generowane przez jej współtwórców. W przypadku aplikacji dostępność określonych funkcji warunkowana jest wymaganiami użytkowników – analogicznie do języka obsługi narzędzia, który może ewoluować, np. z angielskiego na polski, jeśli w kraju powstanie społeczność korzystająca z danej aplikacji i promująca jej markę. Liczne prośby użytkowników o dodanie choćby funkcji zamieszczania plików audio w narzędziach online służących prezentowaniu treści mogą skutkować realną zmianą ich mechaniki. Tym samym podział<sup>261</sup> prezentowany w pracy ma stanowić jedynie wskazówkę ułatwiającą analizę nie tylko zebranych narzędzi online, lecz także ich potencjalnych następców, co jest możliwe dzięki korelacji budowy aplikacji z możliwościami rozwoju umiejętności językowych ich adresatów.

W załączniku 50.<sup>262</sup> zaprezentowano podział zebranych aplikacji polskojęzycznych na kategorie uwzględniające: komunikatory (audiowizualne, pisemne oraz platformowe), generatory (gry, karty, fiszki i quizy oraz inne podtypy narzędzi), prezentację treści (oprócz tradycyjnych układów linearnych bądź slajdów ta kategoria uwzględnia też materiały audio/wideo, tablice, mapy myśli oraz strony www), narzędzia przeznaczone *stricte* do nauki

---

<sup>261</sup> Zaproponowany podział, choć autorski, jest inspirowany klasyfikacją Teresy Siek-Piskozub (2001:202).

<sup>262</sup> W celu zwiększenia czytelności dysertacji, poleca się równoczesną lekturę rozprawy oraz poszczególnych załączników znajdujących się w aneksie.

jpjo, gry niepodlegające edycji oraz gotowe materiały. Przeanalizowano też warianty aplikacji z obsługą w języku obcym, separując je od wersji polskiej poprzez umieszczenie w osobnej tabeli w celu łatwiejszej korelacji narzędzi online (zob. załącznik 51.). W tym przypadku wykorzystano niemal te same kategorie główne, co w pierwszym zestawieniu – komunikatory, generatory, prezentację treści, aplikacje do nauki jpjo, gry. Pominięto jedynie gotowe materiały. Zmianie uległy jednak niektóre podkategorie i tak w grupie komunikatorów dodano narzędzia z funkcją losowania liczb, leksemów itp. Teoretycznie umożliwiają one podział na mniejsze zespoły, lecz w praktyce glottodydaktycznej można je wykorzystać jako element inspirujący do produkcji wypowiedzi ustnych bądź pisemnych. Narzędzia pozwalają bowiem wpisywać dowolne wyrazy, więc wybór może paść na wprowadzoną podczas zajęć leksykę tematyczną i ćwiczenie korzystania z niej w kontekście bądź obejmować rozmaite części mowy, co sprzyja kreowaniu zdań w różnych czasach. W tej kolumnie dodano również podgrupę media, której podstawowym celem jest gromadzenie narzędzi imitujących czaty, konta na portalach społecznościowych czy samych użytkowników (umożliwiają to aplikacje do tworzenia awatarów). Z kolei część uwzględniającą prezentację treści rozbudowano o podkategorie obejmujące: chmury wyrazowe oraz komiksy. W kontekście opisanych w rozprawie grup zdecydowano się nieco skrócić klasyfikację dzielącą je na działania ludyczne oraz wskazującą potencjalny rozwój w kwestii działań czy kompetencji językowych, pomijając wariant obcojęzyczny tożsamy z propozycjami w języku polskim. Tym samym tabele wieńczące ten podrozdział obejmują wszystkie aplikacje polskojęzyczne (z racji większej efektywności kształcenia z użyciem narzędzi umożliwiających globalny odbiór języka poprzez nazwy funkcji i obsługę aplikacji). Dodatkowo uwzględniają też narzędzia znajdujące się jedynie w części obcojęzycznej (grupy, media, chmury wyrazowe i komiksy), a także podkategorie istotnie różniące się typem narzędzi online w stosunku do wersji polskojęzycznej (gry, karty) w celu dopełnienia analizy klasyfikacji tabelarycznych. Najpierw dokładnej weryfikacji poddano narzędzia z części wspólnych, lecz zróżnicowanych językowo. Następnie zestawienie podsumowano tabelami określającymi typ działania ludycznego, a także notującymi jego wpływ na działania i kompetencje językowe uczestników zajęć z użyciem aplikacji. Ostatnim punktem tego etapu jest natomiast analogiczna analiza narzędzi obcojęzycznych, które występują w kategoriach nieuwzględnianych przez wariant z obsługą w języku polskim.

Pierwsza kolumna w obu tabelach (zob. załącznik 50. i 51.) gromadzi komunikatory, których zastosowanie w wariacie wideokonferencji można zaliczyć do działań ludycznych o charakterze imitacyjnym – pozwalają bowiem na zastąpienie rozmowy. Z grupy narzędzi dostępnych po polsku można wymienić: Big Blue Button, Click Meeting, Discord, Google

Hangouts<sup>263</sup>, Google Meet, Jitsi Meet, Live Webinar, Messenger, Ms Teams, My Own Conference, Showbie, Skype, Webex, Zoom, natomiast w wersji obcojęzycznej – Whereby. Wskazane aplikacje umożliwiają dodatkowo komunikację pisemną za pomocą czatu, a także udostępnianie ekranu, co powoduje, że zależnie od inwencji lektora uczniowie mogą rozwijać praktycznie wszystkie działania i kompetencje językowe – warunkują to bowiem materiały przesyłane i udostępniane w toku lekcji. Wiele ze wskazanych aplikacji zawiera również wirtualne tablice skorelowane z komunikatorem oraz możliwość podziału uczestników wideokonferencji na mniejsze zespoły (*breakout rooms*) – wyjątkiem w tej kwestii jest Skype. Ze względu na opcję przesyłania zarówno obrazu, jak i dźwięku wszystkie narzędzia mogą pełnić funkcję aplikacji symulacyjnych w wymiarze konwersacyjnym (rozmowa w dużej grupie lub w podgrupach), kooperacyjnym (współpraca w mniejszych lub większych zespołach), a także problemowym (poszukiwanie rozwiązania na drodze konwersacji, kooperacji bądź rywalizacji) lub polegającym na czystym współzawodnictwie poprzez wykonywanie (indywidualne lub drużynowe) przesłanego zadania. Należy zaznaczyć, że opcja nagrywania dźwięku i obrazu umożliwia także produkowanie przekazu audiowizualnego przez uczniów, co może być użyteczne w kontekście tworzenia krótkich filmów tematycznych w ramach prac domowych lub działań projektowych – zarówno w postaci grupowych scenek, jak i monologów<sup>264</sup>.

Kolejne propozycje obejmują narzędzia, których główną funkcją jest możliwość zapisu komunikatu. Pierwsze z nich – Clarisketch – pozwala przesyłać komentarze w formie pisemnej lub mówionej, również w odniesieniu do zdjęcia lub skanu, co jest wygodnym rozwiązaniem w przypadku konieczności udzielenia uczniom informacji zwrotnej, np. podczas pracy indywidualnej w trakcie zajęć zdalnych lub jako weryfikacji zadania domowego. W wariancie anglojęzycznym ciekawą alternatywą jest aplikacja mailVU umożliwiająca wysyłanie wiadomości mejlowych w formie wideo, co generuje istotną zmianę w kontekście działań językowych uwzględniających przekaz audiowizualny, ponieważ pozwala także na produkcję tego typu komunikatu przez cudzoziemców. Kolejne narzędzie – Totunoty (następca Swiftscribo) – to aplikacja umożliwiająca jednoczesne sprawdzanie sposobu tworzenia wypowiedzi pisemnych oraz ich treści, co jest wygodne, jeśli tematyka lekcji wymaga

---

<sup>263</sup> Funkcje aplikacji Google Hangouts są stopniowo przejmowane przez narzędzie Google Chat.

<sup>264</sup> Przykłady indywidualnych prac projektowych – z pierwszego, niepodlegającego ciągłej analizie, letniego semestru zajęć zdalnych 2019/2020 – polegających na nagraniu krótkich filmów (z wykorzystaniem funkcji udostępniania prezentacji i nagrywania dźwięku w omówionych komunikatorach lub z użyciem narzędzi do montażu wideo, których przykłady uwzględniono w kolejnej części dotyczącej aplikacji technicznych) pt.: *Moje ulubione danie*, *Znany Polak* lub *Wycieczka po Łodzi* udostępniono do wglądu na potrzeby dysertacji (link 96: *Filmy – projekt*).

rozgrzewki z użyciem tzw. burzy mózgów lub gdy istotna jest indywidualna opinia każdego uczestnika (np. w ramach utrwalania form narzędnika i biernika oraz leksyki dotyczącej pór roku czy ubrań może to być odpowiedź na pytania: *Co pan/i nosi wiosną/zimą/latem/jesienią?*) bądź gdy zbiór odpowiedzi na poszczególne pytania ma tworzyć całość informacyjną (np. weryfikacja zrozumienia tekstu czy materiału audiowizualnego). Trzeba jednak pamiętać, że nie tylko lektor, lecz także uczniowie widzą odpowiedzi pozostałych członków grupy, więc narzędzie nie sprawdzi się jako klasyczna weryfikacja zdobytej wiedzy (ewentualnie pod kątem szybkości jej przywoływania). Wyjątkiem są lekcje indywidualne oraz przypadek, gdy każdy z uczniów otrzyma link do osobnego pokoju, czego przykład w formie poniekąd testowej, lecz nastawionej na rywalizację w kwestii szybkości i poprawności odpowiedzi między uczestnikami zajęć (w odniesieniu do krótkiej rozgrzewki zawierającej leksykę poznaną podczas konstruowania CV po polsku) zaprezentowano w załączniku 52.

Do analogicznych narzędzi należą AnswerGarden, Dotstorming oraz Tricider, które oprócz języka obsługi różnią się od przedstawionej wcześniej aplikacji jedynie formą prezentowania odpowiedzi uczestników zajęć ukazaną w postaci mapy myśli bądź w układzie liniowym, wertykalnym. W załączniku 53. przedstawiono przykład zastosowania pierwszego z narzędzi podczas rozgrzewki językowej nawiązującej do lekcji dotyczącej trybu rozkazującego. Należy podkreślić, że zdjęcie ekranu zostało wykonane w trakcie pracy uczniów, więc część uwag (zielona strzałka) została uwzględniona przez uczestników, natomiast inne (czerwony wykrzyknik) były w trakcie edycji dokonywanej na podstawie wskazówek lektora. W przypadku aplikacji Tricider również utrwalono proces twórczy uczniów, których zadaniem w trakcie zajęć było opisanie typowego Polaka. Jedyne informacje, jakimi dysponowali, to imię i nazwisko, pozostałe dane musieli wybrać w oparciu o leksykę wprowadzaną w trakcie lekcji – ćwiczenie wykonano po trzech miesiącach zajęć zdalnych odbywających się raz w tygodniu w wymiarze 90 minut, co tłumaczy niedociągnięcia leksykalno-gramatyczne widoczne w przykładowych odpowiedziach. Po wykonaniu ćwiczenia przez całą grupę nastąpiło wspólne omawianie błędów i poprawianie ich przez uczniów tak, by po zakończeniu zadania możliwe było zrobienie zdjęcia ekranu oraz zapisanie go w prowadzonych przez uczestników (zamiast zeszytów) folderach z materiałami z lekcji języka polskiego. Pozwalało to na porządkowanie zdobywanej wiedzy szczególnie w sytuacji, gdy kurs był prowadzony bez wykorzystania podręczników.

Następna grupa narzędzi, występująca zarówno w aplikacjach polsko-, jak i obcojęzycznych, obejmuje platformy, które stanowią niebywałą pomoc w sytuacji, gdy lektor nie dysponuje narzędziem (przypominającym dziennik elektroniczny) narzuconym odgórnie z ramienia

placówki edukacyjnej. Miejsce pozwalające dodawać uczniów, dzielić ich według grup zajęciowych, gromadzić dla nich materiały i generować zadania, a często również testy jest niezwykle istotne zarówno podczas kształcenia asynchronicznego – wówczas jest niemal niezbędne, jak i synchronicznego – ułatwia kontakt między lektorem a cudzoziemcami. Wśród funkcji oferowanych przez narzędzia polskojęzyczne (ClassFlow, Edmodo, Google Classroom, Insta.Ling, Pszczółka, Wisdy) oraz obcojęzyczne (Blendspace, Class123, Evalbox, Flipgrid, Gimkit, GoConqr, Kaizena, No Red Ink, Parlay Ideas, Plickers, Socrative) znajdują się: możliwość stworzenia lekcji z użyciem prezentacji lub wirtualnej tablicy, dodawanie ankiet, ćwiczeń werbalno-wizualnych, quizów oraz testów – w przypadku narzędzi Evalbox i Wisdy zarówno papierowych, jak i online. Podstawowym rozróżnieniem w odniesieniu do aplikacji omawianych wcześniej jest brak możliwości prowadzenia wideokonferencji (wyjątek stanowi narzędzie Flipgrid zapewniające dostęp do kamery oraz Kaizena – pozwalające na zamieszczanie komentarzy i poleceń zarówno lektorów, jak i uczniów w formie audio, co z perspektywy asynchronicznego nauczania języka jest prostym rozwiązaniem problemów dotyczących kontroli postępów w rozumieniu ze słuchu oraz kompetencji fonologicznej czy ortoepicznej). W przypadku większości aplikacji podczas lekcji synchronicznych ważne jest jednoczesne korzystanie z jednego z opisanych powyżej narzędzi zapewniających komunikację audiowizualną. Co ciekawe niejednokrotnie aplikacje oferują także gotowe materiały, choć nie zawsze w języku polskim, co może stanowić inspirację bądź ułatwienie przygotowywania lekcji. W przypadku lektorów jpjo częściej ma się do czynienia z pierwszym wariantem, jednak w sytuacji, gdy nauka dotyczy młodzieży cudzoziemskiej uczęszczającej do polskich szkół lub Polaków powracających z zagranicy i potrzebujących wsparcia językowo-przedmiotowego, pomoce oferowane przez Insta.Ling (kształcenie literackie) czy Pszczółkę (ćwiczenie czytania – dla najmłodszych) mogą okazać się bardzo użyteczne. Ostatnia z wymienionych aplikacji została dodana do zestawienia w drodze wyjątku, ponieważ okres próbny dotyczący darmowego użytkowania jest ograniczony czasowo, co było jednym z kryteriów eliminacji narzędzi online już na etapie gromadzenia materiału. Jednak aplikacja zawiera podział zadań na poziomy zaawansowania językowego wg CEFR (A0, A1-A2, A2+) oraz zakładkę z materiałami przeznaczonymi dla obcokrajowców, co spowodowało, że w obliczu rosnącej liczby dzieci uczących się polszczyzny tego typu wsparcie nauki czytania (również wśród dyslektyków) oraz wiedzy przedmiotowej uznano za ważne z perspektywy nauczycieli jpjo. Należy podkreślić, że niemal wszystkie z narzędzi wyszczególnionych w kolumnie komunikatory umożliwiają podejmowanie działań gryfikacyjnych w postaci quizów, zadań losowych, gier planszowych bądź pasywnych i aktywnych zadań werbalno-wizualnych – wiele

zależy bowiem od treści udostępnianych plików, co oznaczono w tabelach jako (+). Tym samym pełna analiza danej aplikacji wymaga zwrócenia uwagi na kanał jej przekazywania, z kolei w przypadku komunikatora nieodłącznym elementem warunkującym przydatność w kontekście doskonalenia działań i kompetencji językowych jest charakter prezentowanych za jego pomocą materiałów.

Druga kolumna to generatory, które podzielono na kilka podkategorii: **gry** – od różnych form puzzli, gier karcianych, przez zadania rywalizacyjno-problemowe oraz imitujące popularne formaty teleturniejów, po rozgrywkę ściśle przyczynowo-skutkową zbliżoną mechaniką do konwencji podchodów (Web Quest Generator), **karty** – zarówno pracy, jak i postaci, fiszki oraz **quizey** – wspomagające weryfikację leksyki i gramatyki, lecz także spajające proces testowania w jeden sprawdzian (Testportal), a także **inne** – w tej podgrupie znajdują się generatory: rymów, pięciu ilustracji motywujących do stworzenia opowieści, newsów, a także losowych elementów słowno-liczbowych.

Pierwsza podgrupa uwzględnia generatory gier. Wśród nich znajdują się puzzle (Jigsaw Planet, Jig Zone), których układanie można stosować podczas zajęć online z dziećmi (zarówno w formie oddawania kontroli nad ekranem, jak i bez niej) jako rodzaj rozgrzewki utrwalającej określanie kierunków poprzez wskazywanie, gdzie pasuje dany element układanki, np. *na lewo/na dole/na prawo/na górze*. Ponadto ilustracja otrzymana w efekcie tej krótkiej zabawy może wprowadzać temat zajęć, np. godziny i motywować do rozmowy (zob. załącznik 54.). Z kolei w przypadku osób dorosłych może to być bardziej szczegółowy obrazek, którego kompletowanie przebiega na zasadzie wzajemnego instruowania się uczestników zajęć w zakresie rozmieszczenia elementów, a dopiero w dalszej kolejności następuje opisywanie ilustracji lub wykorzystanie jej jako bodźca wizualnego inspirującego do wypowiedzi ustnej bądź pisemnej. Ponadto może to być także narzędzie użyteczne podczas korzystania z techniki pokoju zagadek.

Podobną aplikacją, choć mniej typową, jest Trimino, czyli trójkątne puzzle z napisami. Generator dostępny jest zarówno w wersji niemiecko-, jak i polskojęzycznej. To narzędzie użyteczne podczas weryfikacji znajomości nowej leksyki, np. poprzez łączenie nazw żeńskich i męskich narodowości z krajem lub formalnych i nieformalnych określeń godzin albo pór dnia w zestawieniu *Co to jest?* oraz *Kiedy?* (*wieczór* i *wieczorem*), czego przykłady widoczne są w załączniku 55. Oczywiście stosowanie tego rodzaju aplikacji w trakcie zajęć zdalnych wymaga od uczniów wydrukowania karty z puzzlami, wycięcia ich, ułożenia oraz zrobienia zdjęcia wykonanego zadania i odesłania efektu do lektora.

Kolejna grupa narzędzi to generatory WebQuest (WebQuest Generator – polskojęzyczny i Create WebQest oraz Web Quest Maker – obcojęzyczne), które umożliwiają tworzenie prostych stron internetowych z instrukcją wprowadzającą uczniów w tematykę lekcji, a także ćwiczeniami odsyłającymi do źródeł internetowych pozwalających odnaleźć odpowiedzi na zadane pytania lub wskazówki dotyczące rozwiązania zadań. Dobrze skonstruowany WebQuest (składający się z wprowadzenia, zadania, wskazówek dotyczących procesu rozwiązywania ćwiczenia, źródeł umożliwiających jego wykonanie, ewaluacji – najczęściej w formie multimedialnego przedstawienia efektów oraz konkluzji – informacji zwrotnej na temat rezultatów pracy uczniów (AP 629)) można porównać do hipertekstowego podręcznika, dzięki któremu uczniowie nie tylko rozwijają kompetencje, lecz także uczą się wyszukiwać informacje w sieci i korzystać z rzetelnych źródeł polskojęzycznych. To również istotne wsparcie podczas zajęć asynchronicznych, jednak przed samodzielnym przygotowaniem tego rodzaju narzędzia warto zobaczyć przykładowe WebQuesty dostępne w internecie.

Podobnymi aplikacjami są Actionbound czy Goose Chase. Kluczowa różnica polega w tym przypadku na mobilności wymienionych narzędzi. Tworzenie zadań – w oparciu, np. o infrastrukturę miejską – odbywa się w przeglądarce internetowej, natomiast ich realizacja może, a nawet powinna przebiegać w określonej przestrzeni, np.: w mieście, w parku, w muzeum i odbywać się za pomocą telefonu z systemem Android lub iOS, w którym po wybraniu odpowiedniej gry, skonstruowanej i udostępnionej przez lektora, uczniowie mogą rozwiązywać zadania w odniesieniu do widzianych na żywo pomników, obrazów, zabytków, dzieł sztuki itp. To wygodne rozwiązanie w przypadku tworzenia gry miejskiej czy terenowej, kiedy nie ma możliwości, by każda stacja z zadaniami była nadzorowana przez przynajmniej jedną osobę<sup>265</sup>.

Wśród generatorów należy wyróżnić także te symulujące tradycyjną grę w bingo (Bingo Baker, My Free Bingo Cards) oraz wybieranie słów/ilustracji za pomocą koła fortuny (Wheel of Names, Spinner Wheel, Wheel Decide, a także szablony aplikacji Online Stopwatch i Wordwall). Zawierają one element losowości i mogą mieć formę nieco inaczej zapisanych quizów, co powoduje, że wpływają przede wszystkim na kompetencję leksykalną – np. dopasowanie żeńskiej nazwy zawodu do męskiej, semantyczną – wskazanie antonimu wylosowanego słowa oraz gramatyczną, choćby poprzez wskazanie odpowiednio

---

<sup>265</sup> Gry miejskie dla cudzoziemców, podczas których na każdej stacji zadania były objaśniane i weryfikowane przez przynajmniej jednego Polaka, przed 2020 rokiem kilkakrotnie organizowali studenci z Koła Naukowego Glottodydaktyków Uniwersytetu Łódzkiego – wymagało to zaangażowania około dziesięciu osób. Wykorzystanie aplikacji pozwala przeprowadzić tego typu aktywność jako element kursu językowego prowadzonego przez jednego lektora.

przekształconego rzeczownika zamieszczonego na kole fortuny w mianowniku i będącego odpowiedzią na pytanie, np. *Czym jeździsz? Dokąd idziesz?*. Czasami możliwe jest również doskonalenie kompetencji fonologicznej czy ortoepicznej, jeśli zadanie polega, np. na odczytaniu wylosowanego słowa (nazwy miejscowej) lub fragmentu tekstu (zob. załącznik 56.). Pod kątem działań językowych są to przede wszystkim: czytanie, mówienia lub interakcje. Poza formą losowych quizów należy wskazać, że z ludycznego punktu widzenia są to zadania werbalno-wizualne o charakterze statycznym (można je realizować w wariacie papierowym), zadania wymagają ze strony lektora jedynie uzupełnienia treści, więc w tym ujęciu są pasywne. Imitują głównie przekaz tekstowo-wizualny i mogą mieć formę rywalizacji.

Kolejne generatory służą do tworzenia kart Dobble wymagających od graczy znalezienia i nazwania takich samych elementów znajdujących się na dwóch kartach – w wariacie obrazkowym (Dobble Card Generator) oraz ilustracyjnym lub słownym (Dobble Generator – z obsługą w języku francuskim). Przykład kart wygenerowanych (z gotowych grafik dostępnych w aplikacji) na potrzeby głównie stacjonarnych zajęć z dziećmi można znaleźć w załączniku 57. W wariacie zdalnym karty mogą służyć do weryfikowania znajomości nazw poszczególnych zwierząt lub jako inspiracja do układania z nimi zdań czy krótkich historii.

Ciekawą propozycją w omawianej podgrupie jest generator gier planszowych – QuizWhizzer (zob. załącznik 58.). To aplikacja obcojęzyczna, która pozwala na dopasowanie dowolnych zadań: pytań otwartych bądź zamkniętych, wymagających odpowiedzi numerycznej, ćwiczeń typu prawda/fałsz, zadań z lukami oraz w formie slajdów. Ważnym aspektem technicznym jest możliwość dodawania nie tylko tekstu, lecz również obrazu, materiału audio czy wideo, a także linków odsyłających do innych aplikacji. Tym samym narzędzie jest uniwersalne do tworzenia zadań werbalno-wizualnych w formie statycznej, analogicznej do materiałów książkowych. Z perspektywy lektora ich konstruowanie wymaga dużej aktywności, ponieważ prowadzący decyduje o kształcie całego szablonu - od planszy (w postaci dowolnego lub dostępnego w bazie zdjęcia) po formy zadań i ich treść. Aplikacja umożliwia doskonalenie praktycznie wszystkich kompetencji (w przykładzie jest to wariant gramatyczny obligujący do przekształcenia bezokolicznika na formę osobową czasownika nawiązującą do przeszłości, np. *oglądać – oglądał*), natomiast pod kątem działań pozwala na realizację zarówno aspektów receptywnych: słuchanie, czytanie, przekaz audiowizualny, jak i produktywnych – w sytuacji, gdy uczniowie sami konstruują grę planszową<sup>266</sup>.

---

<sup>266</sup> Należy jednak pamiętać, że korzystanie z narzędzi online nie jest pozbawione wad – QuizWhizzer to stosunkowo nowa aplikacja, która powstała w 2017 roku jako Quiznetic. Od tego czasu ulegała kilkukrotnym



Analogicznym narzędziem, choć nieco mniej intuicyjnym w obsłudze, jest aplikacja Deck Toys (zob. załącznik 59.). Umożliwia ona zamieszczenie ćwiczeń, linków, filmów czy nagrań w postaci utworzonego, zależnie od liczby aktywności, ciągu stacji zadaniowych umieszczonych na dowolnie wybranym tle z opcją regulowania przezroczystości – co ważne w kontekście czytelności stworzonej w ten sposób lekcji i niemożliwe do osiągnięcia w przypadku wcześniejszego narzędzia.

Interesującym rozwiązaniem w kontekście stosowania techniki teleturnieju na lekcjach jpjo jest strona Power Point Games, która oferuje edytowalne szablony w formie prezentacji multimedialnych nawiązujących do popularnych, telewizyjnych programów rozrywkowych takich jak: *Familiada* (przykład pustego szablonu z edytowalnymi napisami w języku angielskim przedstawiono w załączniku 60.), *Milionerzy*, *Czy jesteś mądrzejszy od 5-klasisty?*, *Najsłabsze ogniwo* czy *Koło Fortuny*. Lektor może dowolnie dobierać pytania, dostosowując je do rozwijanych kompetencji, co powoduje, że narzędzie zyskuje na uniwersalności. Z perspektywy działań ludycznych można je określić jako formę quizu, losowości, symulacji konwersacyjnej, kooperacyjnej i współzawodnictwa, ponieważ członkowie drużyn współpracują ze sobą w celu grupowej rywalizacji. W kontekście działań językowych są to sprawności takie jak: czytanie i mówienie wraz z elementami ustnej interakcji.

Wśród polskojęzycznych generatorów prym wiodą dwie aplikacje: Learning Apps i Wordwall. Obydwie pozwalają zarówno na korzystanie z materiałów upublicznianych przez innych użytkowników, jak z możliwości ich samodzielnego tworzenia. Pierwsza z nich jest w pełni darmowa, druga oferuje ograniczoną do pięciu liczbę bezpłatnych szablonów<sup>267</sup>. Podczas konstruowania zadań e-ludycznych korzystano przede wszystkim z darmowych narzędzi online, ale wyjątek stanowiła właśnie aplikacja Wordwall, do której pełny dostęp oferowała jedna z placówek edukacyjnych, w których prowadzone były kursy językowe.

Jako pierwsze zostaną jednak omówione ćwiczenia skorelowane z narzędziem Learning Apps (zob. załącznik 61.). Pojawiały się one praktycznie w każdym semestrze nauki zdalnej niezależnie od wieku uczestników czy poziomu zajęć, choć warto zauważyć, że ten ostatni nie przekraczał A2. Oczywiście niektóre szablony były wykorzystywane częściej, lecz w innym

---

aktualizacjom. Użytkownicy byli o nich na bieżąco informowani za pośrednictwem wiadomości e-mail, ale mimo to zmiany techniczne skutkowały niejednokrotnie utratą dotychczas utworzonych projektów.

<sup>267</sup> Wariant darmowy lub płatna wersja standradowa oferują 18 szablonów: *Połącz w pary*, *Test*, *Koło fortuny*, *Odkryj karty*, *Losowe karty*, *Sortowanie według grup*, *Znajdź parę*, *Brakujące słowo*, *Pasujące pary*, *Anagram*, *Porządkowanie*, *Teleturniej*, *Rysunek z opisami*, *Prawda czy fałsz*, *O rety! Krety!*, *Labirynt*, *Przebij balon*, *Samolot*. W płatnej wersji 33 szablony, oprócz wymienionych przykładów uwzględniono także: *Karty flash*, *Wisielec*, *Znajdź słowo*, *Krzyżówka*, *Odwracanie kart*, *Test obrazkowy*, *Ustawianie w kolejności*, *Podziel na kategorie*, *Przenośnik taśmowy*, *Rozszyfruj*, *Wygraj lub przegraj quiz*, *Rozmieszczenie uczniów*, *Magnetyczne słowa*, *Wojna*, *Generator matematyczny* (link 98: *Abonament Wordwall*).

kontekście tematycznym. Doskonalono przede wszystkim kompetencję leksykalną i gramatyczną za pomocą:

- gry typu memory – zaimki osobowe (I–3.1), pary aspektowe (A1+/2), godziny (DZ–22);
- odgadywania słów z użyciem ilustracji i zaimka osobowego (I–7.2);
- wykreślanek – żeńskie i męskie nazwy narodowości (I–7.3), kolory – z ułatwieniem w postaci uwzględnienia wyrazów koniecznych do znalezienia (DZ–20), produkty potrzebne do przygotowania spaghetti (DZ–46) na podstawie przepisu zamieszczonego w aplikacji Genial.ly (III–4) czy elementy składowe listy zakupów (A1–13.2) skonstruowanej w odniesieniu do dialogu zawartego w prezentacji wykonanej z użyciem narzędzia Padlet (A1–13), a także środki transportu (A1–11);
- quizów – nawiązujących do teleturnieju *Milionerzy* (I–6.1) i polegających na dopasowywaniu formy czasownika do osoby, a także mających formę testu jednokrotnego wyboru i wymagających uzupełnienia zdań właściwym leksemem związanym z wizytą na poczcie (II–6.1) lub dopasowania bezokolicznika do ilustracji oraz zaimka do formy osobowej czasownika (DZ–47);
- łączenia elementów, np. pytań z odpowiedziami (I–10.1), par aspektowych (A1–13.6) lub układania opisu (I–9.1);
- uzupełniania pól tabeli informacjami z opisów (II–1.2) zamieszczonymi w prezentacji (II–1.1) lub segregowania nazw przyborów szkolnych i przedmiotów znajdujących się w sali lekcyjnej (DZ–23) oraz kategoryzowania form leksemu *być* w wariancie przeszłym, teraźniejszym i przyszłym (A1–7.1);
- dopasowywania argumentów do kategorii (III–2.1);
- wpisywania właściwych fraz w odniesieniu do ilustracji wskazujących drogę, np. *proszę jechać prosto* (A1–12);
- uzupełniania luk – dotyczących odzieży i obuwia w mianowniku, bierniku oraz dopełniaczu (A1+/5.1), a także form czasu przeszłego bezokoliczników: *jeść, mieć, chcieć, widzieć* itp. (A1–3.1).

Przedstawione zadania mają formę quizów, zawierają także element losowości. Są to działania werbalno-wizualne statyczne, a ich przygotowanie nie wymaga od lektora aktywności w kwestii konstruowania samego szablonu, lecz jedynie uzupełniania jego treści. Aplikacje pobudzają do rywalizacji podczas wykonywania ćwiczenia indywidualnie i nadsyłania efektów

w celu weryfikacji<sup>268</sup> w prywatnej wiadomości na czacie, ale również do kooperacji, gdy zadanie rozwiązywane jest jako działanie z całą grupą, np. podczas rozgrzewki. W kontekście działań językowych należy wskazać czytanie, mówienie, pisanie oraz interakcję – przede wszystkim ustną.

Kolejna aplikacja – Wordwall (zob. załącznik 62.) – ma analogiczne parametry w kontekście działań i kompetencji językowych. Różni się jedynie w kwestii możliwości technicznych – wyboru kroju pisma czy szaty graficznej szablonu, a także gromadzenia efektów pracy uczniów – oraz analizy ludycznej, ponieważ część zadań jest stworzona w konwencji gry komputerowej, a tym samym jest trudna w adaptacji podczas zajęć stacjonarnych, jeśli uczestnicy nie mają do nich indywidualnego dostępu, czyli telefonu, tabletu czy komputera z dostępem do internetu. Tym samym Wordwall pozwala konstruować zarówno zadania werbalno-wizualne statyczne, jak i dynamiczne. Jest to równie uniwersalne narzędzie, co opisana wcześniej aplikacja. Umiejętności językowe doskonalone są dzięki niemu za pomocą m.in.:

- wspomnianego już wcześniej koła fortuny: w wariacie leksykalnym polegającym na – wylosowaniu, przeczytaniu i przeliterowaniu nazwy miejscowej (I–1.4), wybraniu dnia tygodnia, który należy przeczytać i zastosować w formie okolicznika czasu, np. *wtorek* – *we wtorek* (DZ–48) oraz ilustracyjnym – wskazaniu właściwego wyrazu określającego wybrany obrazek (DZ–36);
- gry polegającej na przebijaniu balonów z właściwą formą wyrazu – powitaniem formalnym/niefORMALnym (I–2.1) bądź zaimkiem odpowiadającym formie osobowej czasownika *grać* (DZ–9);
- gry wymagającej przelatywania samolotem przez chmury zawierające formę czasownika *mówić* kompatybilną z wyświetlanym zaimkiem osobowym (DZ–12);
- uzupełniania dialogów dotyczących: poznawania się (I – 4.3), określania preferencji w kwestii spędzania czasu wolnego (DZ–50) lub stosowania przyimków *do* i *na* (A1–9);
- sortowania według grup, które obejmuje: odpowiedzi na pytania *Kto to jest?/Kim on jest?/Kim ona jest?* (I – 8.3), ilustrowaną leksykę nazywającą owoce i warzywa (III – 4.2), możliwe zakończenia zdań *Idę na...* oraz *Idę do...* (A1 – 14), uzupełnianie form czasownika *iść* w trzech czasach (A1 – 11), segregowanie leksemów zgodnie z kategoriami – *dni tygodnia* i *przedmioty szkolne* (Dz/m – 21) czy dopasowywanie wariantu osobowego czasownika *lubić* do właściwego zaimka (Dz/m – 22);

---

<sup>268</sup> Weryfikacja w przypadku Learning Apps dotyczy głównie zapoznania się lektora z wynikiem uzyskanym przez ucznia w czasie zajęć synchronicznych lub w postaci przesłanego zdjęcia ekranu, ponieważ aplikacja sprawdza zadania zgodnie z odpowiedziami wskazanymi podczas jego kreowania, ale nie zapisuje wyników na dłużej.

- rozszyfrowywania anagramów z nazwami krajów i układania z nimi zdań (I – 6.3);
- dopasowywania leksemów do poszczególnych elementów ilustracji: mieszkańców do krajów (I–8.2.), opisu włosów (DZ–28) oraz przymiotników i nazw ubrań do członków rodziny (DZ–27), przyborów i przedmiotów szkolnych (DZ–35) do obrazka zaczerpniętego z podręcznika *Językowa podróż po Polsce* (Szostak-Król 2019) udostępnionego na stornie Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej (AP 81);
- kart: z pytaniami dotyczącymi autoprezentacji i wymagającymi odpowiedzi pisemnej lub ustnej (I–10.2), z pytaniami na temat przedstawionych wcześniej opisów postaci w formie materiału wideo (II–1.4), z bezokolicznikiem i zaimkiem, z których należy stworzyć właściwą formę osobową w czasie teraźniejszym (DZ–51) oraz w przeszłym, teraźniejszym i przyszłym złożonym (DZ–52) bądź z pojedynczymi wyrazami lub wyrażeniami przyimkowymi obligującymi do ułożenia z nimi pytania i zadania go wybranej osobie z grupy (DZ–53);
- łączenia par: leksykalnych – zaimek osobowy i forma czasu przeszłego (II–9.2) oraz teraźniejszego (DZ–8) lub rzeczownik w mianowniku i wyrażenie przyimkowe z przyimkami *do* lub *na* (A1–9.1) , a także rzeczownik w mianowniku i okolicznik czasu, np. *jesień – jesienią* (DZ–54) bądź zdań synonimicznych dotyczących pogody (A1+/9.1) oraz leksykalno-ilustracyjnych – nazwy odzieży/obuwia wraz z ekwiwalentami graficznymi (II–7.1);
- dzielenia na kategorie: produkty spożywcze sklasyfikowane wg działów – nabiał, napoje, mięso i wędliny, pieczywo (III–4.2);
- krzyżówki dotyczącej form czasu przeszłego (II–9.2);
- gry typu memory polegającej na łączeniu aktywności z ilustracją (DZ–7);
- układania tekstu: rozmowy w kantorze (II–5.1), opisu postaci (III–1.1), treści zaproszenia (DZ–55), a także zdań dotyczących przedstawiania się w wariacie formalnym i nieformalnym (DZ–56);
- układania: dialogu na poczcie (II–6.2), planu pracy kucharza w aspekcie dokonanym (A1–13.4) i niedokonanym (A1–13.5) oraz miejsc i postaci występujących w wierszu *Kaczka dziwaczka* zgodnie z kolejnością zaprezentowaną w tekście (DZ–38);
- gry *O rety! Krety!*<sup>269</sup> wymagającej wskazania formy dopełniacza niezbędnej podczas konstruowania życzeń (III–7.1);

---

<sup>269</sup> Gra polega na uderzaniu młotkiem kreta, na którym widoczne są leksemy poprawne w kontekście polecenia umieszczonego na tablicy. Nawiązuje ona do japońskich maszyn do gry, które można znaleźć w parkach rozrywki

- gry *Wisielec* polegającej na: odgadywaniu nazw sklepów, usług i atrakcji (A1–10) lub odpowiedzi na pytanie *Jaka jest pogoda?* (A1+/9.1);
- gry *Labirynt* dotyczącej fraz stosowanych w odpowiedzi na pytanie *Jak dojechać do...?* (A1–11.1);
- zadania typu prawda/nieprawda nt. informacji zawartych w dostępnej w sieci prognozie pogody (A1+/9.3) zamieszczonej w prezentacji w aplikacji Genial.ly (A1+/9).

Następny typ generatorów to aplikacje do tworzenia kart postaci bądź pracy (zob. załącznik 63.). Wśród tego rodzaju narzędzi można wskazać te jedno- i wielozadaniowe. Pierwsze z nich obejmują aplikacje umożliwiające konstruowanie konkretnej formuły ćwiczeń: krzyżówek (Generator krzyżówek, Crossword Labs), rebusów (Rebus Creator Club, rebusy.edu), labiryntów (Maze Generator), materiałów wizualnych inspirujących do rozmowy lub stanowiących element bardziej rozbudowanej gry, np. pokoju zagadek – biletów, puzzli (Fun Generatoren, Fun Ticket Generator<sup>270</sup>), kart postaci (My Poke Card, Drakenlords Card), zaciemnionego tekstu (Blackout Poetry Maker), kodów graficznych (Generator graficzny, Generator kodu), a także kart pracy – zdalnych, interaktywnych (np. Liveworksheets, Wizer.me) oraz do druku lub wykorzystania w postaci pliku PDF (np. Flippity, KrazyDad.). Sposób wykorzystania części z nich podczas zajęć językowych jest oczywisty, ponieważ mają one postać, np. krzyżówek czy rebusów – choć warto zaznaczyć, że nie zawsze muszą to być zadania konstruowane przez lektora, czasami dobry efekt można uzyskać, oddając cudzoziemcom możliwość tworzenia danego ćwiczenia, jednak należy wówczas zadbać o dokładne przedstawienie instrukcji obsługi określonej aplikacji, a także wskazać, które elementy szablonu są edytowalne. Ponadto niektóre z zadań mogą stanowić jedynie element polecenia umożliwiającego wykonanie rzeczywistego ćwiczenia językowego. Przykładem jest wspomniany w zestawieniu labirynt. Może on być fragmentem zadania, np. polegającego na ułożeniu historii z wyrazami zamieszczonymi na mapie myśli zgodnie z kolejnością wskazaną przez liczby na trasie wyjścia z labiryntu (przy założeniu, że jego rozwiązywanie rozpoczyna się od górnego wejścia) bądź na ułożeniu zdań z czasownikami w trybie rozkazującymi znalezionymi w efekcie rozwiązania labiryntu. Z kolei karty postaci mogą zawierać pytania – wymagające odpowiedzi w mianowniku lub narzędniku – dotyczących osób na zdjęciach (w poniższej tabeli zaprezentowano przykład zadania stworzonego w nieistniejącym już

---

(link 99: *Whac a mole*). Warto jednak zastanowić się nad wyborem tego szablonu, zwłaszcza podczas zajęć z dziećmi, które – co pokazuje doświadczenie – mogą niechętnie reagować na tego typu mechanikę aplikacji.

<sup>270</sup> W przypadku wszelkich generatorów materiałów wizualnych konieczna jest ich krytyczna ocena ze strony lektora, ponieważ nie zawsze nadają się one do zastosowania w procesie edukacyjnym ze względu na swoją kontrowersyjną formę.

narzędziu Card Maker). Zaciemniany tekst stanowi natomiast okazję do interakcji ustnych bądź produkcji w postaci mówienia lub pisania. Inspiruje bowiem do uzupełniania niewidocznych fragmentów historii, trenując konstruowanie fabuły w języku obcym.

Następnym narzędziem użytecznym podczas zajęć stacjonarnych bądź online z najmłodszymi jest generator grafiki/kodu (zob. załącznik 64.) – pozwala bowiem na powtarzanie kolorów, liczb i liter oraz umożliwia korelację ilustracji otrzymanych w efekcie wykonania zadań z tematyką lekcji, np. dotyczącą zwierząt. W nieco bardziej zaawansowanej formie generator graficzny może stanowić element nietypowego powtórzenia, podczas którego uczniowie za poprawne rozwiązanie poszczególnych zadań otrzymują kod liczbowo-literowy, a zwieńczeniem zajęć jest prezentacja rozszyfrowanych w ten sposób ilustracji. Wymienione aplikacje można określić jako werbalno-wizualne w ujęciu statycznym, bowiem da się je zastosować stacjonarnie, natomiast z perspektywy stopnia zaangażowania lektora są to działania pasywne wymagające jedynie wypełnienia szablonów treścią. W przypadku tych narzędzi nie ma możliwości zastosowania przekazu audio, więc imitacyjny charakter dotyczy przede wszystkim warstwy tekstowej oraz ilustracyjnej. W zależności od etapu lekcji zadania mogą być kooperacyjne (wspólne rozwiązywanie/przygotowywanie rebusów) lub rywalizacyjne (odnalezienie haseł do krzyżówki oceniane pod kątem szybkości i jakości). Mogą być również inspiracją do konwersacji, wymiany informacji – kształtują zatem nie tylko kompetencję leksykalną czy gramatyczną, ale też sprawność czytania i pisania, a także działania interakcyjne.

Zdecydowanie odmienną grupę stanowią aplikacje do tworzenia kart pracy, które pozwalają na:

- konstruowanie zadań typu gra planszowa, układanie sentencji, łączenie początków i zakończeń zdań, ćwiczenia z możliwością wielokrotnego wyboru oraz uzupełniania luk w tekście, łączenie synonimów albo antonimów edytowalne w obrębie danej aplikacji (Wizer.me);
- generowanie wariantu interaktywnego z gotowych plików PDF (Liveworksheets);
- pobieranie wersji PDF oraz jej edycję podczas zajęć zdalnych z użyciem odpowiedniego programu (proponowane aplikacje do edycji znajdują się w części nt. narzędzi technicznych) i wydruk (Learn Hip, Worksheet Generator – obcojęzyczne lub Generator kart pracy – dostępny po polsku i umożliwiający edycję gotowych szablonów kart zamieszczonych w galerii).

Następne narzędzie (Wizer.me) jest przykładem aplikacji pozwalającej konstruować interaktywne karty z załącznikami w postaci grafik, filmów, plików audio, tablicy z możliwością pisania i rysownia, zadań w formie: testu wyboru, uzupełniania luk,

podpisywania elementów na ilustracji, łączenia w pary, uzupełniania tabeli, sortowania, układania puzzli wyrazowych. Minusem narzędzia (w kontekście technicznych aspektów jego użytkowania) jest fakt, że raz rozwiązane zadanie zostaje zapisane na karcie (jest skorelowane z danymi osoby logującej się). To wygodne rozwiązanie w przypadku zadania karty jako pracy domowej lub indywidualnej, ale podczas stosowania jej w kilku grupach lektor musi duplikować zadanie i tworzyć nowy link za każdym razem, gdy chce wykorzystać kartę pracy, logując się za pomocą tego samego adresu e-mail. Do wad należy też zaliczyć linearny układ treści, co wiąże się z koniecznością ciągłego przewijania zadań. Zaprezentowana w załączniku 65. karta pracy była stosowana w trakcie synchronicznych lekcji zdalnych dla młodzieży, dlatego w celu skrócenia całego układu zadania polecenia były objaśniane na bieżąco przez lektora. Pierwsze ćwiczenie polegało na rozmowie dotyczącej dnia i godziny, kiedy odbywały się poszczególne przedmioty, np. *Kiedy jest historia?*, *O której godzinie jest muzyka?*, *Jaki przedmiot jest w środę o 11:00?*. Kolejne zadanie wymagało oznaczenia aktywności właściwym kolorem, zależnie od odpowiedzi uczniów na pytanie: *Co robi Marek sportowiec/artysta/intelektualista?*. Następne zadanie to obejrzenie pierwszego odcinka serialu młodzieżowego z serii *Trzy szalone zera* emitowanego w telewizji w 2000 roku. Podsumowaniem projekcji było połączenie fragmentów zdań w kolejnym ćwiczeniu tak, by zgadzały się z fabułą.

Kolejnym przykładem kart pracy wykorzystanych podczas zajęć są zadania będące wtórnie interaktywne (zob. załączniki 66–68), ich pierwotną formę stanowił bowiem zwykły plik tekstowy – drukowany i stosowany podczas lekcji stacjonarnych bądź wypełniany bezpośrednio w edytorze tekstowym w trakcie lekcji online. Nowa forma ćwiczeń wymaga od cudzoziemca głównie wpisywania liter we właściwej kolejności tak, by: ilustracje odzwierciedlały treść dialogu, leksemy były przyporządkowane do definicji bądź przykładów, a poszczególne elementy rozmowy telefonicznej ułożone w stosownej kolejności. Istotną zaletą interaktywności narzędzia jest fakt, że uczeń może otrzymać wynik zaraz po wykonaniu zadań, bowiem program weryfikuje efekty zgodnie z odpowiedziami zamieszczonymi przez lektora podczas wgrzywania pliku i adaptowania go na wariant interaktywny.

Druga część generatorów kart to narzędzia wielozadaniowe, które w ramach jednej aplikacji umożliwiają konstruowanie: wykreślanek, krzyżówek, bingo, gier planszowych, labiryntów (Tools for Educators), personalizowanych grafik w postaci banknotów, kart do gry itp. oraz labiryntów słownych (Festisite, The Teacher's Corner) oraz sudoku w różnorodnych wariantach uwzględniających również pixidoku, czyli wersję obrazkową umożliwiającą utrwalanie leksyki z najmłodszymi, np. dotyczącej zwierząt (KrazyDad), a także w postaci

fiszek, kół fortuny, kart memory, osi czasu, puzzli wyrazowych czy zadań z lukami (Flippity, ClassTools – zob. załącznik 69.).

Na uwagę zasługuje również, umożliwiające pracę w kilku językach, narzędzie Clozemaker, które zawiera ćwiczenia typowe dla metody gramatyczno-tłumaczeniowej (zob. załącznik 70.). Aplikacja uwzględnia podział materiału pod względem leksyki i zagadnień gramatycznych, a także sprawności receptywnych – czytania i słuchania, co przedstawiono w poniższej tabeli. Należy podkreślić, że jest to jedno z nielicznych (wyjątek stanowi Wizer.me) narzędzi z podgrupy kart z zadaniami, które uwzględnia działanie polegające na słuchaniu, chociaż pewną niedogodność może stanowić fakt, że poszczególne frazy są czytane przez komputer, a nie przez profesjonalnego lektora lub przynajmniej rodzimego użytkownika języka.

Następny podtyp generatorów to fiszki – dwustronne karty, których awers zawiera pytanie lub polecenie, natomiast rewers odpowiedź bądź rozwiązanie zadania (Fiszkoteka – zob. załącznik 71. – Moje fiszki, **Super Fiszki**, Anki App) i quizy (Fyrexbox, Kahoot, KenQuiz, MateQuiz, Quizizz, Blooket, ClassMaker, MyQuiz, Quiz Witz, Quizaliza, QuizMaker, QuizZoodle, TriviaMaker). Niektóre z nich, np. Knowledge Mouse czy Quizlet (zob. załącznik 71.), umożliwiają tworzenie zarówno kart ułatwiających naukę, jak i testów wyboru. Te ostatnie można podzielić na indywidualne bądź drużynowe – uczestnicy sami wybierają pytania polegające na uzupełnieniu zdania lub nazwaniu widocznego na ilustracji przedmiotu (JeopardyLabs, Baamboozle – zob. załącznik 72. i 73.). Część testów składa się z klasycznych zadań wielokrotnego wyboru, np. Kahoot. Inne mają nietypową szatę graficzną, łącząc dzięki temu quizy z elementami fabuły, co jest przydatne w pracy z najmłodszymi cudzoziemcami (Blended Play). Krótka forma quizowa może być także elementem prezentacji multimedialnej (Quizizz), ankiet (Poll Everywhere), jak i sprawdzianów (Testportal, Testmoz, Easy Test Maker). Poniżej przykłady zastosowania kilku z wymienionych aplikacji.

Zarówno fiszki, jak i quizy doskonałą przede wszystkim kompetencję leksykalną i gramatyczną, lecz wiele zależy od sposobu ich konstruowania, który umożliwia również weryfikowanie znajomości ortografii, a w przypadku aplikacji z opcją odczytywania wyrazów (np. Quizlet) wpływa także na rozwój kompetencji fonologicznej. Przede wszystkim są to działania indywidualne, a więc rywalizacja dotyczy poprawiania jednostkowych wyników – jednak może mieć również formę drużynową zarówno w kontekście rywalizacji między grupami, jak i kooperacyjnego rozwiązywania form testowych. Pod względem działań ludycznych należy wskazać elementy gryfikacyjne: quizowość i pewną dozę losowości, jednak udział lektora jest w tej dziedzinie pasywny, polega na wypełnianiu szablonów treścią. Z perspektywy językowej podejmowane działania obejmują głównie: czytanie i mówienie,



rzadziej słuchanie oraz pisanie bądź przekaz audiowizualny (Wizer.me). Zależnie od inwencji lektora mogą również inspirować do interakcji w formie komunikatów ustnych lub pisemnych. Wśród narzędzi polskojęzycznych ostatnią grupę generatorów stanowi kategoria *inne*. Uwzględnia ona aplikacje, które mogą posłużyć jako element wspomagający doskonalenie danej sprawności czy kompetencji. Double Rhyme, jako narzędzie wyszukujące rymy w różnych językach, w tym w polskim, można wykorzystać na zasadzie generatora potencjalnych wyrazów stanowiących kanwę opowieści (niekoniecznie wierszowanej), np. *Proszę ułożyć historię w czasie przeszłym z dowolnymi rymami do wyrazów: długopis, książka, imię*. Kolejna aplikacja (Five Card Stories – zob. załącznik 74.) również dotyczy produkcji tekstów, zarówno ustnej, jak i pisemnej. Tym razem inspiracją jest materiał ilustracyjny wygenerowany w formie pięciu losowych obrazków.

Przedostatnia z propozycji (Generator newsów) również uwzględnia naśladownictwo, ale werbalno-wizualne w postaci artykułów prasowych spreparowanych zgodnie ze wskazanymi danymi – w tym przypadku istotny jest dobór treści tekstu, który powinien być poprzedzony wnikliwą, krytyczną analizą nie tylko w kwestii poziomu językowego, lecz przede wszystkim merytorycznego. Warto zauważyć, że tego rodzaju narzędzia motywują do rozmowy na temat fałszywych informacji, łatwości ich tworzenia oraz sposobów weryfikacji, co jest istotne z perspektywy lektora będącego nie tylko przewodnikiem po tajnikach języka czy kultury, ale także źródeł internetowych. Wspomniane narzędzie warto zestawić podczas lekcji z weryfikującą rzetelność informacji (i zamieszczoną w kategorii *gotowe materiały*) aplikacją Demagog. Ostatnie z narzędzi – generujemy.pl – odgrywa głównie techniczną, aczkolwiek niezbędną, rolę w przypadku adaptowania na potrzeby zajęć gier fabularnych wymagających rzutu nietypowymi, wirtualnymi np. czworościennymi kostkami<sup>271</sup>. W przypadku początkowych lekcji generator może posłużyć również do przeciwiczenia liczebników głównych bądź kolorów lub jako część składowa w technice pokoju zagadek czy podczas gier stacjonarnych. Wspomniane aplikacje mają charakter typowo imitacyjny w ujęciu werbalnym i wizualnym. Zawierają one element losowości, co sprawia, że lektor nie musi ingerować w uzupełnianie treści szablonów, a jedynie dostosować je do potrzeb lekcji jppo.

Kolejnym elementem są aplikacje umożliwiające prezentację treści. Ma to miejsce na kilku płaszczyznach: audialnej, wizualnej – dynamicznej (animacje, wideo), statycznej – grafiki, tablice, mapy myśli, strony www, chmury wyrazowe, komiksy. Pierwsza z podgrup, czyli

---

<sup>271</sup> Przykładem jest gra fabularna *Łódzkie urodziny* przygotowana w ramach I edycji Studenckich Grantów Badawczych Uniwersytetu Łódzkiego. Rzut czworościenną kostką to sposób na określenie początkowego poziomu (punktacji) kompetencji i cech charakteru poszczególnych postaci, w które wcielają się gracze.

narzędzia *stricte* dźwiękowe zyskuje na znaczeniu w przypadku zajęć językowych prowadzonych asynchronicznie (zarówno w kontekście nagrywania wymowy dla uczniów, jak i możliwości odsłuchania ich postępów<sup>272</sup> w tej dziedzinie), a także w kwestii przygotowywania nagrań w celu doskonalenia sprawności słuchania zdalnie synchronicznie lub stacjonarnie. Oczywiście można też wskazać kilka aplikacji przeznaczonych do niemal profesjonalnej obróbki dźwięku, np. Audacity. Jednak korzystanie z tego typu oprogramowania wymaga zdecydowanie większych kompetencji technologicznych i czasu niż wymienione w tabeli aplikacje do prezentowania treści audio. Narzędzia należy podzielić na cztery podgrupy: nagrywanie (SpeakPipe, Vocaroo), nagrywanie i zmiana głosu (Voice Changer, Voicemod, Voice Spice Recorder), nagrywanie i zmiana głosu w korelacji z animacją (Voki, Blabberize, **Chatter Pix Kids**) oraz komputerowe generowanie głosu (Voice Generator).

Następna podkategoria to animacje (Animated Drawings, Flip Anim) i filmy wideo (Animoto, Image To Video, PicPac, Powtoon, Simpleshow Video Maker), które ułatwiają nie tylko tworzenie treści audiowizualnych przez lektora w celu zapewnienia uczniom działań językowych receptywnych w postaci odbioru wspomnianego przekazu, lecz także umożliwiają jego konstruowanie przez cudzoziemców uczestniczących w lekcjach jppo. Zależnie od potrzeb dzięki opisanym narzędziom możliwe jest doskonalenie praktycznie wszystkich kompetencji. Główne elementy omawianej kategorii to: aplikacje pozwalające konstruować pokazy slajdów, a także narzędzia quasi-graficzne ułatwiające niemal profesjonalne przygotowywanie dowolnych form od map myśli, przez rebusy, wykreślanki po krzyżówki lub krótkie filmiki oraz aplikacje, dzięki którym można uzupełniać gotowe materiały wideo zadaniami lub dodatkowymi informacjami czy narzędzia będące bogatym źródłem nie tylko szablonów prezentacyjnych czy quizowych, lecz także gier planszowych oraz pokojów zagadek.

W przypadku opisanych powyżej (i uwzględnionych w załączniku 75.) aplikacji można wskazać na niemal wszystkie działania ludyczne. Bowiem większość z nich umożliwia dodawanie nie tylko tekstu czy grafiki, lecz także materiału audio lub wideo. Tym samym działają one podobnie jak komunikatory – ich funkcje są zależne od innych narzędzi online wspomagających proces kształcenia. Ponadto niektóre z nich uwzględniają również elementy rywalizacyjne w postaci zadań quizowych bądź gier planszowych. Pod kątem działań językowych wiele zależy od inwencji lektora – możliwa jest zarówno recepcja: słuchanie,

---

<sup>272</sup> Efekty zadań wymagających nagrywania, np. literowania wylosowanych nazw miejscowych (link 100: *Literowanie*) lub życzeń urodzinowych (link 101: *Życzenia*), na potrzeby dysertacji zamieszczono w prywatnym folderze OnDrive.

czytanie, odbiór przekazu audiowizualnego, jak i produkcja: mówienie, pisanie i tworzenie informacji audiowizualnej oraz wszelkie elementy interakcyjne.

Analogicznie wygląda kwestia rozwijania kompetencji, ponieważ jest ona uwarunkowana mechaniką poszczególnych narzędzi online. W załączniku 76. przedstawiono kilka przykładów prezentowania treści podczas lekcji jppo. Pierwszy z nich dotyczy zajęć na temat zawodów i składa się z: filmu z leksyką zamieszczonego na platformie YouTube, zadania wymagającego łączenia nazwy z ilustracją, tabelarycznego objaśnienia zasad konstruowania żeńskich form zawodów, utrwalania form mianownika i narzędnika poprzez odpowiedź na pytania (*Kto to jest?* i *Kim on/ona jest?*) dotyczące postaci na kartach oraz tworzenia memów nawiązujących do polskich nazw profesji. W zestawieniu uwzględniono także wybrane efekty ostatniego zadania autorstwa ukraińskiej młodzieży, które jest istotne nie tylko ze względu na fakt, że pozwala ono ćwiczyć kompetencję leksykalno-gramatyczną oraz współtworzyć przestrzeń polskojęzycznego internetu, lecz także z racji możliwości doskonalenia umiejętności kulturowych przejawiających się w próbie skonstruowania dowcipu werbalno-wizualnego w obcym języku.

Kolejny załącznik (77.) dotyczy wprowadzania: czasu przeszłego, a dokładnie korelacji między zakończeniem czasownika a odpowiadającym mu zaimkiem osobowym, a także konstruowania zdań na temat minionych aktywności w oparciu o leksykę przedstawioną za pomocą grafiki wraz z przykładowym rezultatem uzyskanym w grupie ukraińskiej młodzieży (zdjęcie wykonano przed korektą lektora) – oraz aspektu wraz z zadaniami zamieszczonymi w aplikacji Wordwall i polegającymi na ułożeniu aktywności zgodnie z treścią przepisu (przygotowanego za pomocą narzędzia Genial.ly) w dwóch wariantach: dokonanym i niedokonanym.

Narzędzia służące do prezentacji treści są istotne również na początkowym etapie kształcenia, np. podczas lekcji na temat alfabetu (zob. załącznik 78.) polegającej na odsłuchiwaniu nagrań zamieszczonych na platformie YouTube dotyczących instrukcji literowania i alfabetycznej piosenki, odczytywaniu poszczególnych liter alfabetu wraz z zawierającymi je nazwami miejscowymi, rozwiązywaniu quizu oraz losowaniu liter i nagrywaniu efektów w postaci ich odczytania i przeliterowania. Jest to również ważny element lekcji na temat:

- powitań i pożegnań przebiegającej w postaci lektury przykładów w formie komiksu i odsłuchania wzorcowej wymowy;
- przedstawiania się wprowadzonego przez przeczytanie przykładów oraz wykonanie ćwiczeń (zob. załącznik 79.);

- wprowadzania i utrwalania leksyki dotyczącej rodziny w formie odczytywania nazw jej poszczególnych członków, a także konstruowania ich opisów na podstawie wypunktowanych informacji (zob. załącznik 80.);
- rodzajów w formie gry planszowej wymagającej określenia rodzaju leksemu widocznego na obrazku (zob. załącznik 80.);
- czasowników w postaci zadania polegającego na łączeniu leksemu z ilustracją oraz rozwiązywania quizu (zob. załącznik 80.).

Wśród narzędzi do prezentacji treści można znaleźć także aplikacje bazujące na materiale audiowizualnym, czego przykładem są Edpuzzle (zob. załącznik 81.) i ThingLink. Pierwsza z nich została wykorzystana dwukrotnie – podczas lekcji jppo z dziećmi (śpiewana wersja wiersza *Kaczka dziwaczka* w formie teledysku, który ułatwiał zrozumienie treści, była przerywana nagraniem, w nawiązaniu do którego pojawiały się pytania lub zadania) i z dorosłymi (na podstawie popularnonaukowego filmu pt. *Po co ludzie dają sobie prezenty?*). Drugie narzędzie zawierało pytania nawiązujące do treści filmu na platformie YouTube zatytułowanego *Co byś zrobił, gdyby zostały ci 24h życia?* i działało analogicznie do wcześniejszej propozycji.

Do aplikacji umożliwiających prezentację treści należą też narzędzia, które w zestawieniu uwzględniają nie tylko wirtualne tablice (Classroomscreen, Open Board, Google Jamboard, Explain Everything, EZWrite, iDroo, Lino, myViewBoard, Web Whiteboard, Whiteboard.fi), lecz również edytory tekstu (Libre Office, Microsoft Word, Open Office, ZUM-Pad). Pozwalają one, np. na:

- wylosowanie nazwy odzieży lub obuwia i sformułowanie – na podstawie notatki skopiowanej z własnych materiałów przygotowanych wcześniej w pliku tekstowym – odpowiedzi na pytania: *Co to jest? Co nosisz? Czego nie nosisz?* pozwalające doskonalić umiejętność korzystania z odmiany przez przypadki takie jak: mianownik, biernik i dopełniacz (w przypadku Classroomscreen – zob. załącznik 82. – wersja darmowa może być stosowana jedynie synchronicznie);
- dopasowywanie leksemów do ilustracji bądź uzupełnianie tekstu usłyszanymi wyrazami (Google Jamboard – zob. załącznik 82.).

Warte uwagi są także narzędzia pozwalające gromadzić treści przedmiotowe w jednym miejscu w formie blogów czy stron internetowych (Blogger, Google Sites, Weebly, WordPress). W ich przypadku rozwijane kompetencje i działania językowe zależne są od potencjału ludycznego zamieszczanych materiałów edukacyjnych. Prezentacja treści może mieć też formę wizualną –

w postaci gromadzących asocjacje leksykalnych map myśli<sup>273</sup> w aplikacjach z polską (Coggle, Creately, Mindly) lub obcojęzyczną (bubbl.us, MindMeister, MindMup, Mindomo, Miro, MURAL, Popplet, Textize Mind Map) obsługą czy dostępnych jedynie w wersji angielskiej generatorów chmur wyrazowych (Word Art, **Word Cloud**, Word Cloud Generator, WordClouds.com – zob. załącznik 83.) inspirujących chociażby do tworzenia męskich albo żeńskich odpowiedników nazw profesji lub konstruowania opowieści z wykorzystaniem jak największej liczby leksemów zawartych w chmurze wyrazów. Do tej podkategorii należą również generatory komiksów (Big Huge Labs, **Comic Strip It**, Comica, Lywi – Comic Maker, Make Beliefs Comix, PicSay, Pixton – zob. załącznik 83. – Storyboard That, ToonyTool, Witty Comics) nie tylko ukazujące przykładowe zastosowanie określonej leksyki lub konstrukcji gramatycznych, lecz również pozwalające uzupełniać brakującą treść wypowiedzi w oparciu o zdobytą wiedzę.

Wśród aplikacji z obsługą w języku obcym intrygującą grupę – w kontekście nauczania jppo – stanowią narzędzia służące do dzielenia uczniów na mniejsze zespoły. Mogą one być stosowane jedynie podczas lekcji w czasie rzeczywistym jako generatory prostych gier, np. koła fortuny (PiliApp, Team Picker Wheel) lub narzędzia do losowania leksemów inspirujących do konstruowania zdań ze względu na znaczenie wybranego wyrazu i jego funkcję (Keamk, Online Stopwatch **Team Maker**). Przykładem jest zadanie polegające na rzucaniu wirtualną kostką w celu wskazania zaimka osobowego (1 – ja, 2 – ty, 3 – on/ona/ono, 4 – my, 5 – wy, 6 – oni/one), wylosowaniu rzeczownika, który musi znaleźć się w tworzonej sentencji i czasu, w jakim powinna być ona wykreowana – zgodnie z ilustracjami w tabeli może ona brzmieć: *Idę na basen*. Należy podkreślić, że losowość aplikacji (element charakterystyczny w kwestii działań ludycznych) skutkuje rozwijaniem umiejętności mówienia, pisanie oraz interakcji, a także doskonaleniem kompetencji leksykalnej i gramatycznej cudzoziemców (zob. załącznik 84.).

Ciekawą grupę stanowią również obcojęzyczne aplikacje związane z mediami. Są to zarówno narzędzia imitujące: informacje telewizyjne (Breaking Your Own News) lub prasowe (Newspaper generator, fodey.com), aplikacje (Marvel), jak i aktywność prowadzoną przy pomocy komunikatorów – wstawianie postów oraz pisemne konwersacje (Fake Chat App, Fake Instagram, Fake Text Message – zob. załącznik 85. – Fake WhatsApp, **Texting Story**, Tweetgen, Zeoob). Dzięki imitacyjnym właściwościom wymienionych narzędzi możliwe jest doskonalenie działań receptywnych – czytania i produktywnych – pisanie (przykładem jest

---

<sup>273</sup> Należy podkreślić, że mapy myśli mogą być tworzone również w wielofunkcyjnych aplikacjach takich jak Wordwall lub Canva.

wymiana wiadomości na czacie inspirowana tytułem odcinka serialu oglądanego w trakcie zajęć (*Niesprawiedliwe oskarżenie*), mówienia oraz obydwu wariantów interakcji. Podkategoria *media* uwzględnia także aplikacje pozwalające kreować wirtualny wizerunek użytkowników poprzez awatary (Avachara Avatar, Avataars Generator, Avatar Maker, Bitmoji – zob. załącznik 85. – The Character Creator), których tworzenie zgodnie z podanym opisem utrwała wiedzę z zakresu kompetencji leksykalnych i gramatycznych.

Jedną z ostatnich grup uwzględnionych w tabelach rozpoczynających ten rozdział są *gry*. Ta kategoria uwzględnia aplikacje, które stanowią w większości wirtualny wariant komercyjnych tytułów. Przykładem są obcojęzyczne (pod względem obsługi) wersje tzw. kości-opowieści, czyli *Story Cubes* (ESL Story Dice Online, Free Online Dice, Story Dice, **Story Dice**, Story Machine) inspirujących do mówienia lub pisania, a także do różnorodnych interakcji na podstawie wyrzuconych piktogramów. Analogiczne funkcje można wskazać także w przypadku narzędzi Dixit Online, Gartic Phone (głuchy telefon zbliżony do rysunkowych kalamburów) czy Skribbl – polskojęzycznej aplikacji z kalamburami. Podobnie, choć nie tylko w postaci rysunków, lecz również opowieści bądź pokazywania przebiega rozgrywka z użyciem aplikacji Czółko, w której (w porównaniu do kalamburów) role są odwrócone i to grupa – przez wybrane działania – naprowadza osobę (trzymającą przy czole telefon z wyświetlonym hasłem) na szukane słowo. Nieco utrudnioną wersją zagadek słownych jest Taboo – gra, w której opisywanie hasła w celu odgadnięcia go przez grupę wymaga pomijania najbardziej oczywistych skojarzeń wyszczególnionych na ekranie, który powinien widzieć jedynie uczeń naprowadzający pozostałych na dany wyraz. Większość spośród reszty proponowanych gier to narzędzia *stricte* leksykalne wymagające utworzenia wyrazów o właściwej liczbie liter lub odgadywania hasła na podstawie widocznych ilustracji, np. Szukanie słów, Words of Wonders, Zgadnij co to?. Na uwagę zasługuje też internetowy wariant Państw i Miast, który od tradycyjnej wersji różni się kategoriami wybieranymi spośród dość dużej puli uwzględnionej w załączniku 86.

Należy zauważyć, że opisane aplikacje nie umożliwiają lektorowi ingerowania w formę ćwiczeń i mają charakter gryfikacyjny na zasadzie zadań werbalno-wizualnych, które można stosować zarówno stacjonarnie, jak i online. Wymagają one działań rywalizacyjnych lub kooperacyjnych i stanowią imitację komercyjnych pierwowzorów. W kontekście działań językowych rozwijają czytanie i pisanie bądź mówienie, a także obydwie formy interakcji. Doskonałą przede wszystkim kompetencję leksykalną, a w przypadku odgadywania całych zdań lub przysłów również gramatyczną.

Ciekawym narzędziem pozwalającym na prostą interakcję z komputerem, który, formułując pytania o rozstrzygnięcie, próbuje odgadnąć, o jakiej postaci myśli użytkownik, co może być elementem urozmaicającym lekcję lub formą niestresującej praktyki językowej dla osób mających blokadę związaną z komunikowaniem się w języku obcym jest aplikacja Akinator (zob. załącznik 87.). W zależności od formy użytkowania może wspierać jedynie czytanie (w przypadku zajęć indywidualnych) bądź mówienie oraz interakcję ustną – podczas wspólnej gry w trakcie zajęć.

Wśród propozycji narzędzi werbalno-dynamicznych (niemożliwych do wykorzystania poza środowiskiem wirtualnym) i wymagających zaprojektowania przez lektora zgodnie z tematyką lekcji jpjo znajduje się Minecraft Edu Edition. Gra może być zarówno współtworzona lub kreowana w pełni<sup>274</sup> przez cudzoziemskich uczniów, co zapewnia produkcję przekazu audiowizualnego, mówienia i pisanie, jak i stanowi formę indywidualnej praktyki poprzez odbiór przekazu wraz z warstwą werbalną. Rozgrywka ma charakter problemowy i kooperacyjny. Co ciekawe stanowi rodzaj symulakrum, gdyż poprzez wariant edukacyjny imituje typowo rozrywkowy pierwowzór gry komputerowej będącej symulacją budowania światów (współtworzenia rzeczywistości).

Ostatnie dwie propozycje to Games for the Brain i kurnik.pl (zob. załącznik 88.). Ich zastosowanie w trakcie lekcji jpjo jest zależne od inwencji lektora. Przykładowe użycie pierwszej z nich dotyczy interakcji ustnej wywołanej bodźcem wizualnym i wymuszającej kooperację poprzez znalezienie elementu różnicującego dwa obrazy, a tym samym wskazanie fałszyfikatu. Z kolei w aplikacji kurnik.pl przykładową formą realizacji działań ludycznych jest gra planszowa typu Monopoly. W przypadku małych grup umożliwia ona rozgrywkę w trakcie zdalnych i synchronicznych lekcji jpjo.

Ostatnia z kategorii – *Gotowe materiały* – uwzględnia platformy zawierające karty pracy sklasyfikowane pod kątem tematyki przedmiotowej i wieku – BIC Kids, eduzabawy.com, Mały Profesorek!, Pinterest, Printoteka, Sala Gier, SuperKid, T@BLIT, Twinkl. Superkid zawiera nawet zakładkę *Edukacja bez granic*, gdzie znajdują się: materiały do zajęć z języka polskiego jako obcego oraz niezbędnik polsko-ukraiński), co powoduje, że stanowią istotną pomoc w poszukiwaniu bezpłatnych materiałów edukacyjnych do pracy z cudzoziemcami. Można także wyróżnić narzędzia doskonalące sprawność słuchania (motywuujące do produkowania wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz do dwóch typów interakcji) – Podcast Addict czy seria

---

<sup>274</sup> Anglojęzyczny przykład polecenia instruującego, jak wykonać zadanie projektowe z historii można znaleźć na platformie YouTube (link 102: *Zadanie z historii*).

*Mądre bajki z całego świata*<sup>275</sup> dostępna na platformie SoundCloud – bądź czytania i pisanie działań wspieranych przez interakcje:

- **SQUID** – narzędzie umożliwiające przegląd wiadomości z największych polskich internetowych serwisów informacyjnych, istotne nie tylko w kontekście kształcenia szkolnego, ale również w pracy z dorosłymi, którzy równoległe do kształtowania umiejętności rozumienia tekstów powinni wiedzieć, jak zweryfikować ich prawdziwość;
- Demagog – aplikacja pozwalająca na weryfikację jakości informacji znalezionych w sieci;
- Wattpad<sup>276</sup> – ogólnodostępne narzędzie do tworzenia własnych tekstów i czytania prób pisarskich użytkowników internetu wymagające omówienia jego wad i zalet, które przejawiają się m.in. w doświadczeniu z zakresu konstruowania autentycznych wypowiedzi pisemnych, niejednokrotnie o niskiej jakości gramatycznej, leksykalnej czy tematycznej prezentowanych treści.

W załączniku 89. zaprezentowano zestawienie aplikacji polskojęzycznych wraz z niezduplowanymi kategoriami uwzględnionymi w tabeli notującej narzędzia online z obsługą w języku obcym (grupy, media, chmury wyrazowe, komiksy). Określono korelację między aplikacjami a działaniami ludycznymi oraz językowymi, a także kompetencjami, co pozwala, by w kolejnych podrozdziałach porównać otrzymane efekty analiz tabelarycznych oraz poddać je syntezie w postaci ogólnego zestawienia ukazującego zależności między mechaniką a efektami lingwistycznymi, uzyskując niedoskonałą (z racji niemożności przeanalizowania wszystkich dostępnych aplikacji), lecz jednocześnie niezbędną (w celu uniwersalizacji wzajemnego warunkowania się mechaniki i działań oraz kompetencji językowych) pomoc glottodydaktyczną w kontekście łatwiejszego i szybszego doboru narzędzi online – również tych jeszcze nieistniejących – do potrzeb lekcji jpjo.

Pierwsza tabela uwzględnia zestawienie aplikacji z obsługą w języku polskim oraz działań e-ludycznych. W kontekście komunikatorów na uwagę zasługuje fakt ich potencjalności, bowiem funkcje gryfikacyjne zależne są od narzędzi online udostępnianych za pomocą aplikacji symulujących rozmowę zarówno w kontekście dźwięku, jak i obrazu, a także w rozumieniu pisemnej wymiany myśli. Tym samym można zauważyć rolę symulacyjną omawianych

---

<sup>275</sup> Mimo tematyki adresowanej do najmłodszych z powodzeniem można stosować ten materiał jako urozmaicenie lekcji z młodzieżą czy dorosłymi, ponieważ abstrakcyjna, bajkowa leksyka wymaga niekiedy zaawansowania językowego słuchacza. Ponadto nagrana bajka stanowi cenne źródło indywidualnego doskonalenia działania receptywnego w postaci słuchania.

<sup>276</sup> Narzędzie jest ogólnodostępne, więc korzystanie z niego na zajęciach językowych lub polecanie go uczniom



narzędzi ze względu na możliwość kooperacji i rywalizacji – przebiegających za sprawą toczonych rozmów oraz wymagających wspólnego punktu odniesienia, czyli problemu poddawanego dyskusji czy analizie. Warto podkreślić różnorodność występującą w przypadku platform edukacyjnych, które pozwalają nie tylko na kontakt nie tylko w formie tekstowej bądź audialnej, lecz także oferują prezentację treści oraz różnego rodzaju szablony umożliwiające konstruowanie prostych zadań językowych czy quizów. Kolejne aplikacje (Jigsaw Planet – Testportal) to w większości propozycje imitujące tekst i elementy wizualne, tworzące zadania o charakterze statycznym (możliwe do wykonania poza środowiskiem internetowym). W kontekście funkcji symulacyjnych kwestia konwersacji i kooperacji pozostaje w gestii lektora i jego pomysłu na poprowadzenie lekcji jppo (co oznaczono jako potencjalnie możliwe użycie), natomiast problemowość, czyli celowość podejmowanych aktywności oraz aspekt rywalizacyjny – również w znaczeniu sprawdzenie samego siebie – to stałe elementy większości z omawianych w tej części tabeli narzędzi online. Na uwagę zasługują aplikacje do prezentowania treści, a także wirtualne tablice oraz narzędzia do tworzenia stron internetowych i blogów, ponieważ cechuje je ogromny potencjał w kontekście realizowanych działań e-ludycznych, co przekłada się również na doskonalenie aspektów językowych. Wśród aplikacji imitujących wszystkie elementy komunikacji: dźwięk, tekst i obraz można znaleźć te przeznaczone *stricte* do nauczania języka polskiego jako obcego. Z kolei internetowe warianty komercyjnych gier naśladują jedynie elementy werbalno-wizualne, zmuszając tym samym do interakcji między graczami lub do indywidualnej rozgrywki z komputerem, co skutkuje potencjalnością w kwestii konwersacji, ale niezależnie od składu wymaga współpracy bądź rywalizacji – choćby w kontekście ciągłego polepszania własnego wyniku uzyskanego w trakcie gry. Obliguje to również do myślenia problemowego przejawiającego się w technice prowadzenia rozgrywki. Gotowe materiały jednoznacznie inspirują do interakcji w postaci rozmowy, jednak rodzaj podejmowanych działań ludycznych oraz imitowanych elementów treści zależny jest od wieku odbiorców – w przypadku dorosłych to jedynie wariant tekstowy, dla dzieci w wieku szkolnym tekstowo-ilustracyjny, natomiast dla najmłodszych ilustracyjno-dźwiękowy (zamiast zapisu z użyciem liter zastosowano wariant dźwiękowy w postaci nagrań, czego przykładem jest aplikacja T@BLIT).

Załącznik 90. obejmuje natomiast działania językowe skorelowane z aplikacjami uwzględniającymi polskojęzyczną obsługę. W tej grupie szczególnie wyróżniają się komunikatory, które pozwalają kształtować zarówno sprawności receptywne, jak i produktywne, a także umożliwiają interakcję – potencjalnie również działania mediacyjne. Większość przeanalizowanych aplikacji rozwija u cudzoziemców umiejętność czytania,

a w przypadku narzędzi przeznaczonych typowo do nauki jppo także słuchania. Szerokie spektrum w kwestii kształtowania recepcji, produkcji oraz interakcji zapewniają – wspomniane podczas omawiania poprzedniego zestawienia – aplikacje służące prezentowaniu treści.

Ostatnie ujęcie uwzględniające aplikacje polskojęzyczne ukazuje natomiast, że wśród doskonalonych kompetencji prym wiodą: leksykalna, gramatyczna i ortograficzna. Najwięcej możliwości w kontekście rozwijania ogółu kompetencji mają narzędzia znajdujące się – zgodnie z podziałem zastosowanym ze względu na mechanikę – w kategoriach: komunikatory, prezentowanie treści oraz aplikacje do nauki języka polskiego jako obcego (zob. załącznik 91.). Następne zestawienia obejmują korelację między narzędziami z obsługą w języku obcym (w celu pominięcia omówionych wcześniej kategorii skupiono się jedynie na: grupach, mediach, chmurach wyrazowych i komiksach) a działaniami e-ludycznym (zob. załącznik 92.) i językowymi (zob. załącznik 93.), a także kompetencjami (zob. załącznik 94.). W pierwszym przypadku należy zaznaczyć, że z racji ograniczenia analizowanych aplikacji imitacji podlegają jedynie elementy tekstowe i wizualne. Aspekty symulacyjne warunkowane są przez decyzje lektora, natomiast losowość dotyczy narzędzi umożliwiających jedynie – przynajmniej w założeniu – podział uczestników zajęć na grupy. Z perspektywy nauczyciela wszystkie wymienione aplikacje nie są czasochłonne w kwestii przygotowania, wymagają bowiem jedynie wypełniania gotowych szablonów treścią leksykalną lub gramatyczną. Drugie zestawienie pokazuje, że wśród działań receptywnych dominuje czytanie – na co wpływ ma imitacyjna funkcja aplikacji obejmująca aspekty werbalno-wizualne. Produkcja oraz interakcja są natomiast zależne głównie od inwencji lektora. Trzecia tabela obejmuje kompetencje – w przypadku aplikacji, których pierwotną funkcją jest podział na grupy, rozwijanie leksyki, gramatyki, semantyki czy ortografii jest wtórne i uwarunkowane decyzją nauczyciela prowadzącego lekcje jppo. W kontekście pozostałych narzędzi online doskonalona jest przede wszystkim znajomość słownictwa i reguł gramatycznych oraz zasad ortografii. Pozostałe kompetencje określono jako potencjalnie możliwe do uzyskania.

## **8.2. ETAP II – NARZĘDZIA TECHNICZNE**

Drugi etap dzielenia materiału dotyczy aplikacji, które można określić jako techniczne (zob. załącznik 96.). Mogłoby się wydawać, że z perspektywy dysertacji z dziedziny językoznawstwa stosowanego uwzględnianie tego typu narzędzi jest bezzasadne. Jednak zapoznanie się z potencjałem pomocy (e-)ludycznych dostępnych na potrzeby anglistów, germanistów czy rusycystów skłania do refleksji nad istotą interdyscyplinarności w kontekście badań glottodydaktycznych. Do tej pory lektor jppo, by móc stać się przewodnikiem po polskich

realiach dla uczonych przez siebie cudzoziemców, musiał mieć wiedzę językową i kulturową. Nie mniej istotną umiejętnością, szczególnie podczas kształcenia młodzieży czy studentów, była także znajomość popkultury. Obecnie należy zwrócić uwagę na fakt, że nauczyciel jpjo pracujący zdalnie lub chcący wykorzystywać podczas lekcji nowe technologie staje się również przewodnikiem po świecie wirtualnej rzeczywistości. Sytuacja ta wymaga wprowadzenia zmian w procesie kształcenia adeptów glottodydaktyki polonistycznej i pokazania im, że edukacja wzbogacana technologicznie lub prowadzona na odległość nie musi wiązać się z obawami i lękiem, jeśli posiada się stosowną wiedzę w kontekście możliwych trudności mogących wpływać na proces przekazywania czy przyswajania informacji oraz gdy wiadomo, jak radzić sobie z potencjalnymi przeszkodami w tej kwestii. Rola przewodnika wymaga od lektora znajomości środowiska wirtualnego zarówno pod kątem przygotowywania autorskich materiałów – zwłaszcza dla najmłodszych (zob. załącznik 95.) – bądź adaptowania gotowych ćwiczeń, jak i w kwestii uświadamiania obcokrajowców, gdzie w polskim internecie można znaleźć rzetelne informacje. Jednak ten etap podziału zgromadzonych narzędzi online obejmuje pierwszy z wymienionych aspektów.

Początkowe zestawienie prezentuje aplikacje oferujące swego rodzaju gotowy produkt. W zależności od potrzeby mogą to być zarówno materiały audio – dźwięki np. lasu czy trzaskania drzwiami (Freesound, [odglosy.pl](http://odglosy.pl)) oraz muzyka<sup>277</sup> (Free Music Archive, YT Audio Library), dostępna w ramach jednej z licencji użytkownika<sup>278</sup>. Lektor jpjo jako przewodnik po wirtualnej rzeczywistości powinien być także świadomy obowiązujących w niej praw, zwłaszcza w kontekście korzystania z gotowych materiałów audiowizualnych i upubliczniania ich w sieci poprzez korzystanie z darmowych wersji aplikacji – niektóre z nich nie wymagają opłat pod warunkiem, że stworzony materiał jest ogólnodostępny.

Wskazane aplikacje mogą być istotnym bodźcem do rozmowy lub twórczego pisania (przykładowe polecenie: *Proszę posłuchać nagrania* (informacja na potrzeby dysertacji: dźwięk zatraskujących się drzwi) *i opowiedzieć/napisać, co stało się przed tym odgłosem i co stanie się po nim.*) bądź weryfikacją poznanego słownictwa, np. poprzez dopasowywanie nazw zwierząt do usłyszanych dźwięków.

---

<sup>277</sup> Element dźwiękowy – bez aspektu werbalnego – może być użyteczny jako podkład przy tworzeniu autorskich materiałów audiowizualnych lub w sytuacji, gdy takie projekty kreują cudzoziemscy uczniowie (wówczas rolą lektora jest wskazanie potencjalnych i legalnych źródeł dźwięku).

<sup>278</sup> Licencja *public domain* bazująca na pełnym zrzeczeniu się praw autorskich i umożliwiająca wykorzystywanie i modyfikowanie utworu również w celach komercyjnych - *Universal (CCO 1.0) Public Domain Dedication* (link 103) lub *Creative Commons*, która polega na możliwości publikacji (z zachowaniem praw autorskich oraz informacją o ewentualnych modyfikacjach) w wariantcie niekomercyjnym (*Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)*: link 104.

Na uwagę zasługują też strony oferujące krótkie nagrania wideo (Coverr, Life of Vids, Pexels). Warto wspomnieć, że coraz częściej w podręcznikach wykorzystywane są nie tylko dodatki online w postaci linków do scenek sytuacyjnych czy wywiadów dostępnych w serwisie YouTube – co można zaobserwować w nowym wydaniu serii *Hurra!!! Po polsku* (Hurra!!! 1: link 105), ale również odsyłacze do platform oferujących krótkie, nieme materiały wideo (*Woman Ironing Clothes while Using Her Phone*: link 106). Ich celem jest motywowanie do tworzenia inspirowanych wypowiedzi – a niejednokrotnie całych opowieści – podczas doskonalenia sprawności mówienia, czego przykładem są zadania zamieszczone w książce *RozGADAJ się po polsku!* (RSPP 2021:29). Taka forma stanowi ciekawą alternatywę w stosunku do powszechnie stosowanego opisywania ilustracji.

Kolejna grupa gotowych elementów obejmuje sześć kategorii materiałów w formie wizualnej: fotografie zawierające informację na temat autora – udostępniony link odsyła do konta twórcy (500px, Flickr, Kaboompics, Pickup Image<sup>279</sup>), darmowe zdjęcia bez informacji o fotografe (Libre Shot, Pexels, Picsbuffet, SplitShire, Stock Snap), zdjęcia oraz grafiki 3D (Unsplash), a także fotografie w formie panoramy (360Cities, AirPano), które podobnie jak wspomniane wcześniej krótkie filmy są inspirującym i nietypowym materiałem pozwalającym kształtować sprawność mówienia. Ponadto należy wymienić ikony – czyli grafiki wektorowe (EPWN 2) (Blush Design, CleanPNG, Flaticon, Free Icon Shot, Hi Clipart, Humaaans, Icon Archive, Iconmonstr, Openclipart, SVG Repo, Wektorowe grafiki) oraz narzędzia łączące ilustracje ikoniczne i zdjęcia (Edupics, Gratisography, Pixabay, The Noun Project).

Na szczególną uwagę zasługują trzy strony internetowe: Flaticon, Picsbuffet (zob. załącznik 97.) oraz Blush Design (zob. załącznik 98.). Pierwsza oprócz statycznych udostępnia również animowane ikony, np. zbijające się figury szachowe (*Chess Animated Icon*: link 108). Z kolei druga dysponuje nieco odmiennym układem fotografii – są one ułożone warstwowo na zasadzie piramidy kolorystycznej i tematycznej, po której można poruszać się poprzez przybliżanie i oddalanie obrazu – analogicznie do map Google (Barthel, Hezel, Mackowiak 2015).

Natomiast trzecia, Blush Design, nie tylko umożliwia pobranie ikon ilustrujących m.in. postaci ludzkie, ale również ich edycję<sup>280</sup> zgodnie z potrzebą, co z perspektywy glottodydaktyka dostosowującego materiał wizualny do zagadnień poruszanych podczas zajęć jest istotnym

---

<sup>279</sup> Narzędzie oprócz wyszukiwania autorskich zdjęć umożliwia również ich edycję, jednak ze względu na bazę fotografii zdecydowano się umieścić je w pierwszej tabeli.

<sup>280</sup> Jednak ze względu na fakt, że przede wszystkim jest to baza udostępniająca gotowe ilustracje, zdecydowano się umieścić ją w pierwszej tabeli.

ułatwieniem, ponieważ nie zawsze można znaleźć idealne, gotowe grafiki pasujące chociażby do treści opisu wyglądu, jaki lektor chciałby wykorzystać podczas lekcji.

Wśród kolejnych gotowych elementów o charakterze technicznym można wskazać strony, na których znajduje się duży wybór fontów<sup>281</sup> często niezbędnych, jeśli chce się stworzyć atrakcyjny wizualnie materiał dydaktyczny (darmowe czcionki.pl, Font Meme, FontSpace, Open Dyslexic). Warto jednak pamiętać, że decyzja o doborze kroju pisma, w kontekście nauczania jppo, powinna być podyktowana przede wszystkim dostępnością polskich znaków<sup>282</sup>. Na uwagę zasługuje ostatnie z wymienionych narzędzi, czyli Open Dyslexic (zob. załącznik 99.) pozwalające na pobranie fontów skonstruowanych w celu ułatwienia czytania osobom z dysleksją<sup>283</sup> (*About Open Dyslexic*: link 94), które coraz częściej znajdują się w gronie cudzoziemców zgłębiających tajniki polszczyzny – szczególnie, że na popularności zyskują kursy adresowane do dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, wśród których problem powinien być zdiagnozowany przez dydaktyków ogólnych, lecz zmiana miejsca pobytu (niejednokrotnie nagła i przebiegająca w niesprzyjających okolicznościach) oraz odmienny stosunek do tego typu trudności w rodzinnym kraju skutecznie uniemożliwiają szybką reakcję, co dobitnie daje o sobie znać w trakcie zajęć językowych. Świadomość lektorów, zwłaszcza tych tworzących własne zadania online, w kwestii narzędzi technicznych ułatwiających lekturę dyslektykom jest szczególnie istotna w sytuacji, gdy nie wszystkie podręczniki lub papierowe pomoce dydaktyczne przygotowywane są z myślą o osobach z tego rodzaju problemami, a niektórych przypadkach dobór kroju pisma skutecznie utrudnia czytanie nawet rodzimym użytkownikom bez specyficznych trudności w uczeniu.

Kolejne narzędzie – Printable Paper – umożliwia korzystanie z szablonów do rozmaitych gier, jest także istotne jako techniczne wsparcie kwestii zapisu podczas zajęć online i nie tylko. Oferuje tło z różnorodną liniaturą, które można wydrukować lub pobrać w formie pliku PDF. Stanowi pomoc podczas zajęć z dziećmi, młodzieżą czy dorosłymi, którzy chcieliby nauczyć się kaligrafii – jednak w przypadku lekcji zdalnych konieczne jest posiadanie przez lektora tabletu graficznego z rysikiem lub laptopa z ekranem dotykowym, aby móc zaprezentować sposób pisania zbliżony do tego z użyciem ołówka, pióra czy długopisu – z kolei uczeń powinien dysponować sprzętem umożliwiającym wydrukowanie materiałów. Aplikację

---

<sup>281</sup> Font – ‘rodzaj pisma dla komputera lub drukarki’ (ESJP PWN 5).

<sup>282</sup> W celu weryfikacji ich występowania stosowane jest zdanie, które charakteryzuje się dużym nagromadzeniem polskich diakrytyków : *Zażółć gęślą jaźń* (WIKI 3).

<sup>283</sup> Należy podkreślić, że teksty konstruowane dla osób z dysleksją nie są wyjustowane, co ułatwia czytanie, a z perspektywy nauczyciela jppo konstruującego materiały dydaktyczne nie jest bez znaczenia, jeśli prowadzącemu zależy na komforcie wszystkich uczniów – również tych o specjalnych potrzebach (link 109).

z powodzeniem można wykorzystać również podczas stacjonarnych zajęć z dziećmi mającymi rozpocząć naukę w polskiej szkole, zwłaszcza w sytuacji, gdy posługują się one cyrylicą i muszą ponownie rozpocząć naukę pisania (link 111).

Ostatnie z gotowych narzędzi (Tick Counter, Tomato Timer) służą do odmierzania czasu zarówno w formie normalnego zegara, jak i stopera. Druga z aplikacji poza funkcją weryfikacji upływających minut stanowi także pomoc w kwestii organizacji pracy własnej lub grupowej. Została ona opracowana zgodnie z zasadami techniki *pomodoro*, która polega na powtarzaniu sekwencji kilku działań: przygotowaniu listy zadań do wykonania, intensywnym zaangażowaniu w nie przez 25 minut, weryfikacji efektów, przerwie – 5 minut, wytężonej pracy – 25 minut i przerwie 15 minut i może być wykorzystywana jako wsparcie techniczne podczas dłuższych jednostek lekcyjnych w celu zasygnalizowania czasu wykonywania określonych zadań (*Pomodoro technique*: link 112). Podczas zdalnych zajęć językowych korzystanie ze stopera widocznego na udostępnianym ekranie jest pomocne, kiedy uczniowie muszą rozwiązać zadanie na czas, co potęguje element rywalizacji. Z kolei opisana wcześniej technika *pomodoro* sprawdza się w przypadku lekcji stacjonarnych – zwłaszcza podczas intensywnych kursów wakacyjnych dla dzieci i młodzieży – pozwala bowiem zmotywować najmłodszych do nauki, ponieważ uwzględnia wspólne planowanie procesu kształcenia, który może być na bieżąco dostosowywany do dyspozycyjności uczniów oraz panujących danego dnia warunków (pogodowych czy lokalowych). Daje także szansę na stworzenie swego rodzaju rytuału ułatwiającego adaptację podczas zajęć językowych, zwiększając tym samym ich efektywność. Niejednokrotnie wakacyjne kursy dla przyszłych uczniów polskich placówek edukacyjnych trwają jednorazowo dłużej niż pojedyncza lekcja w szkole, co w dużej mierze spowodowane jest względami logistycznymi związanymi z dojazdem na zajęcia. Nie zawsze zajęcia językowe organizowane są blisko miejsca zamieszkania małych obcokrajowców, a czas przeznaczony na przemieszczenie się z jednego do drugiego punktu miasta jest często dłuższy niż standardowe 45 minut lekcji. Tym samym wiele szkół praktykuje zajęcia w wymiarze dwóch godzin dziennie, np. trzy razy w tygodniu. Osiągnięcie zaangażowania<sup>284</sup> młodego człowieka przyzwyczajonego do krótszych jednostek lekcyjnych jest dużo łatwiejsze, gdy przebiega w wyniku negocjacji (analogicznie do kontraktu – w tym przypadku tworzonego w formie

---

<sup>284</sup> Oczywiście największy stopień zaangażowania uczniów występuje wtedy, gdy stosowane są elementy ludyczne – w przypadku młodzieży należy niejednokrotnie wskazać związek pomiędzy aspektem zabawy i nauki, by pozyskać jej uwagę. Trzeba jednak podkreślić, że celem tego rodzaju zajęć jest nie tylko nauka języka, ale także przygotowanie do edukacji szkolnej, co powoduje, że ludyczność w trakcie lekcji nie może być elementem wiodącym czy dominującym, a jedynie dodatkowym, uzupełniającym. W przypadku dwugodzinnych zajęć oznacza to mniej więcej połowę czasu kształcenia.

skrótowej na początku każdego zajęcia), co jednocześnie stanowi jeden z elementów interakcyjnego działania językowego.

Następny załącznik (100.) uwzględnia aplikacje służące do edycji przedstawionych wcześniej elementów dźwiękowych, filmowych, wizualnych bądź związanych z zapisem, a także plików PDF i kodów QR.

Pierwsza kategoria obejmuje narzędzia audio (Audacity, Audiotool) umożliwiające nagrywanie dźwięku oraz jego edycję, a także – w przypadku drugiej aplikacji – tworzenie podkładu muzycznego, remiks. Znajomość obsługi wskazanych narzędzi, dzięki możliwości zmiany tonów czy manipulowania tempem wypowiedzi, pozwala nie tylko na ich samodzielne nagrywanie<sup>285</sup>, lecz także modyfikowanie gotowych plików dźwiękowych, np. w przypadku konieczności spowolnienia piosenki w celu jej lepszego odbioru podczas zajęć zdalnych, kiedy jakość przesyłanego dźwięku bywa zawodna. Są to pomoce istotne nie tylko z perspektywy opracowania materiału audio tak ważnego podczas asynchronicznych lekcji zdalnych, lecz także w kontekście różnorodnych grup zajęciowych, kiedy podczas lekcji planuje się realizację materiału dźwiękowego, który nie sposób znaleźć w gotowej formie. Inne narzędzia stymulująco-motywuujące należy bowiem stosować podczas zajęć z uczniami pracującymi fizycznie, intelektualnie i artystycznie. Ponadto, zwłaszcza podczas długich i wielogodzinnych kursów, ćwiczenie polegające na produkcji tekstu, którego treść i gatunek inspirowane są określoną ścieżką dźwiękową, może stanowić ciekawą i potrzebną odmianę (Seretny 2006:67–79).

W kolejnej grupie zgromadzono edytory wideo. Można zatem pokusić się o stwierdzenie, że są to narzędzia przeznaczone jedynie do przygotowywania bardziej wymagających materiałów glottodydaktycznych. Jednak warto zauważyć, że wśród działań językowych oprócz odbioru przekazu audiowizualnego istotną rolę odgrywa także jego produkcja. Oczywiście nie jest to obligatoryjny element kształcenia językowego w każdej grupie – podobnie jak oglądanie filmu – lecz z pewnością wart jest refleksji, zważając na wciąż rosnącą liczbę nie tylko biernych, ale także czynnych użytkowników serwisów takich jak You Tube.

Wśród aplikacji służących do edycji materiału wideo znajdują się wersje kompatybilne z systemem Android (**CapCut, KineMaster, Quik, Viedo Show**), które pozwalają na przycinanie filmów, dodawanie niezbędnych efektów i prosty montaż. Można także wskazać narzędzia (Screencastify, Screencast-O-Matic) łączące funkcję modyfikacji filmu

---

<sup>285</sup> Funkcje aplikacji pozwalają na modyfikację głosu tak, by samodzielnie nagrywać partie żeński, męskie i dziecięce. Jednak jest to narzędzie wymagające nieco wprawy – zdecydowanie bardziej intuicyjne są internetowe aplikacje zmieniające głos, np. Voice Changer (AP 617).

z nagrywaniem treści prezentowanych na ekranie, co jest istotne w przypadku nagrywania webinarów w ramach e-learningu. Wśród wymienionych aplikacji znajdują się także warianty webowe umożliwiające edycję ścieżki dźwiękowej, obrazu, tekstu oraz dodawanie mniej lub bardziej skomplikowanych efektów. Niektóre z nich (Film Movie Maker, Win Movie Maker) są proste w użyciu i posiadają dość schematyczny format obsługi, inne można sklasyfikować jako wersje o średnim poziomie trudności (Panzoid Video Editor, Viva Video), jednak są też takie (Da Vinci Resolve, Kapwing), które wymagają zapoznania się z instruktażami dostępnymi na blogach czy w serwisie YouTube.

Wśród niestandardowych aplikacji znajdują się z pewnością Panzoid Clipmaker - narzędzie do tworzenia grafik 2D lub 3D i wplatania ich w materiał audiowizualny, Video Timmer – umożliwiający przycięcie klipu lub obracanie obrazu, jeśli scena była kręcona przy nietypowym ustawieniu kamery, co może być przydatne podczas pierwszych prób tworzenia autentycznego materiału wideo użytecznego w trakcie lekcji jpjo.

Następna część – obraz – została podzielona na dwie podgrupy: rysunek i zdjęcia. Pierwsza z nich zawiera aplikacje, które są użyteczne w czasie zajęć z najmłodszymi uczestnikami kursów jpjo. Ich wykorzystanie nie tylko wpływa na atmosferę w trakcie lekcji – wiąże się bowiem z grami typu kalambury czy „wisielec”, ale może też stanowić rodzaj tablicy, na której wykonywane są określone zadania, np. łączenie ilustracji z nazwą. Ponadto jest sposobem na – zdalną lub stacjonarną (z użyciem tablicy multimedialnej bądź interaktywnego monitora) – realizację tzw. rysunkowego dyktanda, techniki opisywanej przez Teresę Pelc (1997: 31–32). Zadanie pozwala na utrwalanie użycia przyimków w konstrukcji z dopełniaczem, narzędnikiem i miejscownikiem. W pierwotnej wersji polega na pracy w parach, podczas której jeden z uczniów opisuje ilustrację, a drugi stara się ją odtworzyć na podstawie słów. Wariant zdalny bądź stacjonarny z użyciem narzędzi online wymaga nieco modyfikacji. W tym przypadku chętny uczeń rysuje, natomiast grupa kolejno opisuje położenie poszczególnych elementów w oparciu o ten sam materiał wizualny. Zadanie może być stosowane jako rozgrzewka lub utrwalanie poznanych zagadnień leksykalno-gramatycznych. Warto jednak pamiętać, że podczas zajęć online funkcje opisywanych narzędzi są dostępne dla uczniów jedynie wtedy, gdy istnieje szansa na oddanie kontroli nad ekranem<sup>286</sup>.

Oprócz programów wyposażonych w podstawowe atrybuty do tworzenia ilustracji (Auto Draw, Paint, **Sketchbook**, Tux Paint, Bitpaper, **Infinite Design**, **Infinite Painter**) lub instrukcje dotyczące sposobu ich wykorzystania (Easy Drawing) istnieją też bardziej zaawansowane

---

<sup>286</sup> Nie jest to możliwe podczas prowadzenia lekcji za pośrednictwem aplikacji Skype.



wersje programów służących do tworzenia grafik czy ilustracji, np. Inkscape, a także aplikacje umożliwiające projektowanie 3D – Blender, Sketch Up. Nie są to narzędzia do codziennego użytku, ale jeśli lektor posiada minimum umiejętności w kwestii ich obsługi może uatrakcyjnić szatę graficzną przygotowywanych przez siebie materiałów bądź wykorzystać zainteresowania uczniów, by rozbudzić w nich ciekawość językową poprzez wspólne konstruowanie prostej grafiki z instruowaniem w kontekście podejmowanych działań po polsku<sup>287</sup>. Spontaniczne aktywności z użyciem aplikacji do rysowania czy tworzenia grafiki są świetnym sposobem na angażowanie uczniów w rozmowę w języku polskim podczas lekcji stacjonarnych, gdy placówka edukacyjna dysponuje monitorem interaktywnym. Zarówno młodszy, jak i starszy są zainteresowani możliwościami wspomnianego sprzętu i chętnie angażują się w testowanie poszczególnych funkcji, które w przypadku bardziej zaawansowanych programów wymagają wymiany informacji z nauczycielem. W sytuacji, gdy rysowanie zbliżone do rzeczywistego nie jest wystarczająco atrakcyjną aktywnością, warto skorzystać z narzędzi takich jak: Bomomo – tworzenie ilustracji za pomocą kolorowych kulek, Sand Draw lub Thisissand – malowanie wirtualnym piaskiem, Generator graficzny – zakodowana ilustracja, Draw Your Game – rysunek na kartce zamieniony w prostą grę (link 114) lub Silk – Interactive Generative Art, czyli obraz powstający symetrycznie. Są to narzędzia, które skutecznie rozbudzają wyobraźnię, motywują do tworzenia opowieści w oparciu o abstrakcyjne rysunki bądź pozwalają na stworzenie prostej gry, której zasady oraz przebieg uczeń komentuje w języku polskim, doskonaląc warsztat w zakresie mówienia.

Oczywiście tego typu narzędzia należy obudować narracją glottodydaktyczną, np. rysunek stanowiący podstawę gry może być wykonywany w oparciu o instrukcję lektora lub jednego z uczniów. Cały schemat ilustracji powinien być wykonany w kolorze czarnym, natomiast przeszkody w czerwonym. W pierwszej wersji wejście gracza na niebieskie kształty powoduje ich zawalenie, co stanowi cel tego wariantu gry, w drugiej istotna jest ucieczka. W załączniku 101. zaprezentowano przykładową instrukcję<sup>288</sup> dotyczącą prostego schematu polegającego na niszczeniu niebieskich elementów oraz zdjęcia ekranu gry przed rozpoczęciem i na chwilę przed zakończeniem. Gra jest możliwa po zainstalowaniu aplikacji, sfotografowaniu analogowego rysunku i wyborze wariantu rozgrywki. Zadanie najlepiej sprawdza się podczas zajęć z młodzieżą lub starszymi (9–10 lat) dziećmi.

---

<sup>287</sup> W tym przypadku tematyka tworzonej grafiki, a także sposób jej wykonania zależą od wieku i kompetencji uczniów oraz lektora, innym elementem warunkującym jest wybór stosowanego narzędzia online.

<sup>288</sup> Mimo instrukcji ważne jest, by na bieżąco weryfikować postępy uczniów w kontekście tworzonych rysunków i w razie potrzeby korygować błędy.

Aplikacje takie jak **Colorfy**, **Happy Color®** mogą być użyteczne w pracy z dziećmi – szczególnie podczas nauki kolorów i liczb lub w przypadku zadań, których rozwiązanie skutkuje informacją o barwie jednego z elementów kolorowanki (Printable Pages – zob. załącznik 102.). W przypadku zajęć stacjonarnych może to być praca na wydrukach bądź z użyciem programów graficznych lub wirtualnych tablic (a nawet własnych telefonów lub tabletów, jeśli są one dostępne w placówce edukacyjnej) pozwalających na kolorowanie ilustracji zgodnie z opisem podanym przez lektora lub członka grupy, np. na temat koloru włosów, oczu, ubrań danej postaci. Ponadto niektóre obrazki umożliwiają dopasowywanie barw w obrębie aplikacji, jednak w tym przypadku należy samodzielnie dopasować kolory definiowane przez poszczególne liczby, co może być ułatwieniem z perspektywy ćwiczenia leksemów wprowadzonych podczas zajęć.

W kategorii obrazy znajduje się także podgrupa zdjęcia. Uwzględnia ona narzędzia do prostej (IloveIMG, Image Online, Irfan View, Photo Scape) oraz zaawansowanej (GIMP, Photopea) edycji grafiki rastrowej<sup>289</sup>, a także do tworzenia kolaży i modyfikacji fotografii zgodnie z dostępnymi szablonami (Be Funky, Fotor). Nie brakuje również aplikacji *stricte* technicznych, np. do wykonywania zrzutu ekranu (Greenshot) lub usuwania tła ze zdjęcia (Remove Background). Umiejętność zapisu widoku udostępnianego ekranu oraz gromadzenia plików z materiałami bądź linków odsyłających do zadań konstruowanych w poszczególnych aplikacjach jest istotną kompetencją technologiczną podczas uczestniczenia w zajęciach zdalnych. Lektor w razie potrzeby powinien wyposażyć grupę w tę umiejętność, by cudzoziemcy mogli łatwiej korzystać z prezentowanych treści również po zakończeniu lekcji. Kolejną część omawianej tabeli to narzędzia związane z zapisem. Obejmują one zarówno nietypowy wygląd tekstu – Polona Typo (zaczepnięty ze skanów dawnych dzieł zamieszczonych w bibliotece online), Ransomizer (tekst składający się z wycinków gazet); zob. załącznik 103. – jak i rodzaj kodu pomocny zwłaszcza podczas tworzenia zadań do stacjonarnej wersji pokoju zagadek – Snotes (tekst, który da się przeczytać jedynie po odpowiednim obróceniu<sup>290</sup>), Flip Your Text<sup>291</sup> (generowanie odbicia lustrzanego, odwracanie tekstu do góry nogami lub zapis od tyłu), Morse Code Translator (tłumaczenie na alfabet Morse’a i odwrotnie). Opisane narzędzia mogą okazać się przydatne jako nietypowa oprawa graficzna zadania, mogą

---

<sup>289</sup> Grafika rastrowa – *inform.* grafika komputerowa, gdzie obraz składa się z tablicy pikseli ułożonych w rzędy i kolumny; najpopularniejszymi formatami zapisu g.r. (określanej również mianem „mapy bitowej”) są JPEG i GIF. Również ruchomy obraz wideo zapisuje się w postaci rastrów (EPWN 3)

<sup>290</sup> W darmowej wersji dostępny jest jedynie czarny wariant kolorystyczny.

<sup>291</sup> Chociaż narzędzie nie uwzględnia polskiej czcionki, zdecydowano się uwzględnić je w dysertacji jako ciekawą aplikację, którą można stosować wybiórczo w przypadku leksyki pozbawionej polskich znaków diakrytycznych, szczególnie podczas tworzenia pokojów zagadek, które wymagają nietypowych rozwiązań słowno-graficznych.

być też związane z produkcją niestandardowego tekstu, co znajduje zastosowanie zwłaszcza podczas zajęć z młodszymi uczniami. Są też użyteczne w kontekście kodowania informacji podczas stosowania techniki pokoju zagadek zarówno wirtualnie, jak i stacjonarnie. Ponadto mogą stanowić inspirację do formułowania opowieści. W przypadku narzędzia Ransomizer może to być rozgrzewka językowa inicjowana poleceniem: *Proszę opowiedzieć historię z użyciem zdania: To była wspaniała gra. Proszę wykorzystać nazwy kolorów na ilustracji oraz po jednym słowie rozpoczynającym się od liter G, R, A.*

Ponadto na uwagę zasługują aplikacje takie jak Free Online OCR (wyłanianie tekstu z ilustracji<sup>292</sup>) czy Snap Type (skanowanie papierowych kart pracy i możliwość ich edycji za pomocą telefonu, co ułatwia wykonywanie zadań dyslektykom, natomiast dla lektorów – szczególnie podczas lekcji stacjonarnych – stanowi ogromne ułatwienie nie tylko w kwestii zdań domowych, ale również ćwiczeń w czasie lekcji).

Do innych użytecznych narzędzi należą: spolszcz.pl oraz Virtual Keyboard Online (zob. załącznik 104). Pierwsze z nich zamienia tekst bez polskich znaków diakrytycznych na wersję zawierającą je, a drugie pozwala pisać na wirtualnej klawiaturze zawierającej typowe, polskie litery. Obie aplikacje są świetnym rozwiązaniem podczas zajęć z uczniami, którzy tłumaczą niemożność tworzenia tekstów po polsku trudnościami technicznymi wynikającymi z posiadania klawiatury w innej wersji językowej lub brakiem umiejętności dokonania zmian w ustawieniach oprogramowania.

Osobną grupę stanowią narzędzia służące do generowania kodów QR. Jednak nie zawsze są to jedynie aplikacje pozwalające stworzyć wspomniany odsyłacz (QR online, QR Code Generator, QR Stuff), ale także umożliwiające odczytanie kodu (4qr code, i-nigma). Ponadto niektóre z wymienionych narzędzi online kreują kod ze zdjęciem (QR toon – zob. załącznik 105.), wersję kolorową (QR Code Monkey) lub w wariacie do samodzielnego kolorowania (Mal den Code – zob. załącznik 105.), a także w formie multimedialnej, która odsyła do ilustracji, pliku PDF, audio czy wideo (Multimedia QR Code Generator). Są to ciekawe sposoby na załączanie linków do zadań aplikacyjnych w prezentacjach lub na infografikach, a ponadto istotne wsparcie podczas organizacji pokoju zagadek lub ćwiczeń aktywizujących, prowadzonych stacjonarnie i wymagających odkodowywania informacji ukrytych pod postacią kodów rozwieszonych w sali lekcyjnej lub na terenie placówki edukacyjnej.

Ostatnia podgrupa dotycząca edycji obejmuje pliki w formacie PDF. Uwzględnia kompleksowe narzędzia do zmiany formatu, układu stron lub ich usuwania, blokowania dostępu, dodawania

---

<sup>292</sup> Jeśli jest to plik PDF, na którym coś zapisano, program wybierze tylko nową warstwę tekstu. Gdy dokument nie podlegał dodatkowej edycji – pierwotną.

znaku wodnego, obracania lub bezpośredniego modyfikowania dokumentu (PDF Candy, PDF24 Tools, PDFescape, Sejda, Small PDF), co jest istotne nawet podczas wykorzystywania podręcznika w formacie PDF, ponieważ możliwość porównania zapisu we własnej książce z rozwiązaniem zanotowanym (dzięki edytorom plików PDF) przez nauczyciela sprzyja dbałości o poprawną pisownię, a nie jest to łatwe podczas lekcji w formie zdalnej. Ma jednak znaczenie nie tylko dla najmłodszych, lecz również w odniesieniu do dorosłych obcokrajowców. Niestety nie wszystkie wydawnictwa zwracają uwagę na fakt, że dostęp do podręcznika lub zeszytu ćwiczeń online (poprzez platformę wydawniczą) w sytuacji, gdy edycja zadania jest możliwa jedynie w wariantcie zmieniającym graficzny układ treści skutecznie zaburza lokalizację wykonywanego ćwiczenia w książce, szczególnie młodym uczniom jpjo, którym z pomocą przychodzą stosowane przez lektora narzędzia do sporządzania notatek na stronie internetowej oraz edytory tekstu lub wirtualne tablice pozwalające na jednoczesne wyświetlanie strony z książki w nieedytowalnej wersji i zapis odpowiedzi wskazywanych przez uczniów na „wirtualnej kartce”<sup>293</sup>.

Załącznik 106. gromadzi narzędzia do edycji *stricte* technicznej. Dotyczą one emulacji, czyli w przypadku aplikacji analizowanych w rozprawie symulowania działania narzędzi skorelowanych z systemem Android na komputerach z oprogramowaniem Windows (WIKI 4) – BlueStacks, MEmu. Poza otwieraniem aplikacji w innym środowisku technologicznym możliwe jest także udostępnianie ekranu telefonu na komputerze, dzięki narzędziu Easy Cast. W przypadku przesyłania obrazu na telewizor dodatkowym ułatwieniem jest aplikacja pełniąca funkcję pilota – Uniwersal TV Remote Control. Opisane narzędzia są zatem użyteczne nie tylko podczas zajęć online, lecz także lekcji prowadzonych stacjonarnie lub hybrydowo, np. z wykorzystaniem interaktywnego monitora. Umożliwiają bowiem korzystanie z aplikacji mobilnych na dużych ekranach, co jest wygodne, gdy uczniowie nie mają dostępu do szkolnego wi-fi. Wymienione narzędzia są nieocenione również wtedy, gdy zdalna forma kształcenia wymaga kontroli nad wykonywanym zadaniem lub poinstruowania o sposobie jego rozwiązywania poprzez udostępnienie pulpitu z widocznym ekranem telefonu.

Następna kolumna gromadzi aplikacje niezbędne do konwertowania, czyli zmiany formatu lub rozmiaru plików – również w kwestii dopasowywania zdjęć do postów w mediach społecznościowych (Biteable Resizer, Online Converter, YMP4), ich kompresji (WeTransfer),

---

<sup>293</sup> Jednoczesne wyświetlanie podręcznika i edytora tekstu wymaga pracy w trybie podzielonego ekranu, co można uzyskać za pomocą skrótu: klawisz Windows + prawa/lewa strzałka. Znajomość skrótów klawiaturowych skutecznie przyspiesza i ułatwia pracę zdalną, należy zatem do kompetencji, które warto wprowadzać, kształcąc młodych lektorów jpjo.

a także do skracania linków (Bitly, Cutt.ly) oraz transkrybowania mowy na pismo (Listen N Write<sup>294</sup>) – co można stosować jako rodzaj ćwiczenia przypominającego kontrolowane dyktando, podczas którego piszący zatrzymuje i przewija nagraną treść. Ostatnia z aplikacji ma zatem funkcję imitacyjną i podlega klasyfikacji wg działań ludycznych.

W kategorii aplikacji technicznych znajdują się również takie, które pozwalają nagrywać dźwięk i/lub obraz z ekranu komputera (Bandicam, Loom, OBS, oCam, Web Camera), a tym samym ułatwiają komunikację lektor – uczeń w przypadku lekcji w trybie asynchronicznym.

Kolejna podgrupa narzędzi technicznych umożliwia wykonywanie skanów do formatu PDF za pomocą telefonu z systemem Android (**Adobe Scan, Cam Scanner, Fast Scanner, Genius Scan, Microsoft Lens, Notebloc Scanner, Tiny Scanner, Turbo Scanner**). Należy podkreślić, że uwzględniane w zestawieniu kilku aplikacji o zbliżonych, jeśli nie tożsamyh funkcjach, jest zasadne, ponieważ darmowe użytkowanie narzędzi online wiąże się często z ograniczeniem w kwestii dostępnych opcji lub liczby skanowanych dokumentów, dlatego alternatywne aplikacje są w tym przypadku niezbędne. Ta grupa narzędzi ułatwia adaptację materiałów w wersji papierowej na potrzeby zajęć zdalnych bez korzystania z przenośnego lub połączonego z drukarką skanera – w tym przypadku wystarczy tylko telefon.

Ostatnia kategoria obejmuje narzędzia, które pozwalają gromadzić dane, np. przechowywać pliki z materiałami niezbędnymi w trakcie zajęć – darmowe wersje Google Drive (do 15 GB) i One Drive (do 5 GB). Umożliwiają też sporządzanie notatek czy adnotacji do stron internetowych – Diigo, Evernote, Web Paint<sup>295</sup> oraz zdalną kontrolę nad pulpitem komputera – Team Viewer.

Ten etap analizy pozwolił zapoznać czytelnika z możliwościami dotyczącymi tworzenia własnych materiałów audiowizualnych oraz zasadami użytkowania gotowych treści – warto bowiem zaznaczyć, że stosowanie danego zasobu w celach edukacyjnych, nie jest tożsame z możliwością upubliczniania go, czego niejednokrotnie wymagają aplikacje stosowane w wersjach darmowych. Jednak z perspektywy *strictae* glottodydaktycznej – oprócz samych działań (e-)ludycznych (zob. załącznik 107.) – ważna jest przede wszystkim korelacja wymienionych narzędzi z potencjalnie doskonalonymi dzięki nim działaniami (zob. załącznik 108.) i kompetencjami językowymi (zob. załącznik 109.). W tym miejscu należy podkreślić, że analiza glottodydaktyczna nie obejmuje aplikacji typowo technicznych, których

---

<sup>294</sup> Narzędzie dostępne w języku polskim po odpowiednim ustawieniu parametrów. Dodatkowym ułatwieniem jest możliwość automatycznego zatrzymywania nagrania podczas notowania.

<sup>295</sup> WebPaint to rozszerzenie do przeglądarki Chrome.

przeznaczeniem nie jest rozwój umiejętności lingwistycznych, lecz dostosowanie materiałów dydaktycznych do potrzeb kształcenia zdalnego.

W kontekście działań (e-)ludycznych można stwierdzić, że imitacyjny charakter materiałów audio<sup>296</sup>, wideo oraz fotografii czy grafik sprzyja symulacjom konwersacyjnym – obserwowanym w niemal wszystkich przypadkach analizowanych aplikacji – wśród których da się wyróżnić narrację oraz argumentację prowadzoną z użyciem, np. techniki *storytelling* oraz debaty bądź dyskusji. Należy jednak zauważyć, że pierwsza z kategorii (audio) bez korelacji z zadaniem tekstowym nie jest klasyfikowana jako gryfikacyjna, z kolei elementy wideo oraz ilustracyjne należą do podgrupy werbalno-wizualnej. W przypadku animacji w wersji dynamicznej, a w kwestii grafik – statycznej. Wszystkie ze wskazanych form przekazu mogą mieć charakter rywalizacyjny:

- audialne, np. w kontekście liczby nazw desygnatów dopasowywanych do odtworzonych dźwięków bądź skojarzeń związanych z usłyszanymi odgłosami – wraz z argumentacją w kwestii poczynienia akurat takich asocjacji;
- filmowe, np. ułożenie jak największej liczby lub jak najdłuższych prawdopodobnych dialogów prowadzonych w sytuacji prezentowanej w formie niemego wideo;
- graficzne, np. skonstruowanie opowieści zawierającej jak najwięcej elementów widocznych na ilustracjach.

Kwestia współzawodnictwa zależy od inwencji lektora jppo oraz nastawienia grupy do konieczności konkurowania z innymi uczestnikami lekcji, więc w zestawieniu tabelarycznym pominięto potencjalne możliwości rywalizacji generowane praktycznie przez każdą aplikację odpowiednio zgryfikowaną przez prowadzącego. Uwzględniono jednak klasyczną formę współzawodnictwa (w ujęciu problemowym), którą stanowi przejście poziomu gry stworzonej wg instrukcji w języku polskim (Daw Your Game) lub rozwiązanie zagadki słownej (Cryptogram Maker, Flip Your Text, Snap Type, Snotes), a także rywalizację z samym sobą w kontekście poprawności i szybkości pisania ze słuchu (Listen N Write). Przedostatnie z wymienionych narzędzi pełnią również funkcję imitacyjną, stanowiąc rodzaj analogii do prostych maszyn szyfrujących. Wśród opisywanych aplikacji można wydzielić również werbalno-wizualne dostępne jednocześnie w dwóch wariantach:

- statycznym – ich realizacja jest prawdopodobna w wersji papierowej,

---

<sup>296</sup> Elementy audialne to nie tylko warianty słowne, lecz także czysto dźwiękowe – mogą one stanowić zarówno ścieżkę do materiałów wideo, o czym już wspomiano, jak i inspirację do tworzenia wypowiedzi ustnej bądź pisemnej.

- dynamicznym – wykreowanie lub wybranie materiałów (w wersji do druku) stanowiących inspirację do konstruowania wypowiedzi odbywa się przy użyciu narzędzi online: Coloring Home, Cryptogram Maker, Flip Your Text, Krokotak Print, Morse Code Translator, Polona Typo, Printable Pages, Ransomizer, Snap Type, Snotes.

Wariant dynamiczny (bez aspektu statycznego) uwzględnia natomiast aplikacje wymagające działań w obrębie przestrzeni wirtualnej niemożliwych bądź trudnych do osiągnięcia przez uczniów poza środowiskiem online. Należą do nich: rysowanie, kolorowanie, kreowanie prostych grafik, gier lub odtwarzanie fotografii w formie panoramy czy materiału wideo.

W kwestii działań językowych (zob. załącznik 105.) materiały audialne oraz wizualne (statyczne – ilustracje, dynamiczne – animacje) określono jako bodźce motywujące do produkcji ustnej oraz pisemnej, a niejednokrotnie również do tworzenia przekazu audiowizualnego oraz rozmowy na temat inspiracji dźwiękowych i/lub graficznych. Podobnie prezentuje się kwestia działań językowych w przypadku narzędzi do tworzenia rysunków – możliwe jest bowiem formułowanie instrukcji w wersji mówionej bądź pisanej, a także rozmowa na temat działań podejmowanych w celu wykreowania ilustracji. Nie inaczej wygląda stosowanie nietypowych rozwiązań wizualno-werbalnych zawierających element szyfrowania. Najbardziej odmienna w stosunku do wcześniejszych aplikacji jest Listen N Write, która wymaga recepcji związanej z słuchaniem, produkcji pisemnej, a w przypadku weryfikacji poprzez odczyt – również mówionej.

Ostatnia tabela prezentuje zależności między aplikacjami graficznymi a kompetencjami językowymi (zob. załącznik 106.), jakie mogą one rozwijać. Oczywiście w przypadku opisanych narzędzi w dużej mierze zależy to od pomysłowości lektora, lecz w zdecydowanie mniejszym stopniu niż przytoczony wcześniej przykład uniwersalności stosowania rywalizacji. Ze względu na fakt, że kompetencje doskonalone przy użyciu zaprezentowanych aplikacji są względne, a nie wynikające bezpośrednio z ich mechaniki, zdecydowano się skorelować je z działaniami językowymi. Tym samym można stwierdzić, że narzędzia, które wspierają działania produkcyjne – mówienie i/lub pisanie – oraz interakcję ustną rozwijają jednocześnie kompetencje: leksykalną, gramatyczną, semantyczną. Natomiast w przypadku monologu bądź dialogu również fonologiczną. Z kolei w wariacie działania opartego na piśmie – ortograficzną, a w sytuacji konieczności zaprezentowania efektów poprzez odczyt – ortoepiczną, co w poniższym zestawieniu zaznaczono poprzez znak (+) sygnalizujący zachodzenie procesu rozwijania danej kompetencji w przypadku zaistnienia określonych zależności dotyczącej sposobu wykorzystania narzędzia online – w odróżnieniu od pierwszych trzech umiejętności, które są doskonalone niezależnie od ustnej czy pisemnej formy działania

językowego. Wyjątek stanowi aplikacja Listen N Write, której funkcje bezpośrednio wpływają na rozwój konkretnych kompetencji: leksykalnej, gramatycznej, semantycznej oraz ortograficznej.

### **8.3. ETAP III – NARZĘDZIA SZKOLNE**

Kolejny etap polega na wydzieleniu aplikacji, które można stosować podczas pracy z dziećmi i młodzieżą. Nie są to narzędzia *stricte* przeznaczone do nauki języka polskiego jako obcego, ale mogą stanowić istotne wsparcie procesu edukacyjnego w kontekście pracy z cudzoziemcami w wieku szkolnym zarówno podczas kursów przygotowujących do rozpoczęcia edukacji, jak i w czasie jej odbywania – najczęściej w formie lekcji w małych grupach lub spotkań indywidualnych ułatwiających dostosowanie materiału do programu realizowanego na danym etapie edukacji. Zwrócenie uwagi na aplikacje wspomagające kształcenie przedmiotowe jest niezwykle istotne zarówno z perspektywy nauczycieli pracujących z obcokrajowcami w polskich placówkach edukacyjnych – należy bowiem pamiętać, że język edukacji szkolnej można postrzegać jako odmianę języka specjalistycznego (Gębal, Miodunka 2020:171–173) – jak i z punktu widzenia młodych Polaków powracających z rodzicami do kraju po kilku latach emigracji lub uczących się poza granicami w szkołach sobotnich. Narzędzia online mogą stanowić nie tylko element sprzyjający akulturacji, lecz także zapobiegający ryzyku semilingwizmu (Lipińska 2003: 123–125) wśród Polonii – zarówno pozostającej na obczyźnie, jak i powracającej do ojczyzny. W załączniku 110. przedstawiono zestawienie narzędzi kompatybilnych z edukacją szkolną – stosowanych przez nauczycieli przedmiotowych – skonstruowane na podstawie materiału badawczego.

Pierwszą, wśród podgrup z materiałami o charakterze szkolnym – choć nie tylko – stanowią aplikacje wspierające naukę języka polskiego. Uwzględniono w niej m.in. serię wydawniczą Baśniogra (gra pragrafowa *Zagubiony czarodziej* – zob. załącznik 111.), którą nie sposób nazwać aplikacją, ale warto o niej wspomnieć w kontekście nauczania jpjo, ponieważ prezentuje technikę adaptowalną na potrzeby lekcji z cudzoziemskimi/polonijnymi dziećmi i młodzieżą. To strona zawierająca informacje na temat możliwych do kupienia scenariuszy rozgrywek, a także plik PDF do pobrania w darmowej wersji demonstracyjnej, który stanowi element analizy podjętej w dysertacji. Analogiczną pomocą jest gra RPG *Mistrz Baśni* (zob. załącznik 112.) – plik PDF ze szczegółowym opisem gry wraz z edytowalnym szablonem kart postaci (możliwym do zaadaptowania na potrzeby zajęć i znanego słownictwa) jest do pobrania na stronie internetowej o tej samej nazwie. Wymienione tytuły są przeznaczone dla polskich dzieci w wieku od 3 lub 5 do 10 lat, jednak baśniowa fabuła pozwala na wykorzystanie ich



również w gronie nieco starszych obcokrajowców<sup>297</sup>. Można je stosować zarówno stacjonarnie, jak i online. W sytuacji, gdy praca z wydrukami nie jest możliwa, wygodne jest wydzielenie z pliku kart postaci, które uczestnicy mogą otrzymać jako materiały do uzupełnienia i zaprezentowania przed rozpoczęciem właściwej rozgrywki. Oczywiście w każdym z wariantów najbardziej wskazane byłoby posiadanie materiałów w formie papierowej, a także wyposażenie graczy w kostki sześciennie – najlepiej z oczkami zamiast liczb, co ułatwi grę młodszym uczestnikom, ołówki, kredki itp. W przypadku dzieci, które nie potrafią czytać, niezbędna jest pomoc dorosłych mówiących po polsku, np. rodziców, a w trakcie zajęć językowych – lektora. Tego typu zaangażowanie ze strony opiekunów jest szczególnie ważne w przypadku dzieci dwujęzycznych, które czytając fabułę i wykonując zadania z matką lub ojcem (rodzimy użytkownikiem języka), mają szansę, by poszerzyć codzienną leksykę o bardziej abstrakcyjne słownictwo. Podczas zajęć koordynowanych przez lektora jppo kluczowym wsparciem w ułatwieniu młodemu cudzoziemcom zrozumienia fabuły jest uzupełnianie jej materiałem ilustracyjnym. Gry paragrafowe są częścią działań ludycznych, które wymagają konwersacji, kooperacji<sup>298</sup> i mają charakter problemowy. Ich z natury bogata treść obliguje do częstych interakcji ustnych – zazwyczaj w formie negocjacji w kontekście podjęcia decyzji, zakupu przedmiotu czy zdobycia nowych umiejętności, punktów. Ponadto ważne są działania receptywne – słuchanie i czytanie (szczególnie w przypadku gier paragrafowych) oraz produkcyjne – mówienie i pisanie (choćby uzupełnianie kart postaci i przedstawianie się pozostałym graczom). Gry rozwijają kompetencje leksykalne (wśród bohaterów, w których wcielają się cudzoziemcy, można znaleźć zarówno męskie, jak i żeńskie określenia pełnionych funkcji, np. opiekun – opiekunka, rycerz – rycerka, podróżnik – podróżniczka). Formułowanie wypowiedzi wymaga także znajomości gramatyki oraz rozwiniętych umiejętności fonologicznych. Natomiast czytanie fragmentów fabuły zawartych w scenariuszu doskonali kompetencję ortoepiczną. Gra może być bowiem prowadzona zarówno przez lektora, który w pewnym stopniu modyfikuje przebieg zdarzeń zależnie od potrzeb grupy, jak i w przypadku starszych uczniów przez samych uczestników odczytujących gotowy scenariusz.

---

<sup>297</sup> Przedział wiekowy dotyczący materiałów przeznaczonych dla rodzimych użytkowników języka najczęściej nie jest kompatybilny z wiekiem cudzoziemskich odbiorców.

<sup>298</sup> Przytoczone przykłady scenariuszy są nastawione na współpracę i grupowe wykonanie zadania. Nie zawierają elementów opartych na rywalizacji, co ma miejsce w innych propozycjach gier fabularnych.

Pozostałe narzędzia w większości pełnią funkcję weryfikującą kwestie poprawności językowej. Obejmują przede wszystkim kształtowanie kompetencji ortograficznej, ale też semantycznej oraz działań receptywnych, np. czytania, w czym mają udział aplikacje:

- Dyktanda online (zob. załącznik 113.)<sup>299</sup> – narzędzie adresowane do uczniów klas 1–8, umożliwiające doskonalenie wybranych lub mieszanych zasad pisowni w formie dyktand z możliwością podjęcia decyzji w kwestii poprawnej formy<sup>300</sup> oraz quizu na temat właściwej postaci zapisu ilustrowanego leksemu;
- Władcy Słów (zob. załącznik 114.) – aplikacja w wersji demonstracyjnej pozwalająca na rozwiązanie łącznie dziewięciu zadań z zakresu: ortografii, nauki o języku, form wypowiedzi oraz czytania ze zrozumieniem.

Wśród wskazanych aplikacji znajdują się także narzędzie umożliwiające – przynajmniej pobieżną – weryfikację poprawności konstruowanej wypowiedzi, co nie jest bezzasadne w kwestii kształcenia językowego, ponieważ propozycje zmian w tekstach sprawdzanych przy ich użyciu (choćby w zakresie synonimii) pojawiają się zazwyczaj w kilku wersjach, tym samym trafny wybór wymaga od użytkownika zrozumienia kontekstu wypowiedzi – Jasnopis, Language Tool, ortograf.pl. Są to narzędzia, które można zaliczyć do ludycznych w rozumieniu problemowym – kiedy zadanie polega na zamianie ról między uczniem a lektorem w celu weryfikacji poprawności wypowiedzi pisemnej przy wykorzystaniu aplikacji wspomagającej. Ich umiejętne stosowanie może pozytywnie wpłynąć na rozwój kompetencji leksykalnej, gramatycznej i semantycznej cudzoziemców (szczególnie młodzieży i dorosłych uczestników zajęć). Należy jednak podkreślić, że nie są to narzędzia, które pozwalają na tworzenie w pełni poprawnych<sup>301</sup> tekstów na potrzeby zajęć szkolnych. Lektor – jako przewodnik nie tylko z zakresu języka i kultury, lecz także technologii – ma za zadanie uświadamiać uczniów (niezależnie od wieku tak, by dorośli obcokrajowcy nie przekazywali negatywnych praktyk swoim dzieciom) w kwestii wad i zalet korzystania ze wspomnianych aplikacji. Sprawdzają się one bowiem w procesie utrwalania kompetencji podczas tworzenia wypowiedzi pisemnych, a także w czasie tzw. odwróconych lekcji, kiedy to uczniowie weryfikują błędy w tekście specjalnie przygotowanym przez lektora, co mogą robić, korzystając (zwłaszcza na początku)

---

<sup>299</sup> Aplikacja Dyktanda online umożliwia także stworzenie własnych tekstów z lukami, co pozwala dostosować zadanie do potrzeb uczonych cudzoziemców. Choć szata graficzna aplikacji wskazuje, że powstała ona z myślą o najmłodszych, można zaproponować to narzędzie jako sposób na indywidualne doskonalenie kompetencji ortograficznej osobom nieco starszym ze względu na fakt, że zadania są sprawdzane automatycznie.

<sup>300</sup> Możliwość rozwiązywania dyktand w formie zadań z lukami oferuje też narzędzie ortograf.pl.

<sup>301</sup> Aplikacja Language Tool poprawia błędy ortograficzne i oczywiste błędy gramatyczne, np. wynikające z konieczności stosowania określonego przypadku po danym przyimku, ale nie zaznaczy jako niewłaściwego sformułowania *jechać na autobusie* zamiast *jechać autobusem*.

ze wsparcia nowoczesnych technologii. Świadomość niedoskonałości aplikacji – oraz dostrzeżenie kluczowej roli nauczyciela bądź osoby posługującej się bardzo dobrze polszczyzną (celem ćwiczenia jest to, by na dalszym etapie zaawansowania językowego autokorekty mógł dokonywać sam uczeń) podczas ostatecznej weryfikacji treści – stanowi zachętę do nabycia umiejętności samodzielnej oceny jakości tworzonych tekstów, natomiast istotna pomoc, jaką jest narzędzie online ułatwia pokonanie bariery związanej z poczuciem trudności tego typu zadania.

Wśród narzędzi poprawnościowych można wyróżnić również te podające właściwą formę deklinacyjną rzeczowników pospolitych – Odmiana przez przypadki i nazw własnych – Odmiana nazwisk. Są to aplikacje kształtujące kompetencję gramatyczną i warunkujące tworzenie bezbłędnych komunikatów ustnych czy pisemnych. W tej kategorii uwzględniono również aplikacje: Reverso oraz synonim.net – inspirujące do poszerzania zasobu leksyki na zasadzie słownikowej. Zarówno jedną, jak i drugą w wirtualnej formie można określić jako narzędzia ludyczne o charakterze imitacyjne. Analogiczną aplikacją, stanowiącą odpowiednik online wariantu papierowego, są Wolne Lektury – źródło oryginalnych tekstów poetyckich i prozatorskich w języku polskim<sup>302</sup>. Wymienione narzędzia to istotna pomoc zwłaszcza podczas wakacyjnych, intensywnych kursów przygotowujących do podjęcia nauki w polskiej szkole – z racji bliskości językowej umożliwiającej poszerzenie zakresu realizowanych w tak krótkim czasie treści szczególnie dla uczniów zza wschodniej granicy. Wówczas oprócz standardowego kształcenia językowego (zazwyczaj na poziomie A1/A2) ważne są także aspekty typowo szkolne, np.: podstawy wiedzy ortograficznej (zależne od etapu edukacyjnego, do którego mają dołączyć uczniowie), umiejętność tworzenia prostych tekstów, robienia notatek (przede wszystkim pisanie ze słuchu lub poprawnego przepisywania z tablicy), a także wiedza w zakresie słowników i aplikacji internetowych ułatwiających naukę w języku polskim oraz umiejętność korzystania z nich. To istotne aspekty, o których należy wspominać podczas zajęć z zakresu jppo nie tylko z racji prężnego rozwoju nowych technologii, lecz również ze względu na fakt, że w obliczu doświadczeń pandemicznych wielu nauczycieli przedmiotowych zaczęło chętniej korzystać z dobrodziejstw technologicznych również podczas lekcji stacjonarnych. Ponadto obecnie sformułowanie „przygotowanie do nauki w polskiej szkole” powinno obejmować nie tylko umiejętności językowe, kulturowe czy wiedzę w zakresie

---

<sup>302</sup> Wiedza dotycząca źródeł literatury, muzyki i filmów dobrych jakościowo oraz dostępnych za darmo w sieci jest istotnym elementem pracy lektora jppo, który powinien ułatwiać uczniom indywidualne doskonalenie kompetencji nabywanych podczas zajęć, a także na ich prośbę umieć wskazać bezpłatne platformy, strony internetowe, aplikacje czy serwisy umożliwiające pozaszkolny rozwój językowy.

funkcjonowania struktury systemu edukacji – od ocen, przez etapy kształcenia, po pracowników oświatowych – lecz także podstawowe kompetencje w zakresie narzędzi technologicznych, które mogą być stosowane przez szkoły w sytuacji, gdy konieczne okazałoby się ponowne przejście na edukację zdalną.

Ostatnią aplikację w grupie dotyczącej polszczyzny jako przedmiotu szkolnego nazwano Randka z Wieszczem. Jednak zdecydowanie bardziej pasuje ona do kategorii kultura Polski, w której mogłyby się znaleźć również narzędzia skorelowane ze sztuką lub historią. Aplikacja w humorystyczny sposób przemyca kilka podstawowych informacji związanych z kluczowymi pisarzami polskiego romantyzmu.

Kolejne podtypy klasyfikacji (wspomniana wcześniej sztuka i historia) gromadzą zagadnienia, które mogą skutecznie zachęcić młodzież cudzoziemską do zdobywania wiedzy *stricte* językowej, zwłaszcza w sytuacji, gdy uczniowie mają okazję porównać tematykę dotyczącą obrazów, tańców, polskiej muzyki, a także znanych postaci, zabytków, podstawowych faktów historycznych czy kulturowych z przykładami ze swoich krajów<sup>303</sup>.

Pierwszą z potrzeb, które można określić jako estetyczne, da się zaspokoić, korzystając z aplikacji Daily Art – zawiera ona zdjęcia dzieł sztuki wraz z opisem po polsku. Ważną funkcją jest możliwość tłumaczenia treści w aplikacji na większość języków, co powoduje, że można zapoznawać się z tekstem w dwóch wariantach językowych. Warto zauważyć, że tego typu rozwiązania są popularne głównie w przypadku aplikacji do nauki języków obcych, które zaprezentowano w kolejnym podrozdziale, natomiast rzadko zdarzają się w wariancie polskojęzycznym. Jednak Daily Art – w przeciwieństwie do narzędzi ogólnodydaktycznych – nie zawiera podziału na poziomy oraz zadań weryfikujących zrozumienie treści lub choćby jej nagrań, co pozwalałoby na praktykowanie rozumienia ze słuchu.

Wśród narzędzi odnoszących się do muzyki ze zgromadzonego materiału wyróżniono Muzykotekę Szkolną, która zawiera co prawda treści skomplikowane pod względem poziomu zaawansowania językowego, jednak należy pamiętać, że właśnie tego typu materiały mogą być dla niektórych uczniów bodźcem do rozwijania kompetencji lingwistycznych, jeśli współgrają z ich zainteresowaniami. Z perspektywy lektora to pewne źródło materiałów audiowizualnych prezentujących elementy polskiej tradycji, np. tańce ludowe oraz muzykę regionalną, a także

---

<sup>303</sup> Aplikacje, materiały wideo – np. *Animowana historia Polski* dostępna w serwisie You Tube – czy informacje kulturowe nt. kuchni, muzyki, tańca, regionalnego zróżnicowania polszczyzny mogą być (jak pokazuje doświadczenie glottodydaktyczne) bodźcem motywującym do poznawania nowej leksyki czy utrwalania form gramatycznych w grupach podczas kursów wakacyjnych, kiedy ze względu na czas wolny od formalnej edukacji konieczność nauki języka – nawet w formie ludycznej czy e-ludycznej – nie jest wystarczającym motywatorem do poszerzania wiedzy.

narzędzie odsyłające do Ninateki – strony gromadzącej różnorodne filmy, animacje, bajki dla dzieci (czytane przez aktorów) czy przedstawienia teatralne (również te nawiązujące do szkolnych lektur)<sup>304</sup>. Wspomniane narzędzia mogą stanowić inspirację do przygotowania lekcji o charakterze kulturowym<sup>305</sup>, których dokładna tematyka zależna jest od zainteresowań uczących się oraz kompetencji osoby prowadzącej kurs.

Kolejna aplikacja Xylophone Online, choć wydaje się narzędziem zbędnym z perspektywy nauczania języka, okazuje się użyteczna w kwestii lekcji zdalnych. Może bowiem stanowić instrument wspomagający podczas ćwiczeń o charakterze fonetycznym prowadzonych z najmłodszymi<sup>306</sup>, a tym samym wspierać sprawność mówienia, do czego zachęca autorka książki *Maluchodźwięki* (Biernacka 2019:19). Ponadto może też być elementem kodowania – litera odpowiadająca dźwiękowi jest otrzymywana po poprawnym wykonaniu zadania językowego, a celem rozgrywki indywidualnej czy drużynowej jest zagranie całej melodii.

Na szczególną uwagę – w kontekście edukacji kulturowej – zasługuje narzędzie Polska inspiruje (zob. załącznik 115.)<sup>307</sup>, stworzone z myślą o polskich dzieciach poza granicami kraju, nastawione na popularyzację wiedzy kulturowej w grupie od piątego do ósmego roku życia. Jednak przy wsparciu lektora narzędzie może być również wykorzystywane jako element lekcji w grupie małych cudzoziemców (zwłaszcza grup wschodniosłowiańskich). Dzięki zadaniom online o charakterze manipulacyjnym – łączenie, przeciąganie elementów, układanie puzzli – nie jest to jedynie teoretyczny przekaz, co zachęca do korzystania, a jednocześnie pozwala doskonalić działania recepcyjne: czytanie i słuchanie oraz rozwijać kompetencję leksykalną, a także zdobywać i utrzymywać wiedzę kulturową.

Do odbiorców polonijnych adresowana jest też aplikacja Poznaj Polskę (zob. załącznik 116.) znajdująca się na stronie Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą<sup>308</sup>. Zawiera ona

---

<sup>304</sup> Warto podkreślić, że znajomość narzędzi oferujących darmowe książki, sluchowiska, filmy, animacje czy bajki w języku polskim jest dla lektora ważnym elementem kształcenia, ponieważ umożliwia stworzenie – zgodnie z wiekiem i potrzebami kursantów – listy materiałów wspomagających (poprzez indywidualną pracę w domu) efekt zajęć kursowych. Wykorzystywanie polecanych materiałów może pozytywnie wpłynąć na rozwój kompetencji lingwistycznych. W trakcie lekcji z dziećmi i młodzieżą tego typu zestawienie przekazane rodzicom oraz starszym uczniom zwiększa szansę na opanowanie nowego języka, szczególnie w sytuacji, gdy nie stosuje się polszczyzny w środowisku domowym, a jeszcze nie rozpoczęło się edukacji szkolnej.

<sup>305</sup> Oprócz źródła wiedzy nt. polskiej kultury może też stanowić inspirację do produkowania tekstów, np. planu wydarzeń na podstawie jednego z odcinków niemego serialu animowanego *Na tropie* (link 115).

<sup>306</sup> Lekcje jpjo bywają prowadzone również z małymi dziećmi – 3 lub 4 lata – tym samym aplikacja stanowi pomoc w kwestii ćwiczenia fonetyki poprzez układania i śpiewania krótkich wierszowanych tekstów wzbogaconych elementem muzycznym, który można stosować zarówno podczas lekcji stacjonarnych (z użyciem monitora interaktywnego), jak i zdalnych.

<sup>307</sup> Aplikacja powstała w ramach projektu „Wzmacnianie i aktywizacja środowisk polskich. Regranting” realizowanego przez Fundację Rodzice Przyszłości oraz Fundację Enabling Environments i współfinansowanego ze środków otrzymanych od Ministerstwa Spraw Zagranicznych (link 116).

<sup>308</sup> Rejestracja konta nauczyciela wymaga skontaktowania się z sekretariatem w celu uzyskania kodu.

prezentacje na temat wybranych miejsc w Polsce – w formie pisanej i czytanej, co pozwala doskonalić działania receptywne: czytanie oraz słuchanie. Narzędzie zawiera także gry i quizy – na temat architektury, filmu czy literatury – których stopień trudności jest zależny od treści zadania.

Uwagę przyciąga też aplikacja Polska! To lubię (zob. załącznik 117.)<sup>309</sup>, która uwzględnia ćwiczenia na tablicę interaktywną (można je wykonywać przy pomocy komputera, więc sprawdzą się nie tylko stacjonarnie, lecz również online): legendy, zagadnienia historyczne oraz zadania dotyczące znajomości mapy Polski i Europy. Ponadto udostępnia ona zdjęcia m.in. miast, zwierząt czy zamków, które można znaleźć w kraju nad Wisłą. Nie bez znaczenia pozostają także materiały multimedialne dotyczące wierszy, tańców, legend czy krajobrazów. Są one prezentowane w formie krótkich filmów zamieszczonych na platformie Educhomik (link 117). Narzędzie zawiera również karty pracy do wydruku lub edycji w postaci pliku PDF oraz poradnik metodyczny<sup>310</sup> dla nauczyciela (link 118) oraz liczne mapy czy teksty do uzupełnienia, a także zadania polegające na ułożeniu ilustracji zgodnie z treścią legendy, co może być ciekawym uzupełnieniem do podręcznika *Legendy polskie na A2* (Gaze 2019).

Kolejna podgrupa aplikacji poruszających szeroko pojętą tematykę kulturową obejmuje narzędzia online dotyczące historii. W wersji mobilnej interesującymi propozycjami są: **Głos historii**<sup>311</sup> oraz **hist.ly**. Pierwsze z nich to rodzaj przewodnika po Warszawie i Wrocławiu (a nawet Odessie oraz Iwano-Frankiwsku<sup>312</sup>), który oferuje zdjęcia, informacje oraz wskazówki lokalizacyjne w kwestii warty odwiedzenia miejsc. W wielu z nich dostępny jest kod QR, który po zeskanowaniu odsyła do odpowiedniego opisu w aplikacji. Warto zaznaczyć, że jest ona przystosowana dla osób niewidomych i dostępna z audiodeskrypcją, co z perspektywy glottodydaktyka ułatwia jej wykorzystywanie podczas zadań kształtujących sprawność słuchania. Podobne udogodnienia oferuje narzędzie **hist.ly**<sup>313</sup>, które zawiera opisy ważnych momentów dziejowych, ciekawostki i felietony historyczne. Obie aplikacje stanowią źródło tekstów, które można poddać preparacji, dostosowując do poziomu uczniów doskonalących sprawność czytania lub opatrzyć materiałem ilustracyjnym ułatwiającym zrozumienie treści

---

<sup>309</sup> Narzędzie powstało dzięki zaangażowaniu wydawnictwa Ei System, które specjalizuje się w tworzeniu multimedialnych pomocy dydaktycznych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (link 119).

<sup>310</sup> Dotyczy on edukacji patriotycznej w klasach 1–3, ale zgodnie z informacjami zawartymi we wstępie może posłużyć jako pomoc dydaktyczna dla grupy wiekowej 6–10 lat (link 118, s. 6).

<sup>311</sup> Aplikacja jest inicjatywą Fundacji Głos Historii. Upamiętnia ona ofiary II wojny światowej i represji w czasie PRL-u. Projekt współfinansowany jest przez Polskę, Litwę i Ukrainę (link 120).

<sup>312</sup> Ukraińskie trasy zwiedzania powstały w ramach projektu „Wspólna przeszłość, wspólna przyszłość” finansowanego ze środków Polsko-Ukraińskiej Rady Wymiany Młodzieży (link 120).

<sup>313</sup> Aplikacja objęta jest patronatami: Narodowego Centrum Kultury, Ośrodka Polskiej Edukacji za Granicą, Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Instytutu Pamięci Narodowej, Instytutu Badań Edukacyjnych i Muzeum Narodowego w Krakowie (AP 265).

bądź stosować w grupach bardziej zaawansowanych oraz zainteresowanych tematyką historyczną. Należy podkreślić, że aspekty kulturowe obecne w książkowych pomocach glottodydaktycznych nie zawsze są wystarczające i często wymagają uzupełnienia. Niektóre warianty stacjonarne nie są możliwe do szybkiego i łatwego<sup>314</sup> zaadaptowania na potrzeby lekcji zdalnej, np. *Wielki quiz o Polsce*, więc narzędzia online pozwalające rozwijać wiedzę kulturową są niezwykle użyteczne.

Kolumna dotycząca nauczania przyrody (**Atlas grzybów, Co to za kwiat?, Bakterie 3D, Czyj to liść?, Daff Moon Phase, Ptaki Polski, World of Catels, Flagi świata**, Google Maps, Google Earth, Gry Geograficzne) uwzględnia – mimo nazw – aplikacje obsługiwane w języku polskim, co powoduje, że każda z nich jest istotnym wsparciem nie tylko jako indywidualna pomoc dydaktyczna dla cudzoziemców w polskich szkołach, ale przede wszystkim jako narzędzie, które może być podstawą zajęć prowadzonych online lub pomocą edukacyjną w językowych grupach specjalistycznych, gdzie ważna jest wiedza biologiczna czy geograficzna. Wymienione narzędzia są istotne w kontekście rozwoju kompetencji lingwistycznych w odniesieniu do zainteresowań uczniów. Ponadto część z nich, np. Gry Geograficzne są skutecznym sposobem na utrwalanie nazw krajów w języku polskim. Z kolei Google Maps może być użyteczne również w kontekście nauczania alfabetu jako źródło informacji o położeniu miejscowości, za pomocą których prezentowano realizację poszczególnych liter.

Narzędzia *stricto* informatyczne (Blockly, Code Combat<sup>315</sup>, Scratch) ograniczono<sup>316</sup> do tych, które pozwalają najmłodszym zgłębiać tajniki programowania poprzez zabawę, a ich obsługa przebiega w języku polskim lub umożliwiają konstruowanie własnej przestrzeni wirtualnej w nieco łatwiejszej i mniej rozbudowanej wersji niż wskazany wcześniej Minecraft Edu Edition (CoSpaces Edu). Z perspektywy glottodydaktycznej są one użyteczne przy utrwalaniu z dziećmi tematów dotyczących kierunków, informowania o drodze, ponieważ skonstruowano je w oparciu o frazy typu: krok naprzód, skręć w lewo/prawo itp.

Aplikacje zakwalifikowane do kategorii nauk ścisłych można określić jako narzędzia:

---

<sup>314</sup> Zdecydowanie łatwiej i szybciej zaadaptować plansze do gry oferowanych przez wydawnictwa – wystarczy je zeskanować i użyć wirtualnej kostki oraz pionków, w przypadku *Wielkiego quizu o Polsce* konieczne byłoby przepisanie pytań i odpowiedzi do aplikacji umożliwiającej tworzenie quizu lub zeskanowanie i wstawienie do niej autentycznych kart z gry.

<sup>315</sup> Należy zaznaczyć, że w polskiej wersji językowej zdarzają się błędy w tłumaczeniu. Jednak aplikacja została umieszczona w zestawieniu ze względu na fakt, że tego rodzaju nieścisłości zostają z czasem naprawione.

<sup>316</sup> Proste programy graficzne lub edytory tekstu zamieszczono w tabelach technicznych lub uwzględniających ogólną mechanikę.

- typowo matematyczne czy fizyczne – BatMat, Eduscience (aplikacja uwzględnia także wskazówki metodyczne dla nauczycieli), GeoGebra, Pi-stacja – pozwalające ćwiczyć szeroko pojętą umiejętność liczenia przy użyciu narzędzi z obsługą w języku polskim, a także uwzględniające – opisane po polsku – poszczególne etapy procesu rozwiązywania zadań (**Photomath**);
- chemiczne lub fizyczne – Periodex (okresowy układ pierwiastków online) i Eduscience<sup>317</sup> (proste narzędzie – o nieco archaicznej budowie – które pozwala uzupełniać związki chemiczne właściwymi cząsteczkami lub szeregować planety w układzie słonecznym we właściwej kolejności).

Znajomość tego rodzaju narzędzi przez lektorów bywa użyteczna w sytuacji, gdy uczniowie oczekują od nauczyciela jppo rady w kontekście aplikacji mogących stanowić (jako całość bądź fragmentarycznie) źródło praktyki wiedzy przedmiotowej w języku stosowanym w szkole. Wśród narzędzi z kategorii nauk ścisłych znajdują się także te przeznaczone dla najmłodszych i oferujące gry tematyczne (Labmat, MatZoo, Tabliczka mnożenia), które można wykorzystywać podczas lekcji w formie wspólnej zabawy wymagającej komentowania wykonywanych działań po polsku, a tym samym utrwalania liczebników głównych. Warto zaznaczyć, że w przypadku aplikacji MatZoo (zob. załącznik 118.) oprócz zadań *stricto* matematycznych można znaleźć również ćwiczenia (w formie quizów) doskonalące leksykę z zakresu dni tygodnia, miesięcy, godzin, kolorów, pór roku czy kształtów.

Należy wspomnieć także o platformach z zestawami zadań podzielonymi przedmiotowo i tematycznie oraz zgodnie z realizowanym etapem kształcenia (Eduelo, Khan Academy<sup>318</sup>, Memorizer, PisuPisu, ZPE<sup>319</sup> – zob. załącznik 119.), które pozwalają na szybkie znalezienie

<sup>317</sup> Warto zauważyć, że projekt Eduscience był realizowany w 2014 roku, co tłumaczy nie tylko umiarkowaną kompatybilność strony internetowej z obecnymi wymaganiami, jak i niezbyt zaawansowaną mechanikę proponowanych gier. Dowodzi to, że działania o charakterze (e-)ludycznym powinny podlegać stałej aktualizacji, a tym samym otrzymywać ciągle dofinansowania, by sprostać wymaganiom rynku edukacyjnego i oczekiwaniom oraz potrzebom zarówno uczniów, jak i nauczycieli. W przeciwnym razie projekt, choć w założeniu interesujący i z pewnością pracochłonny, po kilku latach okaże się bezużytecznym reliktem przeszłości.

<sup>318</sup> Aplikacja Khan Academy jest dostępna w języku polskim, jednak uwzględnia większość materiałów szkolnych skorelowanych z amerykańskim system edukacji. Mimo to można znaleźć tematy (rzadko wideo, ale jeśli pojawia się ono w wersji polskiej jest z napisami – dlatego w tabeli określającej działania e-ludyczne uwzględniono element audialny z \*) uniwersalne pod kątem treści, np. dotyczące czasów prehistorycznych. Oczywiście nie są to teksty łatwe leksykalnie czy gramatycznie, ale zdecydowano się uwzględnić aplikację jako rodzaj inspiracji i wskazówki dotyczącej możliwości organizacji nauki (również w kontekście jppo) w formie zbliżonej do akademickiego e-learningu, ponieważ każda jednostka tematyczna zakończona jest krótkim quizem weryfikującym zdobytą wiedzę, co jest tożsame z systemem kursów w formie MOOS (masowych otwartych kursów online) oferowanych np. przez Copernicus College (link 121).

<sup>319</sup> Trzeba zwrócić uwagę na fakt, że niektóre aplikacje (choć interesujące pod kątem graficznym czy fabularnym) zawierają istotne niedociągnięcia językowe, czego przykładem jest polecenie (zob. załącznik 116.) w jednym z zadań na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Sformułowanie *przeciągnij prezenty na odpowiednie worki* jest



gotowych materiałów edukacyjnych, co może być istotną pomocą nie tylko dla lektora chcącego zapoznać młodzież przygotowującą się (najczęściej w okresie wakacyjnym) do nauki w polskiej szkole z polskojęzycznymi pomocami edukacyjnymi, lecz także dla grup uczęszczających na kursy w trakcie roku szkolnego, kiedy poza nauką języka i kultury warto uwzględniać elementy kształcenia przedmiotowego<sup>320</sup>. Na uwagę zasługują też: narzędzie m.in. do tworzenia testów – wraz z instruktażem wideo – stanowiące wsparcie dla nauczycieli (testy.gdynianka.pl) oraz strona internetowa do nauki angielskiego z obsługą w języku polskim (testyourenglish.pl). Ostatnia z propozycji może być przydatna w przypadku polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii lub Polonii w USA, ponieważ pozwala na korelację języka stosowanego na co dzień z polskimi ekwiwalentami, co sprzyja przełamaniu blokady związanej z nauką polszczyzny bez użycia języka medium<sup>321</sup>.

Należy zauważyć, że w badaniach glottodydaktyków polonistycznych dotyczących eksperymentów nt. języka edukacji szkolnej w kontekście nauczania matematyki dzieci z doświadczaniem migracji stwierdza się przewagę skuteczności stosowania zadań zredagowanych na zasadzie powtarzalności autentycznych konstrukcji nad preparowanymi tekstami (Jędryka 2022:53–54). Potwierdza to zasadność zaznajamiania lektorów z narzędziami online zawierającymi przykładowe zadania przedmiotowe w języku polskim i wskazywania uczniom możliwości praktykowania zdobytej wiedzy (także tej z zakresu

---

co prawda logiczne pod kątem działań, jakie musi podjąć gracz, lecz z pewnością wątpliwe pod kątem poprawności, a ponadto infantyilizujące odbiorcę.

<sup>320</sup> Celem włączenia elementów kształcenia przedmiotowego do programów kursów językowych nie jest rywalizacja z nauczycielami przedmiotowymi, lecz wsparcie uczniów pod kątem lingwistycznym. Nie mniej istotnym powodem podjęcia takich działań jest zwiększenie świadomości lektora w kwestii problemów, z jakimi w szkołach mierzą się jego cudzoziemscy uczniowie. Lekcje jpjo uwzględniające tematy charakterystyczne dla dydaktyki szkolnej są również ważne ze względu na właściwości adaptacyjne. Podczas takich lekcji (jak pokazuje doświadczenie glottodydaktyczne) pojawia się wiele pytań na temat rzeczywistości, w której funkcjonują polscy uczniowie – od skali ocen, przez pracowników szkoły, po możliwość uczestniczenia w wycieczkach czy używania telefonów w trakcie zajęć.

<sup>321</sup> Specyficzne trudności w przyswajaniu języka często pojawiają się zwłaszcza w pracy z dziećmi w sytuacji, gdy nauka prowadzona jest online i zarówno lektor, jak i uczeń mają ograniczone pole widzenia, a zarazem interpretowania poszczególnych zachowań: gestów czy mimiki. Uczeń może reagować bardzo emocjonalnie na fakt odbywania lekcji na odległość, a w dodatku w 100% w obcym języku. Niestety nauczyciel ma w tym przypadku zdecydowanie mniejsze pole manewru niż w trakcie lekcji stacjonarnych – nie zawsze może też liczyć na wsparcie rodzica. Tym samym sporadyczne posłużenie się językiem medium (po upewnieniu się, że np. w kwestii mieszkańców USA znamy tę samą odmianę i nie wprowadzimy dodatkowego chaosu leksykalnego) daje najmłodszym poczucie bezpieczeństwa, które jest niezbędne w sytuacji potencjalnych utrudnień dotyczących odbioru audio lub wideo, szczególnie, gdy dzieci nie korzystają z słuchawek – z racji ich braku bądź używania przez uczestników, w przypadku lekcji w dwu- lub trzyosobowych grupach, jednego komputera. W tej sytuacji niektóre testy leksykalne – stosowane na przykład jako praca domowa – zawierające polskie słowa i wymagające tłumaczenia mogą skutecznie zweryfikować stopień zrozumienia wprowadzonego słownictwa, co nie zawsze łatwo ocenić, posługując się w trakcie kształcenia zdalnego materiałem ilustracyjnym czy to podręcznikowym, czy własnym.

konstrukcji stosowanych w poleceniach) również poza szkołą, na co dzięki aplikacjom mają szansę nie tylko w domach, lecz także np. w środkach transportu.

Zestawienie uwzględnione w załączniku 120. prezentuje korelację aplikacji o tematyce szkolnej (np. Dyktanda online), poprawnościowej (np. Odmiana przez przypadki), kulturowej (np. Poznaj Polskę) lub możliwej do wykorzystania przez dzieci polonijne (np. Baśniogra, Mistrz Baśni) z klasyfikacją działań ludycznych. Wynika z niego, że w omówionej podgrupie dominują aplikacje imitacyjne. Naśladowanie obejmuje słowniki, publikacje poprawnościowe, książkowe warianty gier paragrafowych czy fabularnych, mapy, narzędzia w funkcji przewodników, zbiory zadań, quizy, zagadki logiczne czy słowne, testy. Wśród elementów gryfikacyjnych pojawiają się wspomniane quizy, zadania werbalno-wizualne (statyczne i dynamiczne) analogiczne do ćwiczeń podręcznikowych bądź przypominające pod względem konstrukcji gry komputerowe. Możliwość edycji poszczególnych składników szablonów zadaniowych dostępna jest jedynie w przypadku części narzędzi weryfikujących wiedzę – Dyktanda online oraz testy.gdynianka.pl. Natomiast rozwijanie działań symulacyjnych (konwersacyjnych, kooperacyjnych i problemowych) oferują głównie gry fabularne. Analogiczne aktywności z uwzględnieniem aspektu współzawodnictwa mogą pojawić się podczas korzystania z niektórych funkcji zadań online w ZPE, gdzie lekcje z najmłodszymi przebiegają w oparciu o fabularyzowane ćwiczenia podręcznikowe, w których tekst wzbogacony jest materiałem ilustracyjnym i dźwiękowym. Wszystkie aplikacje poprawnościowe cechuje charakter problemowy, a narzędzie sprawdzające również rywalizacyjny (choćby w kontekście indywidualnych postępów). Aplikacje kategoryzowane jako przyrodnicze oraz związane z historią lub sztuką określono w większości jako potencjalnie konwersacyjne, bowiem stanowią one inspirację do rozmowy, ale jej podjęcie zależne jest od inwencji prowadzącego lekcję.

Kolejna tabela, umieszczona w załączniku 121., prezentuje podział pod kątem działań językowych. Zdecydowanie dominującą aktywnością – z kategorii receptywnych – jest czytanie obejmujące zarówno długie fragmenty tekstu, jak i krótkie formy zdaniowe, np. polecenia lub zbiory pojedynczych wyrazów – w materiałach poprawnościowych. Ta sprawność dotyczy niemal wszystkich aplikacji, z kolei blisko połowa z nich kształtuje również słuchanie – w postaci nagrania lub w wariacie czytany przez lektora. Odbieranie przekazu audiowizualnego to jedynie siedem aplikacji, z których sześć obejmuje szeroko pojętą kulturę, a jedna zagadnienia biologiczne. W kontekście gotowych materiałów edukacyjnych można wskazać dwa tytuły (Eduelo, ZPE) z potencjalnym wykorzystaniem w formie przekazu filmowego. W kontekście produkcji doskonalenie sprawności mówienia ma miejsce

w Baśniogrze i Mistrzu Baśni. Pozostałe narzędzia z kategorii polonistycznych rozwijają umiejętność wypowiedzi zarówno ustnych, jak i pisemnych – wyjątek stanowią Dyktanda online skupiające się na tych ostatnich. Aplikacje dotyczące szeroko pojętej kultury od jej przejawów literackich (Wolne Lektury), przez sztukę (**DailyArt**), historię (**hist.ly**, Polska Inspiruje), po przyrodę mogą – dzięki działaniu lektora – stanowić motyw przewodni wypowiedzi ustnych lub pisemnych, a także wspierać tworzenie przekazów audiowizualnych. Podobny potencjał jest dostrzegalny również w przypadku narzędzi online oferujących gotowe materiały edukacyjne. Wszystkie wskazane w podrozdziale aplikacje stanowią inspiracje konwersacyjne, a gry paragrafowe czy fabularne wręcz do nich obligują.

Kompetencje językowe dzięki aplikacjom (zob. załącznik 122.) są rozwijane, w różnym stopniu, co w dużej mierze uwarunkowane jest rodzajem narzędzi online. Niemal każde z nich uwzględnia wiadomości z zakresu leksyki, semantyki i gramatyki. Drobny wyjątek stanowią niektóre aplikacje poprawnościowe (np. Odmiana przez przypadki), które skupiają się nie tyle na znaczeniu nowego słownictwa, co na właściwym stosowaniu wyrazów. Analogiczna sytuacja dotyczy niektórych narzędzi przyrodniczych (gier lub map) doskonalących leksykę, lecz z racji krótkości komunikatów pomijających rozbudowany aspekt gramatyczny oraz zróżnicowanie semantyczne. Wiedza z zakresu bezbłędnej pisowni przyswajana jest bezpośrednio (np. Dyktanda online) lub pośrednio (np. Polska! To lubię) za pomocą każdego narzędzie z warstwą tekstową. Praktycznie wszystkie aplikacje mogą być inspiracją do wypowiedzi (zależy to jedynie od sposobu, w jaki lektor zaplanuje lekcję jppo), co warunkuje doskonalenie kompetencji fonologicznej. W przypadku narzędzi zawierających nową leksykę w mniej lub bardziej rozbudowanej formie pisemnej oraz inspirujących do kreowania własnych tekstów – również ortoepicznej.

#### **8.4. APLIKACJE DO NAUKI INNYCH JĘZYKÓW OBCYCH**

Nie bez znaczenia w kontekście glottodydaktyki polonistycznej pozostaje także kwestia inspiracji płynących z aplikacji dostępnych dla nauczycieli innych języków obcych (zob. załącznik 123.). Ze względu na globalną popularność języka angielskiego to właśnie w tym zakresie istnieje najwięcej ogólnodostępnych narzędzi online. Niektóre z nich można adaptować, jednak duża część stanowi jedynie wskazówkę dla lektorów niebędących anglistami, jeśli chodzi o kierunek podejmowanych działań i rodzaj tworzonych narzędzi online (nie tylko tych o charakterze ludycznym, ponieważ wiele z omawianych platform służy przede wszystkim przygotowaniu do egzaminów certyfikatowych, natomiast gry są tylko jedną z form doskonalenia sprawności i kompetencji językowych proponowanych przez autorów).

Narzędzia zakwalifikowane jako doskonalące znajomość języka angielskiego z łatwością da się podzielić pod kątem sprawności receptywnych i produktywnych. Jest to spowodowane rozwiniętym systemem certyfikacji – celem większości aplikacji jest przygotowanie do egzaminów. Warto zwrócić uwagę na kilka interesujących propozycji w kwestii każdej ze sprawności.

Słuchanie można kształtować, korzystając z autentycznych materiałów proponowanych przez BBC i wyselekcjonowanych (również pod kątem czasu – 5 lub 6 minut) tak, by ich użyteczność w procesie (auto)dydaktycznym była jak największa. Na uwagę zasługuje aplikacja **Business English Pod**, która zawiera krótkie, podzielone tematycznie (w obrębie specjalistycznego języka biznesowego) teksty wraz z wersją audio, a także pytania pozwalające zweryfikować zrozumienie treści. Mobilność narzędzia ułatwia korzystanie z niego niezależnie od dostępu do komputera, a nawet internetu, ponieważ istnieje możliwość pobierania poszczególnych lekcji. Kolejne warte opisanie aplikacje to: ELLLO, engVid, eJOY English oraz VoiceTube. Pierwsza z nich oferuje m.in. trwające niecałą minutę nagrania monologów w języku angielskim wraz z transkrypcją oraz quizem sprawdzającym. Analogicznie, choć w formie pełnometrażowych lekcji wideo, działa engVid. Następne narzędzie (eJOY English – zob. załącznik 124.) umożliwia oglądanie wybranego filmu lub ulubionej piosenki z napisami pojawiającymi się zarówno na dole ekranu, jak i z prawej strony (z niewielkim wyprzedzeniem w stosunku do dźwięku) wraz z zaznaczeniem wypowiedzianego w danym momencie fragmentu<sup>322</sup>. Ponadto korzystający ma możliwość zapoznania się z danymi na temat frekwencyjności stosowanej w filmie leksyki, a także odsłuchania słownictwa zarówno w separacji (ikona z zielonym głośnikiem), jak i w kontekście (ikona *Play*). Wśród narzędzi stosowanych w nauce jppo podobnie funkcjonuje Language Reactor, choć umożliwia on jedynie tłumaczenie, a nie dodawanie napisów do warstwy dźwiękowej filmu, co skutecznie ułatwia przyswajanie treści.

Nie można również pominąć aplikacji VoiceTube, która poza interesującymi materiałami wideo oferuje także funkcję *Pronunciation Challenge*. Polega ona na nagrywaniu (wg wzoru z filmu) fragmentów wypowiedzi i publikowaniu ich w celu porównania jakości imitacji poprawnej wymowy z innymi użytkownikami platformy. Połowicznie, bo jedynie w kwestii odsłuchania oryginalnej wymowy w kontekście, działa opisana wcześniej aplikacja YouGlish.

---

<sup>322</sup> Kolejne kroki pracy z materiałem wideo pozwalają ćwiczyć pisanie i mówienie poprzez uzupełnianie transkrypcji na podstawie nagrania. Ta opcja nie jest dostępna we wspomnianym wcześniej narzędziu Language Reactor.

Ciekawą propozycją dla najmłodszych są narzędzia: **The Early Stage**, The Learning Station (zob. załącznik 125.) oraz Kids love short films, które zawierają piosenki, teledyski (oraz układy taneczne) i krótkie filmy bądź animacje w języku obcym, co pozwala nie tylko osłuchać się z leksyką, ale także przyswajać ją polisensorycznie – z wykorzystaniem ruchu.

W kontekście czytania warte uwagi są pomoce dydaktyczne dla najmłodszych. Pierwsza (BOOKR Class – zob. załącznik 126.) do narzędzie desktopowe<sup>323</sup> oferujące ilustrowane książki czytane przez profesjonalnych lektorów. Druga (WriteReader – zob. załącznik 126.) porusza kwestię lektury w innej odsłonie, bowiem pozwala stworzyć własną książkę z ilustracjami, tekstem, a nawet materiałem audio.

Kolejna grupa narzędzi obejmuje kwestię kształcenia sprawności mówienia (zob. załącznik 127.). Trzeba w tym przypadku wspomnieć o aplikacji Polisenso pozwalającej osiągnąć stopień jak najlepszej imitacji poprzez słuchanie oryginalnej wypowiedzi rodzimego użytkownika języka, nagrywanie własnej wersji i odsłuchiwanie jej w porównaniu z formą pierwotną, co przez twórców określone jest metodą *shadowingu*. Są jednak uczniowie, dla których samodzielne ocenienie jakości powtarzanej wypowiedzi nie jest łatwe – z pomocą przychodzi im narzędzie ELSA SPEAK (zakładka *How to pronounce?*), które weryfikuje stopień podobieństwa do sposobu mówienia *native speaker*. Oczywiście profesjonalne nagranie różni się od wymowy w codziennych sytuacjach. Dobrym rozwiązaniem dla osób chcących zapoznać się z naturalną wymową jest aplikacja TubeQuizard, która pozwala na wyszukiwanie określonego leksemu w filmach zamieszczonych w serwisie YouTube, a tym samym umożliwia ćwiczenie ich wypowiadania w kontekście. Działa ona analogicznie do narzędzia YouGlish.

Tworzenie tekstów w języku angielskim można rozwijać z aplikacją Write & Improve, której celem jest przygotowanie do pisemnej części egzaminu certyfikatowego (zob. załącznik 128.). Polecenie jest adekwatne pod względem wytycznych do wersji testowej zależnej od wybranego poziomu. Niejednokrotnie inspiracją do tekstu są materiały wizualne w formie ilustracji bądź wykresów. Oczywiście nie jest to narzędzie, które może w pełni zastąpić pracę z nauczycielem, lecz z pewnością sprzyja ono systematyzacji ćwiczeń oraz zwracaniu uwagi na techniczne aspekty przygotowywania tekstów egzaminacyjnych, takie jak konstrukcja pracy, liczba słów czy czas przeznaczony na jej napisanie. Nieco odmiennym przykładem rozwijania umiejętności tworzenia tekstów jest aplikacja Plot Generator (zob. załącznik 128.). Działa ona podobnie do gier paragrafowych czy labiryntów akcji, gdzie konieczne jest określenie

---

<sup>323</sup> W przypadku aplikacji pobieranych na komputer nie można wstawić lokalizacji w postaci linku.

parametrów za pomocą algorytmu, by umożliwić konstruowanie fabuły. W tym przypadku niezbędne jest podanie podstawowych informacji na temat treści (zależnie od gatunku wypowiedzi), a następnie wykreowanie tekstu, który może stanowić inspirację do rozmowy na temat doskonalenia warsztatu pisarskiego.

Kompetencje gramatyczne i leksykalne kształtowane są z użyciem narzędzi o charakterze ludycznym (zob. załącznik 129.), np. Irregular Verb Wheel Game – koło fortuny generujące czasownik, którego formę należy wybrać w zależności od podanego czasu lub maszyna losująca wyraz, od którego należy utworzyć wariant nominalny (Linguarnia – The Word Maker). Inne aplikacje pozwalają na ćwiczenie zagadnień gramatycznych w oparciu o fragmenty filmów bądź animacji (Movie Segment), a także doskonalenie kompetencji leksykalnej poprzez grę w kalambury z komputerem (Quick Draw).

Kolejna grupa propozycji aplikacyjnych zamieszczonych w tabeli przeznaczona jest do nauki języka niemieckiego. Wśród nich znajduje się narzędzie ANTON (zob. załącznik 130.) – przeznaczone dla uczniów klas 1–13 i zawierające zadania nawiązujące do poszczególnych przedmiotów na różnym stopniu zaawansowania, m.in. historii, biologii, fizyki, matematyki czy języka niemieckiego bądź angielskiego. Jest to aplikacja w pełni zgamifikowana, co przejawia się w systemie żetonowym. Gracz – osoba posiadająca konto założone przy pomocy adresu e-mail – wykonuje zadania leksykalne, np. słucha lektora liczącego zwierzęta po niemiecku, a następnie odpowiada na zadane pytania. Jeśli rozwiąże zadania bezbłędnie, otrzymuje żeton, za który może kupić jedną rozgrywkę dowolnej gry dostępnej na platformie – nie zawsze jest to rozrywka skorelowana z rozwijaniem kompetencji językowej lub wiedzy przedmiotowej, a jedynie forma nagrody za poprawnie wykonane zadania, np. w postaci gry polegającej na odnalezieniu pisanek. Taka forma – uwzględniająca konieczność słuchania treści zadań w języku obcym stanowi istotne wsparcie dla dzieci cudzoziemskich, które dzięki temu mogą osłuchać się ze szkolnymi poleceniami.

Kolejnym narzędziem wspomagającym naukę języka zachodnich sąsiadów jest aplikacja Deutsch C1 Besser Schreiben (zob. załącznik 131.) zawierająca wzory esejów na dany temat pisanych po niemiecku. Jednak, jak można przeczytać w komentarzach użytkowników, zamieszczone w niej teksty zawierają liczne błędy (link 123). Nie jest to informacja pozbawiona znaczenia, gdyż obrazuje jak złożonym procesem jest tworzenie narzędzi online do nauki języków obcych. Poza wiedzą *stricte* językową i umiejętnościami technicznymi (co nie zawsze idzie w parze i jest łatwe do zauważenia podczas choćby pobieżnej analizy aplikacji, które można zainstalować na telefonie komórkowym) ważna jest także weryfikacja powstałej aplikacji. W tym celu można korzystać z testerów narzędzi online lub weryfikować błędy na

podstawie opinii użytkowników. Aplikacja językowe nigdy nie jest tworem skończonym, a tym samym niezbędna jest ciągła analiza jej użyteczności i przystawalności do potrzeb społecznych. Następne narzędzie **Deutsch Hören und Lesen** (zob. załącznik 132.) – dostępne w wersji mobilnej – umożliwia rozwijanie sprawności receptywnych. Zawiera podzielone na poziomy (A1–B2) i skategoryzowane tematycznie teksty, które użytkownicy mogą przeczytać bądź odsłuchać (co ważne, ostatnia czynność jest dostępna w różnorodnym tempie: zwolnionym, normalnym lub szybkim). Weryfikację zrozumienia treści zapewnia test wyboru składający się z kilku pytań.

Wyjątkową propozycją, zwłaszcza dla fanów gier, jest narzędzie **Deutsch Spiele** (zob. załącznik 133.), które umożliwia doskonalenie kompetencji leksykalnej poprzez zabawę. Aplikacja korzysta z kilku, prostych pod względem mechaniki<sup>324</sup> gier różniących się jedynie kwestią wykorzystywanego słownictwa – każda gra ma miejsca na zadania, gdzie zmianie ulegają ilustracje, nagrania oraz zapis sprawdzanych leksemów.

Na szczególną uwagę zasługuje platforma **deutsch.info** (zob. załącznik 134.)<sup>325</sup> stworzona w ramach projektu wspieranego przez Komisję Europejską. Oferuje ona pomoce dydaktyczne w trzech kategoriach: kursy, gramatyka, mediateka. Pierwsza z nich zawiera: ogólne kursy języka niemieckiego na czterech poziomach A1, A2, B1 i B2 (podzielone tematycznie na: poznawanie i przedstawianie się; czas wolny i studia; ubrania, kolory i pogodę; zakupy, jedzenie i picie; mieszkanie i biuro; miejsca; urlop i podróże), a także naukę języka specjalistycznego (rzemiosło i technika, IT, opieka, turystyka i gastronomia) oraz konkretnych zagadnień gramatycznych, np. rzeczowników z rodzajnikami, czasowników bądź zaimków. Warty uwagi rozwiązaniem jest mediateka, która gromadzi materiały tekstowe (oceniane wg poziomu trudności w trzystopniowej skali). Składają się one z tekstów skorelowanych z materiałami wideo powstałymi w ramach projektu **Easy Languages**<sup>326</sup> (link 124) – w tym wypadku **Easy German** (link 125). Doskonałym wsparciem dla uczących się jest słownik będący częścią strony internetowej – po wyborze języka docelowego umożliwia on tłumaczenie niemieckich słów, a także odsłuchanie wymowy poszczególnych leksemów. Narzędzie oferuje także informacje oraz testowanie zdobytej wiedzy z zakresu polityki, historii czy kultury Niemiec oraz Austrii. Projekt zakładał nie tylko stworzenie aplikacji webowej, lecz także

---

<sup>324</sup> W przypadku zilustrowanej rozgrywki zdobycie truskawki przez żuka uruchamia pytanie – poprawna odpowiedź to punkty, które pozwalają przejść do kolejnych poziomów.

<sup>325</sup> Istnieje analogiczny wariant **polski.info** (AP 469), lecz nie zawiera on tematów z zakresu leksyki specjalistycznej, kultury czy odwołań do narzędzi mobilnych wspomagających kształcenie. Nie funkcjonują także zakładka zatytułowana: mediateka.

<sup>326</sup> Należy zaznaczyć, że projekt jest również realizowany w wariantcie polskojęzycznym (link 60).

wariantów mobilnych: **Dandelin** (zob. załącznik 135.) – pomocy edukacyjnej dla dzieci, która zwiera leksykę dotyczącą, np. przedmiotów znajdujących się w kuchni (oprócz odtwarzania nazwy wskazanej rzeczy użytkownicy mogą także obejrzeć przepis realizowany po niemiecku, zaśpiewać piosenkę bądź wybrać właściwy desygnat usłyszanego leksemu), a także **Der, Die, Das** – wsparcia w nauce rodzajników (zob. załącznik 136.).

Kolejne narzędzie (DaF – zob. załącznik 137.) to strona przeznaczona do nauki języka niemieckiego jako obcego. Wśród dostępnych tam zakładek można znaleźć propozycje doskonalące sprawności, np. pisanie lub czytanie, ale także kompetencje: gramatyczną czy leksykalną. Nie brakuje również gier, piosenek i komiksów. Warto podkreślić, że sposób opracowania materiałów pozwala na wykorzystanie ich (w większości) nie tylko stacjonarnie – po wydrukowaniu – lecz także online przy pomocy programu do edycji plików PDF<sup>327</sup>.

Następna strona – Deutsche Welle (zob. załącznik 138.) – skorelowana z państwową rozgłośnią niemiecką uwzględnia nie tylko autentyczne materiały do nauki języka niemieckiego (zarówno tekstowe, jak i w wariancie wideo), ale także zawiera pomysły na lekcje dotyczące konkretnych zagadnień gramatycznych z wykorzystaniem pomocy dostępnych w aplikacji (link 126) oraz karty pracy skorelowane z udostępnianymi filmami<sup>328</sup>.

Intrygującą propozycją kształtującą przede wszystkim sprawności receptywne jest Deutsch-togo, czyli zbiór krótkich (do 2 minut) materiałów audio na poziomie od A2 do C2 – z transkrypcją dostępną w pliku PDF – które są zestawione z zamkniętymi pytaniami dotyczącymi poruszanych w nagraniu treści, a także z zadaniami rozwijającymi kompetencję gramatyczną (np. wybór przyimków, definicji, synonimów).

Wśród narzędzi mobilnych znajdują się przykłady aplikacji (zob. załącznik 139.) nastawionych na rozwijanie określonych kompetencji, np. leksykalnych – **Wort des Tages** (nauka jednego niemieckiego słowa dziennie – zapis oraz realizacja fonetyczna w kontekście) lub gramatycznych – **Grammatik Übungen für Fortgeschrittene C1**<sup>329</sup>. Nabyte w ten sposób umiejętności mogą być doskonalone także w wariancie webowym, np. dzięki Flexion deutscher Wörter – aplikacji udostępniającej definicje pojęć, informacje gramatyczne oraz związane z nimi materiały edukacyjnych na licencji Creative Commons.

---

<sup>327</sup> Analogicznie opracowane materiały można znaleźć na stronach z serii ESL (English as a Second Language). Niestety brakuje tego typu rozwiązań w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego.

<sup>328</sup> W kontekście glottodydaktyki polonistycznej można wskazać podobny projekt, Polska Półka Filmowa realizowany przez Agnieszkę Tambor z Uniwersytetu Śląskiego, który zakłada poznanie polskiego kina i oferuje materiały, wskazówki umożliwiające realizację lekcji filmowych podczas nauczania jppo (link 127).

<sup>329</sup> Są to ćwiczenia dla zaawansowanych uczniów.



Uwagę przyciągają także aplikacje do nauki języka rosyjskiego. Wśród nich Learn Russian – narzędzie oferujące naukę alfabetu, lekcje tematyczne, a także rozwój kompetencji: fonologicznej, leksykalnej oraz semantycznej czy gramatycznej.

Młodszy uczniowie (szczególnie dwujęzyczni) mogą skorzystać ze strony *Rosyjski dla dzieci* (zob. załącznik 140.) opracowanej przez Państwowy Instytut Języka Rosyjskiego im. A. S. Puszkina zajmujący się potwierdzaniem kompetencji lingwistycznych poprzez egzaminy certyfikatowe. Umożliwia ona rozwój sprawności: słuchanie (z interaktywnymi zadaniami, np. polegającymi na umieszczaniu poszczególnych warzyw i owoców na właściwych kontynentach, kolorowaniu ilustracji lub wyszukiwaniu usłyszanych liter alfabetu<sup>330</sup> – zgodnie ze wskazówkami oraz komentarzami lektora zawartymi w nagraniu<sup>331</sup>), czytanie (ważnym aspektem jest fakt, że teksty zapisano z użyciem fontów imitujących pismo odręczne) połączone z odpowiedziami na pytania o poszczególne elementy treści. Rozwijana jest także wiedza z zakresu gramatyki na poziomach A0<sup>332</sup>–B2. Ponadto można wybierać aktywności językowe zależnie od wieku użytkowników, ponieważ na stronie znajdują się także zakładki nazwane: plac zabaw (5+<sup>333</sup>), dziedziniec szkolny (6+), czytelnia (7+). Aplikacja uwzględnia także materiały metodyczne i dodatkowe pomoce o charakterze dydaktycznym przeznaczone dla nauczycieli oraz wskazówki dla rodziców.

Kolejnym narzędziem jest Ruspeach (zob. załącznik 141.), czyli aplikacja służąca do nauki języka rosyjskiego jako obcego. Zawiera: idiomy, przysłowia, zwroty skorelowane z kontekstem sytuacyjnym, zadania przygotowujące do zdania egzaminu, autentyczne materiały, podcasty, dialogi, gry<sup>334</sup>, komiksy oraz forum dla osób zainteresowanych nauką rosyjskiego. Na uwagę zasługują teksty preparowane na potrzeby danej jednostki tematycznej i poziomu językowego odbiorców, a także zadania zawierające klawiaturę z cyrylicą, co jest niezwykle istotne w kontekście osób uczących się języka z innym niż łaciński alfabetem<sup>335</sup>.

---

<sup>330</sup> Użytkownik słyszy pochwałę, gdy poprawnie wykonana fragment zadania i komunikat o konieczności powtórnej próby, jeśli nie jest to właściwy rezultat.

<sup>331</sup> W zależności od stopnia zaawansowania zadania lektorem jest dorosły – tematyka gramatyczna lub dziecko – gry.

<sup>332</sup> Na stronie poziom A0 określany jest jako A start (link 128).

<sup>333</sup> Liczby w nawiasach oznaczają minimalny wiek dzieci korzystających z danych materiałów.

<sup>334</sup> Za poprawne wykonanie zadań gracze otrzymują brzoskwinie (forma żetonowania jest związana z nazwą strony), które umożliwiają dostęp do kolejnych audiowizualnych materiałów tekstowych (link 129).

<sup>335</sup> Dobrym rozwiązaniem w przypadku braku klawiatury skorelowanej z aplikacją są zewnętrzne aplikacje z zestawem liter możliwe do wyszukania w przeglądarce bądź naklejki, z poznawanym alfabetem, na klawisze. Ważnym aspektem kształcenia językowego – szczególnie podczas zajęć online – jest wprowadzanie podczas lekcji zasad korzystania z polskich znaków na klawiaturze, np. prawy Alt + x to litera ź.

Kolejnym narzędziem, tym razem niezwykle istotnym w kwestii rozwoju kompetencji fonologicznej oraz ortoepicznej, jest Russian stress-marking tool (zob. załącznik 142.). Zaznacza ono akcentowane elementy poszczególnych leksemów wprowadzonego tekstu.

Ostatnim z narzędzi do nauki języka rosyjskiego jest aplikacja mobilna **Talk2Russia** (zob. załącznik 143.). Zawiera ona szczegółowe informacje na temat wymowy poszczególnych głosek – zależnie od ich otoczenia (kurs wprowadzający) – a także lekcje tematyczne: elementarne, np. na lotnisku, w hotelu, w restauracji oraz podstawowe, czyli zwiedzanie, życie na wsi bądź wizyta u lekarza. Każde z zagadnień składa się z nowych leksemów, konstruowanych z nimi wyrażen, materiałów wideo z zadaniami polegającymi na wyborze pisemnego ekwiwalentu fragmentów nagrania, a także ćwiczeń gramatycznych.

Przedstawione w tym podrozdziale możliwości aplikacji przeznaczonych do nauki języka angielskiego, niemieckiego czy rosyjskiego w zestawieniu z omówionymi wcześniej narzędziami online możliwymi do zastosowania w trakcie lekcji jpjo pozwalają wskazać podstawowe różnice w kwestii nauczania języków obcych. Glottodydaktykom polonistycznym brakuje przede wszystkim narzędzi umożliwiających ćwiczenie czytania i słuchania w formie krótkich, kilkuminutowych materiałów sprzyjających regularnej nauce i mających formę atrakcyjnej aplikacji mobilnej, którą można wykorzystywać niemal w każdym miejscu i która oferuje opcję pobrania wybranego materiału w celu nauki offline. W kwestii rozwijania kompetencji należy wskazać niedosyt narzędzi doskonalących gramatykę (kontekstowe stosowanie deklinacji czy koniugacji) i fonologię (ten element jest istotny szczególnie w kwestii uczniów znających inny język słowiański, którzy niejednokrotnie poprzestają na kompetencji pozwalającej osiągnąć pozytywny efekt komunikacyjny). Narzędzia – najlepiej mobilne – mogłyby skutecznie wesprzeć proces rozwijania wspomnianych kompetencji. Wśród grup uczniów cudzoziemskich, dla których nie ma bezpośrednio przeznaczonych aplikacji, trzeba wymienić dzieci oraz osoby przygotowujące się do egzaminów certyfikatowych. W odniesieniu do pierwszych uczestników lekcji jpjo niezbędne byłyby przede wszystkim ilustrowane i czytane (przez profesjonalistów) książki, a także piosenki czy bajki z napisami i możliwością szybkiego (w ramach funkcji aplikacji) spowolnienia nagrania<sup>336</sup>. W kwestii drugiej grupy, nie sposób pominąć fakt, że glottodydaktycy uczący angielskiego dysponują niezliczoną ilością

---

<sup>336</sup> Sytuacja społeczno-polityczna mająca miejsce w 2022 roku spowodowała, że coraz częściej w sieci pojawiają się lektury w wersji audio, a także w tłumaczeniu na język ukraiński. Nie jest to jednak wystarczające i nie zawsze sprzyja nauce języka polskiego, a jedynie przetrwaniu lekcji polegającej na omawianiu lektury. W kwestii piosenek istnieje wiele materiałów dla polskich dzieci, jednak ich znalezienie i dobranie do potrzeb uczniów cudzoziemskich wymaga czasu i doświadczenia – pomocne w tym kontekście byłoby dzielenie się konkretnymi tytułami, linkami i pomysłami na ich zastosowanie w procesie nauczania, które sprawdziły się w trakcie przeprowadzonych już zajęć – wraz z informacją o ich wadach, zaletach i adresatach.

narzędzi online ułatwiających przygotowanie do egzaminów certyfikatowych na różnych poziomach, które nierzadko są skorelowane z jednostką weryfikującą lub rodzajem testu. W przypadku certyfikatów z języka polskiego przełomowe byłoby chociażby stworzenie aplikacji wspierającej cudzoziemców uczących się na poziomach B1 oraz C1, które są najczęściej wybierane przez zdających (zob. załącznik 144.). W tym kontekście istotne są także narzędzia pozwalające uczyć się z wykorzystaniem autentycznych materiałów – najlepiej z podziałem na poziomy zaawansowania językowego (analogicznie do aplikacji News in Lewels).

W nawiązaniu do aplikacji umożliwiających bądź wspierających naukę jpjo warto zaznaczyć, że wymagają one dużej wiedzy ze strony lektorów – nie tylko w kontekście metodyki nauczania, lecz także obsługi narzędzi online czy dostosowania ich do potrzeb uczonych obcokrajowców. Wiąże się to z koniecznością kształcenia przyszłych lektorów w zakresie tworzenia autorskich materiałów do nauczania zdalnego lub hybrydowego choćby w kontekście aplikacji, które dają najwięcej możliwości w zakresie konstruowania różnorodnych ćwiczeń. Nie bez znaczenia byłaby także próba stworzenia ogólnodostępnych narzędzi online, które stanowiłyby wsparcie i ułatwienie zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli pragnących zdobyć wiedzę z zakresu jpjo lub przekazać ją w sposób adekwatny do formy kształcenia. Ważną pomocą byłoby również stworzenie w sieci miejsca, które pozwalałoby gromadzić publiczne materiały do nauki jpjo tworzone bądź wykorzystywane przez lektorów.

## **8.5. PLANOWANIE LEKCJI Z WYKORZYSTANIEM APLIKACJI**

Istotnym elementem niniejszej rozprawy jest wskazanie ścieżki prowadzącej do powstania schematu oceny aplikacji. Nie jest to działanie skończone, wymaga bowiem długoterminowych badań nad narzędziami ludycznymi oraz ich potencjałem w zakresie glottodydaktyki polonistycznej. Stanowi jednak wzór pracy z aplikacjami, który pozwala nie popełniać podstawowych błędów podczas doboru narzędzia na potrzeby lekcji jpjo. Określenie *ocena* jest w tym wypadku rozumiane dwojako. Po pierwsze dotyczy właściwego wyboru narzędzia online w zależności od grupy docelowej, umiejętności lektora, realizowanego tematu, doskonalonych sprawności bądź rozwijanych kompetencji. Po drugie, to weryfikacja efektów pracy z danym narzędziem, co w przyszłości powinno skutkować wprowadzeniem niezbędnych zmian do procesu tworzenia materiałów online z wykorzystaniem używanej aplikacji lub wyborem innego narzędzia. Poniżej przedstawiono autorski schemat oceny aplikacji w kontekście technicznym – zarówno z perspektywy samej mechaniki narzędzia oraz sprzętu, którym dysponują uczniowie bądź placówka edukacyjna, jak i w kwestii technologicznych

umiejętności prowadzącego, a także słuchaczy. Skonstruowano go na podstawie dotychczasowych doświadczeń dotyczących kształcenia zdalnego. Z pewnością wymaga on jeszcze szeregu testów m.in. oceny działania z perspektywy innych lektorów oraz weryfikacji jakości doboru narzędzi online w opinii cudzoziemców, co będzie przedmiotem dalszych badań.

Tabela nr 39: Schemat oceny aplikacji – aspekty techniczne

<b>NAZWA</b>	APLIKACJA: .....		
	SZABLON: .....		
<b>TYP</b>	ADRESAT:	TEMAT:	MECHANIKA:
	.....	.....	.....
<b>LOKALIZACJA</b>	LINK: .....		
<b>JĘZYK OBSŁUGI</b>	JĘZYK POLSKI	JĘZYK ANGIELSKI	INNY JĘZYK OBCY
	DARMOWA		
<b>WERSJA APLIKACJI</b>	NIEOGRANICZONA	OGRANICZONA	PŁATNA
		CZASOWO   ILOŚCIOWO	
<b>DOSTĘPNE SZABLONY</b>	GOTOWE	DO MODYFIKACJI	PUSTE
<b>POZIOM TECHNICZNYCH KOMPETENCJI LEKTORA</b>	NISKI	ŚREDNI	WYSOKI
	<ul style="list-style-type: none"> <li>obsługa w języku polskim;</li> <li>uzupełnianie szablonu elementami leksyki lub gramatyki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>intuicyjna obsługa w języku obcym;</li> <li>modyfikacja szablonu w ramach narzędzi dostępnych w danym wzorze;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>obsługa w języku obcym;</li> <li>konstruowanie mechaniki szablonu;</li> <li>projekt audiowizualny;</li> </ul>
<b>POZIOM KOMPETENCJI UCZNIĄ</b>	NISKI [bierny]	ŚREDNI [czynny]	WYSOKI [kreatywny]
	<ul style="list-style-type: none"> <li>dla dzieci;</li> <li>generator;</li> <li>grafika;</li> <li>audio;</li> <li>wideo;</li> <li>gra polegająca na wyborze właściwej odpowiedzi;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dla młodzieży i dorosłych;</li> <li>generator, grafika, audio, wideo połączone przy użyciu aplikacji w funkcji tablicy lub kolekcji;</li> <li>gra z możliwością kontroli ekranu;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dla młodzieży i dorosłych;</li> <li>współtworzenie tablic, kolekcji, grafik, gier, materiałów audio lub wideo;</li> </ul>
<b>FORMA ZAJĘĆ</b>	STACJONARNA	ONLINE	HYBRYDOWA
<b>WYMAGANY SPRZĘT</b>	KOMPUTER	TABLET	TELEFON

Źródło: Opracowanie własne.

Zaprezentowany schemat uwzględnia kilka istotnych aspektów – część z nich to elementy techniczne, w dużej mierze zależne od decyzji lektora, a tym samym łatwe do zmiany (lewa kolumna, biały tekst), pozostałe są warunkowane przez otoczenie lub doświadczenie: miejsce pracy, umiejętności uczniów, kompetencje prowadzącego – są one silnie osadzone w rzeczywistości, ich zmiana wymaga czasu i wysiłku (lewa kolumna, czarny tekst).

Pierwszym z wymienionych aspektów jest nazwa – dotyczy ona nie tylko samej aplikacji, lecz również wykorzystywanego szablonu, co jest ważne ze względu na łatwość odszukania

stworzonego narzędzia w przyszłości<sup>337</sup>. Kolejne kwestie to: adresat narzędzia (niektóre aplikacje przeznaczone są dla określonej grupy wiekowej<sup>338</sup>), tematyka, jaką lektor chciałby zrealizować przy jego użyciu, a także mechanika aplikacji, co ma związek z potencjalnymi funkcjami, które można wykorzystać podczas zajęć. Bardzo ważnym elementem przygotowywania materiałów online jest ich zapisywanie, dlatego należy zwrócić szczególną uwagę na rubrykę z hasłem *lokalizacja* i zadbać o to, by umieszczony w niej link rzeczywiście odsyłał do zapisanego na stałe pliku. Istnieją bowiem aplikacje, z których (głównie w wersji darmowej) można korzystać jedynie w czasie rzeczywistym, np. prowadząc zajęcia online w formie wideokonferencji (np. PiliApp, Classroomscreen). Link to ostatni z elementów schematu wymagających uzupełniania (kolor biały) – pozostałe mogą być po prostu zaznaczone, wybrane (kolor szary) – a korelacja między zieloną i pomarańczową częścią schematu pomoże sprawdzić, czy wybrane narzędzie jest dostosowane do potrzeb lektora i grupy, a także do możliwości technicznych w kwestii formy i miejsca lekcji. Należy zwrócić szczególną uwagę na kwestie związane bezpośrednio z aplikacją, takie jak:

- język obsługi – użytkowanie narzędzia dostępnego, np. po angielsku wymaga dobrej znajomości języka lub obycia z mechaniką aplikacji, bowiem wiele narzędzi jest skonstruowanych w sposób intuicyjny;
- wersja aplikacji – w dysertacji zgromadzono aplikacje, które są darmowe, a ich ograniczenia dotyczą w większości sfery ilościowej, dostępność czasowa powoduje, że odzyskanie lub ponowne wykorzystanie stworzonych pomocy dydaktycznych prędzej czy później będzie wymagało opłacenia abonamentu;
- rodzaj szablonu – jest ważny nie tylko w kwestii nazwy i odszukania projektu w przyszłości, ale także z perspektywy nakładu pracy i koniecznych kompetencji lektora.

Następne kategorie doboru narzędzi to kompetencje językowo-technologiczne prowadzącego – warunkują one preferowany język obsługi aplikacji. Tym samym wpływają na ilość wysiłku włożonego przez lektora w jej adaptację na potrzeby zajęć. Z perspektywy ucznia bezpośrednio wiąże się to z doskonaleniem kompetencji językowych, ponieważ brak narzędzi *stricto* przeznaczonych do nauki polskiego jako obcego powoduje niemożność rozwijania umiejętności komunikacyjnych przy okazji korzystania z danej aplikacji, gdy językiem obsługi

---

<sup>337</sup> Należy pamiętać, że zarówno nazwy aplikacji, jak i pojedynczych szablonów ulegają zmianom, więc warto opisać charakterystyczne elementy narzędzia, np. zaznaczyć, że dana grafika miała formę kalendarza lub drzewa genealogiczne, co w przypadku jej trwałego usunięcia pozwoli znaleźć podobny szablon.

<sup>338</sup> W przypadku aplikacji dla Polaków, które adaptowane są na potrzeby cudzoziemców, należy podchodzić z dystansem do informacji o wieku zamieszczonej przez autorów narzędzia online.

jest np. angielski. Z kolei predyspozycje uczniów generują sposób, w jaki mogą się oni zaangażować w zajęcia – biernie (obserwacja i aktywność werbalna – w przypadku lekcji bez możliwości oddawania kontroli nad ekranem), czynnie (gdy uczniowie mogą wykonywać zadania o charakterze manipulacyjnym w trakcie zajęć online w czasie rzeczywistym) lub kreatywnie (słuchacze wykonują ćwiczenie, wykorzystując możliwości tworzenia, np. elementów graficzno-tekstowych – komiksów – w danej aplikacji). Istotnym aspektem warunkującym decyzję o wyborze narzędzia online pozostaje forma prowadzenia zajęć – w wariantach stacjonarnym konieczne jest wyposażenie sali w rzutnik, ekran, tablicę multimedialną lub interaktywny monitor, w przypadku lekcji online lub w trybie hybrydowym (zwłaszcza w kontekście korzystania z aplikacji wieloekranowych, np. QuizWhizzer) ważne jest, jakim sprzętem dysponują uczniowie, ponieważ inne będą decyzje aplikacyjne lektora, gdy grupa korzysta z telefonów komórkowych, a inne, gdy posiada komputery (w przypadku stosowania nowoczesnych technologii w trakcie lekcji stacjonarnych istotnym aspektem jest dostęp do internetu).

Narzędzia online służące do nauki języków obcych są zazwyczaj automatycznie podzielone na zakładki nawiązujące do kształtowania i rozwijania poszczególnych sprawności oraz kompetencji leksykalno-gramatycznych, co łączy się z umiejętnościami weryfikowanymi podczas różnorodnych egzaminów certyfikatowych. Natomiast w kwestii nauczania jppo decyzja o doborze aplikacji pod kątem działań językowych w większości przypadków wymaga analizy mechaniki, a także klasyfikacji narzędzi online według działań ludycznych. Podobny proces dotyczy kompetencji lingwistycznych, czego rezultaty zostały przedstawione w tabelach podsumowujących pierwszy i drugi etap podziału zgromadzonego materiału badawczego. Efekty w postaci korelacji między klasyfikacją aplikacji pod kątem działań ludycznych a kompetencjami i działaniami językowymi zostały przedstawione w załączniku 145.

Warto zauważyć, że narzędzie e-ludyczne mają duży potencjał. Z jednej strony to zaleta, która pozwala wykorzystać je w różnych sytuacjach i zależnie od rozwijanych podczas omawiania danego zagadnienia działań i kompetencji językowych. Nie zmienia to jednak faktu, że trudno stosować narzędzia online, jeśli nie ma się pomysłu na ich dostosowanie do potrzeb grupy bądź do tematyki lekcji, a ponadto korelacja między aplikacją o określonej mechanice a efektami jej wykorzystania w postaci przyrostu umiejętności cudzoziemców nie jest oczywista. W przypadku książkowych lub po prostu stacjonarnych pomocy glottodydaktycznych kreatywność – choć pożądana – nie jest niezbędna. Jednak w kontekście nauczania z użyciem nowoczesnych technologii powinna być ona kluczowym elementem kształtowanym u adeptów sztuki glottodydaktycznej, ponieważ nie mają oni gotowych narzędzi edukacyjnych czy nawet

wzorów ułatwiających stworzenie własnych pomocy, a nie zawsze możliwa jest bezpośrednia adaptacja materiałów stacjonarnych. Innym, choć czasochłonnym rozwiązaniem trudności towarzyszących doborowi aplikacji do rodzaju prowadzonych lekcji oraz ich adresatów jest tworzenie oficjalnych – komercyjnych lub projektowych – narzędzi wspomagających kształtowanie kompetencji leksykalnej i gramatycznej oraz doskonalenie poszczególnych sprawności (analogicznie do nauczania innych języków).

Ważnym etapem weryfikacji poprawności wyboru narzędzia online jest analiza odbioru aplikacji przez grupę – wiele zależy od liczebności, narodowości i wieku. Doświadczenie w korzystaniu z nowych technologii nie jest istotne w trakcie ewaluacji, ponieważ było ono brane pod uwagę przy doborze narzędzia, a podczas jego stosowania kompetencje komunikacyjne i technologiczne podlegały równoległemu doskonaleniu. Przed dokonaniem wyboru stosowanych aplikacji warto przygotować lekcję testową z ich użyciem w celu sprawdzenia poziomu kompetencji technologicznych i preferencji odnośnie stosowania technologii jako wsparcia procesu kształcenia. Możliwe jest też przeprowadzenie ankiety, lecz jej skonstruowanie – z racji odmiennego sposobu definiowania określenia „aplikacja do nauki języka” – jest skomplikowane, a efekt niekoniecznie miarodajny, najlepiej więc skupić się na rozmowie i praktyce. W celu podsumowania pracy z danym narzędzie online należy zestawić reakcję odbiorców materiału glottodydaktycznego z informacjami o rodzaju narzędzia i tematyce zajęć. Kolejna faza to refleksja nad zaletami, wadami i potencjalnymi zmianami w użytkowaniu aplikacji. Nie należy nadmiernie uszczegóławiać przemyśleń – wystarczy pochylić się nad wymienionymi aspektami w kategoriach techniki, atrakcyjności i rozwoju kompetencji. Pierwszy z elementów warunkuje łatwość obsługi narzędzia, kolejny wpływa na nastawienie adresatów do przeprowadzanej lekcji, co wraz z jakością merytoryczną opracowanego materiału implikuje u danej jednostki poczucie zwiększenia kompetencji językowych.

Tabela nr 40: Schemat oceny aplikacji – ewaluacja

<b>GRUPA</b>	<b>LICZEBNOŚĆ</b>	<b>NARODOWOŚĆ</b>	<b>WIEK</b>
<b>EFEKT</b>	<b>LOKALIZACJA</b>	<b>NARZĘDZIE</b>	<b>TEMAT</b>
<b>REAKCJA GRUPY</b>	<b>NEGATYWNA</b>	<b>OBOJETNA</b>	<b>POZYTYWNA</b>
<b>KATEGORIE OCEN</b>	<b>TECHNIKA</b>	<b>ATRAKCYJNOŚĆ</b>	<b>KOMPETENCJE</b>
<b>ZALETY</b>			
<b>WADY</b>			
<b>ZMIANY</b>			

Źródło: Opracowanie własne.

Poniżej zaprezentowano przykładowe konspekty lekcji: wstępnej nt. alfabetu – dla dorosłych (A0), dotyczącej rodziny – dla dorosłych (A1), na temat szkoły – dla młodzieży (A1) i obejmujące zagadnienia dotyczące zwierząt – dla dzieci (A1). Zdecydowano się przedstawić zadania realizowane w trakcie opisywanych wcześniej kursów, co wpływa na stopień użyteczności omówionych aplikacji, gdyż dowodzi możliwości ich zastosowania w toku zajęć zdalnych z zakresu jpjo. Ze względu na brak narzędzi online przeznaczonych bezpośrednio do pracy na wyższych poziomach zaawansowania, przeprowadzenie lekcji na poziomie B1, B2 czy C1 zależy przede wszystkim od inwencji lektora i dostosowania przez niego trudności materiałów oraz zadań do możliwości uczniów. Niniejsza dysertacja dowodzi, że potencjał aplikacji – szczególnie przeznaczonych do prezentowania treści – jest duży, więc skonstruowanie tego typu zadań jest realne. Jednak ze względu na fakt, że podczas przeprowadzonych badań nie pracowano z tak zaawansowanymi obcokrajowcami, przykładowe konspekty obejmują poziom A1 z uwzględnieniem zróżnicowania tematycznego oraz odmiennego wieku kursantów.

## **8.6. KONSPEKTY LEKCJI<sup>339</sup> Z WYKORZYSTANIEM APLIKACJI**

Poniżej zaprezentowano przykładowe konspekty zajęć na poziomach: A0 dla dorosłych oraz A1 dla dzieci, młodzieży i osób pełnoletnich. Zarówno zróżnicowanie wiekowe, jak i jednorodność pod względem stopnia zaawansowania językowego wynikają z faktu, że przedstawione propozycje poparte są doświadczeniem glottodydaktycznym w prowadzeniu zajęć zdalnych w takich właśnie grupach. Oczywiście propozycje mają charakter otwarty i mogą, a nawet powinny podlegać modyfikacjom zależnie od potrzeb kursantów oraz umiejętności lektora. Warto jednak podkreślić, że to początkowy etap kształcenia językowego budzi najczęściej obaw w kontekście kształcenia na odległość, tym samym przedstawione pomysły mogą być wskazówką czy też inspiracją w kwestii planowania własnych lekcji online dla cudzoziemców rozpoczynających swoją przygodę z językiem polskim niezależnie od ich wieku. Kolejne propozycje przykładowych konspektów wymagają poszerzenia analizy potencjału aplikacji w kontekście kształcenia bardziej zaawansowanych kursantów oraz wykorzystywania tekstowych i dźwiękowych materiałów dostępnych w sieci, a także

---

<sup>339</sup> Zdecydowano się na stosowanie określenia *konspekt* ze względu na czytelność pracy, którą mogłoby zaburzyć wykorzystywanie leksemu *scenariusz* zarówno w odniesieniu do serii fabularyzowanych zadań, jak i ogólnego układu lekcji. Pomysł konspektów w formie planu tabelarycznego został zaczerpnięty z publikacji *Planowanie lekcji języka obcego* (Janowska 2010:87–89). Ze względu na specyfikę zajęć zdalnych i różnorodność grup, dla których przygotowano poszczególne konspekty, zdecydowano się zmodyfikować niektóre punkty, m.in. dodać typ lekcji (zdalny–synchroniczny, zdalny – asynchroniczny, hybrydowy, stacjonarny), określić typ i częstotliwość zajęć oraz rozwiązania alternatywne (pomysły na działania, które można podjąć, gdy zawiodą planowane narzędzia online).



stworzenia narzędzi przystosowanych do nauczania języka polskiego zgodnie z zapotrzebowaniem pod kątem poziomu.

## Alfabet

<p><b>POZIOM:</b> A0<sup>340</sup>, lekcja pokazowa<sup>341</sup>  <b>ADRESACI:</b> grupa dorosłych  <b>TYP LEKCJI:</b> zdalny – synchroniczny  <b>CZĘSTOTLIWOŚĆ ZAJĘĆ:</b> dwa razy w tygodniu  <b>CZAS TRWANIA:</b> 30–45 minut<sup>342</sup></p>	<p><b>CELE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• umiejętność wypowiadania poszczególnych polskich głosek;</li> <li>• znajomość liter polskiego alfabetu;</li> <li>• literowanie i czytanie pojedynczych wyrazów w języku polskim.</li> </ul>
---	--

<p><b>POMOCE I MATERIAŁY DYDAKTYCZNE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• film pt. <i>Alfabet polski</i> przygotowany przez wydawnictwo Prolog i zamieszczony na platformie YouTube (K–1);</li> <li>• (piosenka z tekstem w postaci alfabetu śpiewana na melodię <i>Panie Janie</i> (K–2));</li> <li>• materiały własne (grafiki, quiz, koło fortuny) przygotowane w aplikacjach: Padlet (I–1), Canva (I–1.2), Genial.ly (I–1.3) i Wordwall (I–1.4).</li> </ul>	<p><b>ROZWIĄZANIA ALTERNATYWNE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wcześniejsze pobranie nagrań z platformy YouTube i zapisanie ich na komputerze lub nośniku pamięci;</li> <li>• przygotowanie i zapisanie karty pracy dotyczącej alfabetu (projekt grafiki w Canvie) w edytorze tekstu;</li> <li>• zapisanie pytań do quizu i haseł do koła fortuny (w edytorze) – możliwość szybkiego wstawienia ich do gotowego szablonu w aplikacjach LearningApps lub Online Stopwatch.</li> </ul>
--	--

Fazy lekcji i przedziały czasowe	Czynności nauczyciela	Działania uczących się	Materiały i pomoce (ew. sytuacje)
1. Przedstawienie się 1–5 min	Są to pierwsze zajęcia z grupą, więc nauczyciel rozpoczyna od przedstawienia się <sup>343</sup> i poznania imion uczniów: – <i>Dzień dobry. Jestem X. Jak pan/i ma na imię?</i>	Uczniowie odpowiadają: – <i>Jestem Y.</i>	Zapoznanie się lektora z uczniami.
2. Słuchanie nagrania, czytanie alfabetu 6–21 min	Studenci słuchają nagrania alfabetu.  (W przypadku chętnych grup i w sytuacji, gdy jest dobre połączenie internetowe, studenci odsłuchują alfabet śpiewany na melodię <i>Panie Janie</i> i podejmują próbę jego wykonania.)	Studenci powtarzają poszczególne głoski za lektorem z nagrania.  (Studenci – najpierw pojedynczo, a potem grupowo – próbują powtórzyć piosenkę.)	Nagranie wydawnictwa Prolog (YouTube).  (Nagranie lektorki jpjo – YouTube.)

<sup>340</sup> Zdecydowano się uwzględnić poziom A0, ponieważ w założeniu jest to lekcja wstępna pokazowa dla grupy, która nie uczyła się wcześniej języka polskiego.

<sup>341</sup> Lekcja pokazowa to próbne zajęcia z lektorem pracującym w danej szkole językowej. Ich celem jest weryfikacja, czy forma i sposób prowadzenia kursu będzie odpowiadał słuchaczom – również w kwestii technicznej (czasami firma zgłasza preferencje co do wykorzystywanych narzędzi online, np. komunikatorów).

<sup>342</sup> Lekcje pokazowe w zależności od potrzeb klienta mogą trwać od 30 do 45 minut (czas jest uwarunkowany faktem, że zajęcia próbne często odbywają się w godzinach pracy). Opisana lekcja (po niewielkich modyfikacjach) może być prowadzona w obydwu konfiguracjach, ale na potrzeby dysertacji opisano dłuższy wariant.

<sup>343</sup> Zapoznanie się z grupą przebiega w trybie udostępniania ekranu tak, by grupa widziała, kogo lektor wskazuje kursorem. Wbrew pozorom również w trakcie zajęć online jest to element konieczny nie tylko ze względu na nawiązanie pierwszego kontaktu i początek komunikacji w języku polskim, ale również ze względu na fakt, że niejednokrotnie uczniowie dołączają do lekcji (szczególnie pokazowej) w statusie gościa, więc nie zawsze widoczne są ich dane personalne.

	Studenci zapoznają się z infografiką nt. polskich miast, których nazwy skorelowano z poszczególnymi literami alfabetu, a także z typowymi polskimi literami i połączeniami literowymi.	Studenci kolejno odczytują nazwy miast <sup>344</sup> , wskazując charakterystyczne polskie litery lub połączenia liter.	Grafika przygotowana w Canvie i zamieszczona w aplikacji Padlet.
<b>3. Literowanie imion i nazwisk</b> <b>22–29 min</b>	Studenci wzajemnie pytają się o imiona i/lub nazwiska oraz proszą o ich przeliterowanie.	– <i>Jak pan/i ma na imię?</i> – <i>Jak się pan/i nazywa?</i> – <i>Proszę przeliterować.</i>	Dowolny edytor tekstu lub wybrana wirtualna tablica.
<b>4. Quiz i koło fortuny</b> <b>30–38 min</b>	Studenci wspólnie rozwiązują quiz (uczeń lub lektor ma kontrolę nad ekranem).  Studenci losują nazwy miejscowe – ćwiczą czytanie i literowanie.	Studenci negocjują poprawną odpowiedź – wszystkie warianty są oznaczone literami.  Każdy indywidualnie losuje miasto – odczytuje nazwę i literuje ją.	Gry przygotowane w aplikacjach Genial.ly i Wordwall.
<b>5. Podsumowanie i ewaluacja</b> <b>39–45 min</b>	Nauczyciel udostępnia ekran kolejno każdemu uczniowi i prosi o zapisanie przeliterowanego przez siebie polskiego imienia lub zapisuje imię, które uczeń musi przeczytać i przeliterować.	Uczniowie indywidualnie ćwiczą literowanie i czytanie polskich imion.	Dowolny edytor tekstu lub wybrana wirtualna tablica.

## Rodzina

<b>POZIOM:</b> A1 <b>ADRESAT:</b> grupa dorosłych <b>TYP LEKCJI:</b> zdalna – synchroniczna <b>CZĘSTOTLIWOŚĆ ZAJĘĆ:</b> dwa razy w tygodniu <b>CZAS TRWANIA:</b> 60 minut	<b>CELE:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utrwalenie leksyki dotyczącej członków rodziny;</li> <li>• stosowanie nowej leksyki w kontekście opisywania wyglądu, zainteresowań, zawodów;</li> <li>• wyszukiwanie w tekście wybranych informacji.</li> </ul>
---	---

<b>POMOCE I MATERIAŁY DYDAKTYCZNE:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• infografika dotycząca poszczególnych członków rodziny (DZ–45+);</li> <li>• infografika w formie rozbudowanego drzewa genealogicznego (A1–3);</li> <li>• prezentacja przygotowana na kształt albumu rodzinnego, w którym oprócz zdjęć znajdują się opisy członków dwóch rodzin (DZ–40<sup>345</sup>).</li> </ul>	<b>ROZWIĄZANIA ALTERNATYWNE:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dostęp do prostego programu graficznego (np. Paint) – uczniowie kolejno rysują członków rodziny wg ustnych opisów koleżanek i kolegów z grupy;</li> <li>• folder ze zdjęciami wstawianymi do infografik – wspólne tworzenie drzewa genealogicznego i opisu rodziny w trakcie zajęć.</li> </ul>
---	--

Fazy lekcji i przedziały czasowe	Czynności nauczyciela	Działania uczących się	Materiały i pomoce (ew. sytuacje)
<b>1. Rozgrzewka językowa</b> <b>1–8 min</b>	Nauczyciel pyta o członków rodziny znajdujących się na infografice: – <i>Kto to jest?</i> – <i>Kim on/a jest?</i>	Studenci odpowiadają: – <i>To jest mama/brat.</i> – <i>Ona jest mamą./On jest bratem.</i>	Infografika (ilustracje bez podpisów) w Genial.ly.

<sup>344</sup> W ramach pracy indywidualnej po zajęciach można wykorzystać dostępne w aplikacji odsyłacze do narzędzi Google Maps i Google Translator w celu znalezienia lokalizacji danego miasta oraz odsłuchania właściwej wymowy leksyki i ćwiczenia jej.

<sup>345</sup> Jeśli zadanie jest wykorzystywane do pracy grupowej, należy usunąć z prezentacji przedostatni slajd z odpowiedziami.

<b>2. Czytanie tekstu</b> <b>9–16 min</b>	Nauczyciel prezentuje infografikę w postaci drzewa genealogicznego, która zawiera zdjęcia z pełnymi opisami członków rodziny, informacjami w punktach lub bez opisów.	Studenci czytają pełne opisy.	Infografika (opisy członków rodziny – pełne, w punktach, brakujące) w Genial.ly.
<b>3. Uzupełnianie opisów</b> <b>17–28 min</b>	Nauczyciel najpierw prosi wybrane osoby o skonstruowanie opisów na podstawie wypunktowanych informacji, a następnie o stworzenie opisów w oparciu jedynie o fotografię. Jeśli to konieczne zadaje pytania pomocnicze: – <i>Ile lat ma Jakub?</i> – <i>Co lubi robić pradziadek Jan?</i>	Studenci konstruują dwa typy opisów w odniesieniu do fotografii i/lub informacji pod zdjęciem, pytań lektora.	
<b>4. Dopasowanie osoby do zdjęcia</b> <b>29–49 min</b>	Nauczyciel dzieli grupę na dwuosobowe zespoły (otwiera dla nich wirtualne pokoje do pracy). Każda para czyta informacje o rodzinach Kowalskich oraz Nowaków, a następnie stara się dopasować imiona członków rodzin do fotografii na końcu prezentacji.	Studenci w parach zapoznają się z tekstem i łączą numery zdjęć z imionami członków rodzin. Efekt wspólnej pracy wysyłają na czacie w wirtualnym pokoju, do którego zostali przydzieleni przez lektora.	Prezentacja (album rodzinny – na początku są opisy osób bez zdjęć, na końcu znajdują się brakujące fotografie) w Genial.ly.
<b>5. Podsumowanie i ewaluacja</b> <b>50–60 min</b>	Po zamknięciu wirtualnych pokoi, gdy grupa jest już w komplecie, lektor pyta o rezultaty pracy. Każdy uczeń podaje imię członka rodziny wraz z numerem fotografii, na której znajduje się dana osoba i tłumaczy, dlaczego podjął taką decyzję (jaki element tekstu na to wskazuje).	Studenci odpowiadają na pytania lektora, np.: – <i>Na fotografii numer osiem są Joanna i Anna, bo to są siostry.</i> – <i>Na fotografii numer dwa jest Katarzyna, bo ona lubi spacerować.</i>	

## Szkoła

<b>POZIOM:</b> A1 <b>ADRESAT:</b> młodzież <b>TYP LEKCJI:</b> zdalna – synchroniczna <b>CZĘSTOTLIWOŚĆ ZAJĘĆ:</b> trzy razy w tygodniu <b>CZAS TRWANIA:</b> 60 minut	<b>CELE:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mówienie (na podstawie planu), kiedy jest dana lekcja i jaki przedmiot jest o wskazanej godzinie;</li> <li>• dopasowanie zainteresowań do typu ucznia (sportowiec, intelektualista, artysta);</li> <li>• łączenie zdań w odniesieniu do materiału wideo;</li> <li>• tworzenie pisemnej konwersacji, której tematyka jest adekwatna do tytułu odcinka oglądanego serialu.</li> </ul>
---	---

<b>POMOCE I MATERIAŁY DYDAKTYCZNE:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• grafika zawierająca plan lekcji (A1–1);</li> <li>• zadanie polegające na łączeniu zainteresowań z danym typem uczniowskiej osobowości (DZ–48);</li> <li>• odcinek młodzieżowego serialu z serii <i>Trzy szalone zera</i> pt. <i>Niesprawiedliwe oskarżenie</i> (K–3);</li> <li>• zadanie polegające na łączeniu początków i zakończeń zdań (DZ–48);</li> <li>• napisanie rozmowy w aplikacji imitującej czat (np. AP 185).</li> </ul>	<b>ROZWIĄZANIA ALTERNATYWNE:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wykorzystanie tabeli w edytorze tekstu – wspólne tworzenie planu w oparciu o pytania lektora;</li> <li>• dowolna aplikacja do tworzenia map myśli (sportowiec, intelektualista, artysta) z zainteresowaniami lub program pozwalający wykonać prosty rysunek;</li> <li>• dowolny edytor tekstu lub czat w komunikatorze.</li> </ul>
---	--

Fazy lekcji i przedziały czasowe	Czynności nauczyciela	Działania uczących się	Materiały i pomoce (ew. sytuacje)
1. Wprowadzenie do tematyki 1–12 min	Nauczyciel rozmawia z uczniami na temat terminów odbywania się poszczególnych lekcji: – <i>O której jest matematyka?</i> – <i>Jaka lekcja jest w piątek o 10:00?</i> oraz o zainteresowaniach poszczególnych typów uczniów – <i>Co robi Marek (artysta)?</i>	Uczniowie odpowiadają na pytania na podstawie informacji zawartych w planie zajęć i w zadaniu, np.: – <i>Matematyka jest o 11:00.</i> – <i>W piątek o 10:00 jest geografia.</i> – <i>Marek (artysta) gra na pianinie.</i>	Infografika z planem lekcji.
2. Oglądanie filmu 13–39 min	Nauczyciel włącza pierwszy odcinek młodzieżowego serialu <i>Trzy szalone zera. Prosi uczniów, żeby w trakcie oglądania robili notatki o bohaterach i wydarzeniach.</i>	Uczniowie oglądają film i notują ważne informacje.	Odcinek serialu <i>Trzy szalone zera</i> dostępny na platformie YouTube.
3. Łączenie zdań 40–45 min	Nauczyciel prosi, żeby każdy uczeń indywidualnie dopasował początki i zakończenia zdań na podstawie filmu, a rezultat przesłał na czacie w prywatnej wiadomości.	Uczniowie samodzielnie wykonują zadanie na podstawie filmu. Na koniec wspólnie z nauczycielem weryfikują poprawność.	Łączenie zdań – zadanie w aplikacji Wizer.me.
4. Napisanie i odczytanie dialogów 46–60 min	Nauczyciel jeszcze raz pokazuje początek odcinka wraz z tytułem i rozmawia z uczniami na temat jego znaczenia. Następnie informuje jak działa aplikacja Fake Chat App i prosi o napisanie rozmowy, której motywem jest tytuł <i>Niesprawiedliwe oskarżenie.</i>	Uczniowie rozmawiają o znaczeniu tytułu. Następnie piszą rozmowę na czacie za pomocą wskazanej przez nauczyciela aplikacji i prezentują efekty na forum grupy.	Aplikacja Fake Chat App lub edytor tekstu.

## Zwierzęta

<b>POZIOM:</b> A1 <b>ADRESAT:</b> dzieci <b>TYP LEKCJI:</b> zdalna – synchroniczna <b>CZĘSTOTLIWOŚĆ ZAJĘĆ:</b> trzy razy w tygodniu <b>CZAS TRWANIA:</b> 45 minut	<b>CELE:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utrwalenie nazw kolorów, a także liczb, liter i zwierząt;</li> <li>• łączenie nazwy zwierzęcia z reprezentującym je materiałem dźwiękowym i wizualnym;</li> <li>• dopasowywanie nazw zwierząt (w liczbie pojedynczej i mnogiej) do właściwych ilustracji.</li> </ul>
---	--

<b>POMOCE I MATERIAŁY DYDAKTYCZNE:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zakodowane ilustracje zwierząt przygotowane w aplikacji Generator kodu (AP 229);</li> <li>• dźwięki zwierząt dostępne w aplikacji <b>100 Sound Buttons</b> (AP 1);</li> <li>• zadania – zamieszczone na wirtualnej tablicy Google Jamboard (K–4) – polegające na dopasowaniu ilustracji do materiału audialnego lub</li> </ul>	<b>ROZWIĄZANIA ALTERNATYWNE:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• naśladowanie dźwięków zwierząt przez lektora/uczniów i pytanie pozostałych członków grupy, jakie to zwierzę;</li> <li>• stworzenie folderu z wykorzystanym materiałem tekstowym, ilustracyjnym i dźwiękowym – posługiwanie się nim poza wirtualną tablicą.</li> </ul>
--	---

wizualnego oraz na uzupełnianiu luk w tekście piosenki (fragment piosenki <sup>346</sup> dla dzieci <i>Potop</i> );	
• wykreślanka w aplikacji Learning Apps (K–5).	

Fazy lekcji i przedziały czasowe	Czynności nauczyciela	Działania uczących się	Materiały i pomoce (ew. sytuacje)
<b>1. Wprowadzenie tematyki</b> <b>1–14 min</b>	Nauczyciel dzieli grupę na dwie drużyny (bez wykorzystania opcji <i>breakout rooms</i> ), które w efekcie współpracy muszą odkodować ilustrację zwierzęcia i odgadnąć jego nazwę. Po rozszyfrowaniu pierwszego obrazka następuje zamiana grup i wykonywanie analogicznych czynności prowadzące do odkrycia, jakie zwierzę zakodowano na kolejnej karcie.	Uczniowie z pierwszej grupy otrzymują kolejno możliwość kontroli ekranu w celu zaznaczenia właściwej kratki stosownym kolorem. W drugiej grupie uczniowie otrzymują w prywatnych wiadomościach instrukcję dla pierwszej grupy. Ich zadaniem jest powiedzenie kolegom, która kratka (oznaczona przez kombinację liczbowo-literową) powinna zostać pomalowana danym kolorem.	Zadanie przygotowane w aplikacji Generator kodu.
<b>2. Słuchanie nagrań i wykonywania zadań</b> <b>15–30 min</b>	Nauczyciel uruchamia nagrania odgłosów zwierząt i prosi o dopasowanie nazw do ilustracji i usłyszanych dźwięków. Następnie lektor włącza fragment piosenki – na podstawie jej kilkakrotnego odsłuchania uczniowie łączą obrazki z nazwami zwierząt w liczbie pojedynczej i mnogiej oraz uzupełniają luki w tekście – najpierw ilustracjami, a później brakującymi wyrazami.	Uczniowie wykonują zadania polegające na korelacji dźwięku, obrazu i tekstu. Na zakończenie serii ćwiczeń wspólnie śpiewają poznaną piosenkę.	Dźwięki zwierząt z aplikacji 100 Sound Buttons. Zadania przygotowane na tablicy wirtualnej Google Jamboard.
<b>3. Podsumowanie i ewaluacja</b> <b>31–45 min</b>	Nauczyciel prosi grupę o wspólne rozwiązanie wyreślanki zawierającej nazwy zwierząt utrwalane w trakcie zajęć.	Uczniowie kolejno odczytują i zaznaczają (w trybie kontroli ekranu) nazwy znalezionych zwierząt lub mówią nauczycielowi (operując pojęciami: <i>wiersz, kolumna, na prawo, na lewo, na górze, na dole</i> ), gdzie jest znaleziony przez nich wyraz.	Wykreślanka w aplikacji Learning Apps.

<sup>346</sup> Jakość nagrań dostępnych na platformie YouTube nie jest idealna. W tej sytuacji dobrym rozwiązaniem jest pobranie pliku, wycięcia refrenu (najistotniejszy fragment) i dopasowanie tempa piosenki do możliwości uczniów za pomocą programu Audacity.

---

---

## WNIOSKI

---

---

- (1) *Gra naukowa w zasadzie nie kończy się. Ten, kto postanowiłby pewnego dnia, że twierdzenia naukowe nie wymagają dalszego sprawdzania i że można je uważać za ostatecznie zweryfikowane, wycofuje się z gry.*
- (2) *Od chwili, gdy pewna hipoteza została sformułowana i sprawdzona, gdy dowiodła hartu, nie wolno jej poniechać bez podania „dobrego powodu”. „Dobrym powodem” może na przykład być zastąpienie danej hipotezy przez inną, lepiej sprawdzalną, lub falsyfikacja jednej z konsekwencji hipotezy.*  
(Popper 1977:49)

Powyższy cytat pochodzi z *Logiki odkrycia naukowego* Karla Poppera (1977) i teoretycznie wydaje się niezwiązany z zagadnieniem ludyczności, ponieważ dotyczy reguł metodologicznych, które autor rozumie jako konwencje bądź zasady gry nauk empirycznych. Rozdziela on zatem logikę *sensu stricto* od logiki odkrycia naukowego (Popper 1988:49). Jednak już pobieżne porównanie gry z analizowanym przez Poppera zjawiskiem pozwala wskazać kilka płaszczyzn wspólnych, np. określone reguły postępowania, poznawanie przy udziale zmysłów, a także swego rodzaju ciągłość doświadczenia, co w przypadku nauki jest nieprzerwaną weryfikacją wygłaszanych tez, natomiast w kontekście ludyczności – poszukiwaniem sposobów zaspokajania skłonności do zabawy. Tym samym można pokusić się o stwierdzenie, że przejawem ludyczności obecnym w nauce jest – w kontekście niniejszej rozprawy – próba dyskredytacji przedstawionych w niej założeń. Paradoksalnie to właśnie konieczność podejmowania podobnych działań stanowi podstawę wnioskowania w tej dysertacji. Dowodzi ona bowiem, że ludyczność w swoim wirtualnym wymiarze to – dla glottodydaktyków polonistycznych – niemal dziewicze pole analiz, które z racji rozwoju środowiska nowych technologii podlega zmianom z większą częstotliwością niż rzeczywistość stacjonarna. Należy zatem podejmować liczne próby badawcze dotyczące weryfikacji pojęcia *e-ludyczności* w jego holistycznym ujęciu zarówno w wymiarze definiowania leksemów *gra*, *zabawa* i *symulacja* w zaktualizowanym, internetowym kontekście, jak i w kwestii doskonalenia narzędzi klasyfikujących działania ludyczne oraz zakrojonych na szeroką skalę badań empirycznych obejmujących korzystanie z narzędzi e-ludycznych podczas zajęć stacjonarnych, zdalnych i hybrydowych oraz w wariacie podręcznikowym, bezpodręcznikowym i wspieranym glottodydaktycznymi materiałami edukacyjnymi. Analizy powinny objąć także porównanie efektów kształcenia z użyciem aplikacji e-ludycznych na wszystkich poziomach zaawansowania i w grupach zróżnicowanych wiekowo oraz kulturowo prowadzonych przez lektorki i lektorów o odmiennych doświadczeniach w kwestii stosowania narzędzi online. Dzięki temu możliwe jest, by w jak największym stopniu wykluczyć zależności między wymienionymi aspektami a wynikiem lekcji z użyciem aplikacji. Pełny obiektywizm jest bowiem awykonalny ze względu na odmienne kompetencje ogólne uczestników zajęć, a tym samym różny stosunek do edukacji i ludyczności.

Niniejsza rozprawa powstała w specyficznym okresie uniemożliwiającym wykonanie miarodajnych badań ilościowych oraz obligującym do analiz jakościowych prowadzonych samodzielnie zajęć z zakresu jpjo. Jednocześnie dzięki temu stanowi ona przyczynek do dalszych refleksji nad zasadnością i sposobem wykorzystywania aplikacji będących przejawem e-ludyczności w kształceniu językowym cudzoziemców. Zwraca uwagę również fakt, że nowa sfera edukacji – wirtualny wymiar rzeczywistości – oraz sytuacja społeczna – pandemia i wojna<sup>347</sup> – stawiają przed lektorami inne, nieznanne dotąd problemy. Ważne jest nie tylko ich rozwiązywanie, ale przede wszystkim rozpoznawanie i diagnozowanie.

Dysertacja porusza kilka kluczowych kwestii dotyczących m.in. redefinicji pojęć istotnych dla ludyczności – *gra*, *zabawa*, *symulacja* – w jej glottodydaktycznym i polonistycznym wymiarze, co przejawia się w sformułowaniu definicji, której ostateczna forma wieńczy część teoretyczną rozprawy. Powinna ona stanowić inspirację i motywację do podejmowania dyskusji na temat terminologii odpowiadającej nie tylko płynnej, postmodernistycznej rzeczywistości, lecz także jej wirtualnemu rozszerzeniu, do którego zalicza się kształcenie na odległość. Już elementy zawarte w objaśnieniu kompilacji pojęć ludycznych wskazują na konieczność postrzegania opisywanego zjawiska w kategoriach interdyscyplinarności. Definicja zwraca bowiem uwagę na obsadzanie lektora w roli przewodnika po wszystkim, co polskie – od języka, przez (pop)kulturę, po rzeczywistość dostępną online.

Analiza sposobów rozumienia ludyczności i jej przejawów ewoluowała na przestrzeni lat, co odzwierciedla opis rozwoju jej filozoficzno-socjologicznego ujęcia (od Huizingi, przez Cailloisa, po Suitsa) zawarty w części teoretycznej. Istotną zmianę w kwestii sposobu myślenia czy mówienia zarówno o samej ludyczności, jak i towarzyszących jej pojęciach *gra* i *zabawa*, można dostrzec dzięki weryfikacji znaczeń poszczególnych leksemów z dwóch perspektyw – słownictwa ogólnego (przegląd definicji od czasów staropolskich po współczesne) oraz specjalistycznego (słowniki i encyklopedie m.in. pedagogiczne oraz psychologiczne). W kontekście definicje istotną kwestią są formy pracy stosowanej podczas zajęć – od współpracy czy współzawodnictwa po wariant mieszany (*co-opetition*) i problemowy. Kluczowe jest to, by lektor nie podejmował decyzji w kwestii relacji kształtowanych w toku zajęć jedynie w oparciu o swoją intuicję bądź w nawiązaniu do założeń poczynionych

---

<sup>347</sup> Dowodem na związek sytuacji pandemicznej z edukacją są liczne szkolenia i grupy facebookowe dla nauczycieli stanowiące wsparcie metodyczne w kontekście wykorzystywania narzędzi online, natomiast relacje między nowymi technologiami stosowanymi w kwestii nauczania języka a wojną odzwierciedla chociażby projekt dotyczący darmowego kursu językowego w aplikacji eTutor koordynowany przez ukraińskich polonistów (link 130).

w kontekście danej jednostki lekcyjnej. Należy bowiem uwzględnić potrzeby cudzoziemców uczestniczących w zajęciach. Niezmiernie istotne jest też – szczególnie w gronie najmłodszych uczniów – by nie zmuszać ich do czynnego udziału w rozgrywce. Zachęta jest elementem pożądanym, ale odmowa nie może skutkować np. niezaliczeniem zajęć.

Aspekt ludyczny dotyczy bowiem zarówno aktorów, jak i publiczności (Huizinga 1998:129) – choć nie są to oczywiście doświadczenia tożsame, zarówno jedno, jak i drugie sprzyja zdobywaniu wiedzy w większym stopniu niż przymus do wykonywania niechcianych czynności. W tym kontekście ważne jest także, aby nauczyciel jppo – o ile to możliwe – uczestniczył aktywnie w danej grze, zabawie czy symulacji (choćby w funkcji mistrza gry). Pozwala to zachować przynależność do wspólnoty zajęciowej, co sprzyja nawiązaniu relacji i ułatwia przekazywanie oraz nabywanie wiedzy. Co ciekawe, hierarchia w grze i w życiu nie jest jednakowa. Zupełnie inaczej młodzi uczniowie reagują na mistrza gry niż na lektora. Wspomniana różnorodność odbioru wymienionych osób nie oznacza jednak, że pomijany jest, np. w kwestii pracy z dziećmi czy młodzieżą, aspekt nierówności relacji<sup>348</sup> związany z szacunkiem do prowadzącego zajęcia. Warto pamiętać, jak szerokie jest spektrum gryfikacji. Jej pełny wymiar (fabularyzowanie całych kursów językowych) najczęściej sprawdza się podczas zajęć z dziećmi, młodzieżą czy studentami. Natomiast w przypadku dorosłych zdecydowanie lepszym rozwiązaniem są elementy ludyczne wprowadzane w formie ćwiczeń utrwalających czy rozgrzewek językowych. Należy się także zastanowić, czy warto określać stosowane zadania mianem *gier* lub *zabaw* – niejednokrotnie dorośli lepiej reagują na sformułowanie „ćwiczenie konwersacyjne” zamiast „scenka/gra fabularna”, „test” a nie „quiz”, „powtórzenie” jako zamiennik „gry planszowej”. W kontekście pojęć ludycznych zdecydowanie najbardziej neutralna jest *symulacja*. Warto jednak zauważyć, że problem z nazywaniem działań ludycznych podejmowanych podczas lekcji jppo może mieć również odwrotny kierunek – negatywne doświadczenia szkolne niejednokrotnie powodują, że zmiana leksyki na *stricte* ludyczną i odejście od sprawdzianów czy testów pozytywnie wpłynie na proces przyswajania wiedzy. Tym samym konieczne jest poznanie potrzeb nauczanych obcokrajowców i podjęcie decyzji o stopniu gryfikacji kursu dopiero po ocenie potencjału ludycznego uczestników zajęć. Oczywiście ten ostatni wynika nie tylko z kulturowego miejsca rozrywki w danej nacji, lecz również m.in. z wieku, celu nauki języka, stosunku do edukacji,

---

<sup>348</sup> Sytuację dotyczącą równomiernego darzenia szacunkiem zarówno lektora jppo niewychodzącego poza ramy roli nauczyciela, jak i pełniącego funkcję mistrza gry można porównać do zwrotów grzecznościowych w języku polskim i angielskim. Szacunek między rozmówcami to bowiem stały element konwersacji niezależnie od tego czy nadawcy oraz odbiorcy komunikatów posługują się formami *pan*, *pani*, czy zaimkami osobowymi.



charakteru cudzoziemców biorących udział w zajęciach. W tym miejscu pojawia się pytanie o związek ludyczności z wariantem poprzedzonym przedrostkiem *e-*. Zgodnie z teorią zaprezentowaną w rozprawie, zarówno jedno, jak i drugie pojęcie stanowi element rzeczywistości, która z racji na swą złożoność, wydobyta przez prężny rozwój technologiczny na przełomie XX i XXI wieku zaczęła ulegać silnej polaryzacji, tworząc wariant stacjonarny i wirtualny. Trzeba jednak podkreślić, że podobnie jak rzeczywistość stanowiąca spójną całość podlegającą specjalizacji zależnie od środowiska jej doświadczania, również pojęcie ludyczności wkracza w nowy wymiar, kreując rozrywkę wspieraną technologicznie i wprowadzając internetową alternatywę względem gier, zabaw czy symulacji znanych w wersji stacjonarnej. Należy pamiętać, że opisane zjawiska nie są równoległe, ale stanowią części składowe całości, jaką jest rzeczywistość – analogicznie do postulowanego przez Huizingę określenia *zabawowy element kultury* (Huizinga 1998:7–9), które wskazuje, że zabawa jest immanentną cechą kultury, a nie zewnętrznym elementem, jaki może być udziałem każdego zjawiska – w tym wspomnianej kultury.

Przykłady wykorzystania narzędzi online w procesie kształcenia cudzoziemców dowodzą, że pod kątem możliwych technik pracy z uczniami nie ustępują one miejsca wariantom książkowym czy realizowanym w sali lekcyjnej. Zarówno techniki *stricte* związane z ludycznym użyciem języka: układanie historyjki, wisielec, memory, bingo, gry planszowe, krzyżówki, rebusy, łamigłówki, teleturniej, koło fortuny, napisy i nagłówki w autentycznych materiałach lub ich warianty tworzone na potrzeby zajęć, jak i te dotyczące estetycznego wymiaru języka: piosenki, formy wierszowane lub audiowizualne, scenki, krótkie i długie wypowiedzi pisemne inspirowane sztuką (ESOKJ 2003:60–61) mogą być realizowane przy użyciu różnorodnych aplikacji (zarówno ludycznych, jak i technicznych), np. Learning Apps, Wordwall, Lyrics Training, Power Point Games, Ms Teams. Z kolei w kontekście technik receptywnych możliwe są działania ekstensywne – odsłuchiwanie materiału dźwiękowego (również dla przyjemności) lub stosowanie map myśli, budowanie skojarzeń słownych, analiza ilustracji w kontekście słuchanego lub czytanego tekstu, układanie obrazków odzwierciedlających wypowiedź, rysowanie, segregowanie zdań lub haseł w kolejności zgodnie z kontekstem, zadania typu prawda/fałsz – oraz intensywne – uzupełnianie tabel, luk, zaznaczanie usłyszanego leksemu, notowanie wybranych informacji, zadania z możliwością wielokrotnego wyboru, odpowiadanie na pytania bądź łączenie fragmentów, a także szukanie błędów (również w odniesieniu do wysłuchanej lub przeczytanej treści) oraz dyskusja.

Techniki produktywne również mogą być realizowane w formie zdalnej. Nie brakuje bowiem aplikacji zapewniających bodźce obrazkowe, słowne i dźwiękowe motywujące

zarówno do mówienia, jak i pisania. Ponadto wiele narzędzi online umożliwia bieżącą (poprzez umieszczenie bodźców wizualnych/leksykalnych/audialnych w obrębie tego samego narzędzia, co zadania) korelację między elementem motywującym a ćwiczeniem, np. za pomocą konstruowania wypowiedzi w odniesieniu do pojedynczych leksemów – czego przykładem mogą być infografiki przygotowane w aplikacjach Canva albo Genial.ly, tworzenie opowieści inspirowanych wylosowanymi ilustracjami – Five Cards Stories – czy rozpoznawanie dźwięków i budowanie historii z nimi związanych, np. 100 Sound Buttons. Wymienione narzędzia obligują do skonstruowania wypowiedzi ustnej – z użyciem aplikacji rejestrującej dźwięk (np. Vocaroo) lub przy pomocy komunikatora (np. Ms Teams) – bądź pisemnej, dzięki aplikacjom takim jak Tricider czy Totunoty.

Warto zaznaczyć, że techniki nauczania i uczenia się jppo z użyciem aplikacji nie są dostępne jedynie podczas zajęć zdalnych, ale stanowią istotną pomoc również w trakcie lekcji hybrydowych oraz mogą być urozmaiceniem spotkań stacjonarnych. Nie sposób zatem podzielić narzędzia umożliwiające wykorzystanie określonych technik i kształtowanie wybranych kompetencji językowych na takie, które da się stosować jedynie w sali lekcyjnej oraz na te wymagające pracy w wirtualnej klasie. Podobnie jak w przypadku rzeczywistości (łączącej stacjonarność z wirtualnością) ludyczność można jedynie dzielić na podgrupy, precyzując formę jej doświadczania, ale nie da się wskazać jej dwóch, równoległych aspektów. Niezależnie od sposobu definiowania – czy jest to dążenie, upodobanie, skłonność, czy potrzeba rozrywki – wskazanie działań stacjonarnych czy wirtualnych to jedynie forma realizacji owej potrzeby i może ona wynikać z wielu czynników: od dostępności, przez współtowarzyszy, po większe możliwości oferowane w przypadku określonego wyboru. Należy zauważyć, że społeczeństwo – jako ogół – żyje w coraz większym stresie. Gry – karciane, planszowe, komputerowe, wideo – są stosunkowo łatwą formą rozładowania napięcia, której uczymy się już od najmłodszych lat poprzez zabawę. Niegdyś częściej była ona stacjonarna, a obecnie – ze względu na towarzyszącą bawieniu się chęć imitowania środowiska i sposobu życia dorosłych – również wirtualna. Nie zmienia to jednak faktu, że wciąż gry stanowią skuteczną formę redukcji negatywnych emocji oraz pełnią funkcję relaksacyjną (Dupon 2020:20).

Niejednokrotnie ta potrzeba minimalizowania stresu przenoszona jest na oczekiwania względem zajęć językowych. Działania ludyczne były, są i będą nieodzownym elementem kształcenia. Jednak można je stosować w różny sposób, przez co są one mniej lub bardziej widoczne. Z perspektywy lekcji stacjonarnych prowadzonych z użyciem podręczników i pomocy glottodydaktycznych gry i zabawy są stałym, co nie znaczy częstym lub świadomym,

składnikiem zajęć z zakresu jpjo. Nauczanie zdalne lub hybrydowe, a także rozwój technologii przekładający się na konieczność wyposażenia placówek edukacyjnych w nowy sprzęt dają szansę na wdrażanie działań ludycznych w formie online. Jest to możliwość, która wśród wielu lektorów budzi ambiwalentne odczucia. Z jednej strony stanowi intrygującą perspektywę wprowadzenia innowacji, a z drugiej napawa lękiem związanym ze stosowaniem nowoczesnych technologii. Obawy nie są wyłącznie efektem nieutożsamiania się z rolą cyfrowego tubylcy. Wynikają one również ze strachu przed nieumiejętną reakcją w sytuacji, gdy aplikacja wybrana jako element zajęć okaże się zawodna lub kiedy pojawią się nieprzewidziane trudności techniczne. Ważnym źródłem sceptycyzmu wobec narzędzi online w procesie edukacji jest także brak (w kontekście większości lektorów jpjo) indywidualnych doświadczeń uczenia się w formie zdalnej, a także poniekąd kulturowa pewność, że nauka nie powinna być utożsamiana z zabawą<sup>349</sup>. Powodem jest fakt, że we współczesnym rozumieniu wspomniany leksem kojarzony jest raczej z definiowaniem jako ‘ogół czynności, w których wykonywanie ktoś angażuje się po to, żeby przyjemnie spędzić czas (WSJPŻ 6)’ – co zwraca uwagę na to, jak (zgodnie z objaśnieniem: przyjemnie) powinna przebiegać dana aktywność. Kluczowy, w kwestii zmiany sposobu postrzegania zabawy, byłby powrót do wariantu notowanego przez *Słownik polszczyzny XVI wieku*, gdzie pierwszym objaśnieniem jest: ‘zajmować się, trudnić się, poświęcać się czemu, uprawiać, interesować się, starać się (SPXVI II:30–31)’ – tym samym pozwalałoby to przenieść akcent znaczeniowy ze sposobu wykonywania czynności (i towarzyszących jej odczuć) na samą aktywność. Tego typu zabieg dostrzegalny jest w tytule publikacji Teresy Siek-Piskozub, który brzmi: *Uczyć się, bawiąc* (2001), gdzie imiesłów przysłówkowy współczesny w zestawieniu z bezokolicznikiem kieruje uwagę odbiorcy w równej mierze na proces podejmowania działań edukacyjnych, jak i jego konsekwencje emocjonalne, a nie jedynie na aspekt rozrywkowy. Dowodem na korelację dwóch wskazanych czynności jest zestawienie działań e-ludycznych z działaniami i kompetencjami językowymi. Należy zauważyć, że już w przypadku próby klasyfikacji działań ludycznych – podjętej przez Teresę Siek-Piskozub – podkreślano awykonalność tego zadania. Podobna trudność wynikająca z niemożności stałej i klarownej kategoryzacji dotyczy wariantu internetowego. Jednak w tym przypadku jeszcze większe bogactwo nie tylko obecnych, lecz także potencjalnych narzędzi online działa na korzyść podziału poczynionego w dysertacji, gdyż pozwala stworzyć rodzaj schematu analizy kolejnych aplikacji, których mechanika działania jest bardzo podobna, o czym świadczy powtarzalność

---

<sup>349</sup> Współcześnie edukatorzy coraz częściej powtarzają hasło głoszące naukę przez zabawę. Jednak proces przechodzenia od wartości deklarowanych do realizowanych bywa długotrwały, a niekiedy niemal niemożliwy do wykonania.

obserwowana podczas analizy narzędzi weryfikowanych w tej rozprawie – zarówno w kontekście tych, które służą lub mogą być wykorzystywane do nauczania języka polskiego jako obcego, jak i w przypadku aplikacji przeznaczonych *stricte* dla anglistów, germanistów czy rusycystów.

Niestety, funkcjonowanie w świadomości lektorów korelacji nauka – zabawa wymaga wieloaspektowych działań skierowanych zarówno do praktykujących nauczycieli jpjo, jak i do adeptów sztuki glottodydaktycznej w zakresie polonistycznym. Poniżej przedstawiono główne kwestie, które powinny być poruszane w kontekście rozwijania kompetencji ludycznych w obydwu grupach. Należą do nich:

- czynny udział w przykładowych zajęciach zdalnych prowadzonych z użyciem aplikacji ludycznych, do których – zgodnie z koncepcją zawartą w pracy: poprzez pełnienie funkcji imitacyjnej – należą pośrednio lub bezpośrednio praktycznie wszystkie narzędzia online;
- zapoznanie z instrukcją dotyczącą planowania, organizacji i prowadzenia lekcji jpjo (w formie zdalnej, hybrydowej i stacjonarnej z elementami e-ludyczności) z uwzględnieniem różnych narodowości, przedziałów wiekowych, tematyki zajęć i warunków ich odbywania (dostępny sprzęt – komputer, tablet, telefon, tablica multimedialna, rzutnik, monitor interaktywny i oprogramowanie – możliwość udostępniania ekranu oraz podziału na podzespoły lub jej brak);
- świadomość zależności między działaniami ludycznymi a działaniami i kompetencjami językowymi i związane z nimi konsekwencje doboru narzędzi online do poszczególnych jednostek tematycznych;
- umiejętność adaptacji gotowych (stacjonarnych lub zdalnych) materiałów własnych (szczególnie tych o charakterze ludycznym) na potrzeby zajęć z użyciem nowoczesnej technologii lub odbywających się za jej pośrednictwem.

Należy zauważyć, że nabywanie umiejętności związanych z wykorzystywaniem narzędzi online w procesie nauczania jpjo jest działaniem długofalowym. Oznacza to, że najważniejsze, by lektor dostrzegł możliwości związane ze stosowaniem narzędzi online, a także ich pozytywne i negatywne aspekty. Ponadto istotne jest wyrobienie w sobie nawyku problemowego postrzegania aplikacji i zajęć z ich użyciem, co skutkuje rozwiązywaniem napotkanych trudności analogicznie do układania puzzli, czyli ze spokojem i metodycznie. Negatywne emocje i lęk, który wystarczy oswoić poprzez wiedzę i doświadczenie, mogą skutecznie ograniczać szerokie spektrum sposobów kształcenia językowego – zwłaszcza w formie lekcji zdalnych. Stąd rozpowszechnianie informacji nt. korzystania z narzędzi online

podczas zajęć z zakresu jpjo nie jest jedynie aktywnością popularyzatorską, lecz przede wszystkim ma na celu osvajanie prowadzących i uczniów z nowymi technologiami, by stały się one – podobnie jak rzeczywistość wirtualna w stosunku do stacjonarnej – częścią składową procesu kształcenia, a nie zamiennikiem bądź formą rywalizacji z edukacją prowadzoną stacjonarnie. Trzeba również zaznaczyć, że niniejsza dysertacja nie stanowi opozycji względem nauczania z użyciem podręczników czy papierowych pomocy edukacyjnych, lecz jest propozycją rozszerzenia i ułatwienia tego procesu w przypadku lekcji prowadzonych online. Jest również zbiorem refleksji w kwestii początkowej fazy polonistycznej glottodydaktyki (a)synchronicznej. Nie sposób bowiem pominąć fakt, że czas powstawania rozprawy – choć pod wieloma względami nie należał do najłatwiejszych (o czym szerzej wspomiano w części metodologicznej) – był niezwykle inspirujący i pozwolił spojrzeć na glottodydaktykę polonistyczną z odmiennej perspektywy. To właśnie w obliczu obligatoryjnego kształcenia na odległość można było zdać sobie sprawę ze sfery, która ma ogromny potencjał, ale nie została dotychczas wystarczająco wyeksponowana, czyli z nauczania zdalnego. W rezultacie licznych lockdownów powstało bądź rozwinęło się wiele szkół językowych działających tylko online, co więcej niemal każda językowa placówka edukacyjna oferuje zajęcia prowadzone na odległość. Niestety rozwój rynku pracy nie idzie w parze z doskonaleniem warsztatu, który znacząco odbiega od możliwości glottodydaktyków zajmujących się nauczaniem innych języków obcych.

Warto bowiem zwrócić uwagę na fakt, że wśród materiałów choćby do nauki języka angielskiego dominują bezpłatne warianty aplikacji zarówno tych bezpośrednio przystosowanych do kształtowania poszczególnych sprawności czy kompetencji, jak i tych adaptowalnych bądź umożliwiających tworzenie własnych pomocy. Ponadto pojawiają się projekty konstruowania wciąż nowych narzędzi, np. aplikacji mobilnych skorelowanych z podręcznikami do nauczania angielskiego (Lehmkuhl 2022;41–54), nie wspominając już o licznych narzędziach online wspomagających przygotowanie do zdawania egzaminów certyfikacyjnych. Refleksje dotyczące potencjału (e-)ludycznego istniejących już polonistycznych materiałów glottodydaktycznych, a także możliwości, jakie kreują przed lektorami jpjo aplikacje – zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio, po adaptacji, przeznaczone do nauczania cudzoziemców – zmierną ku pytaniu o miejsce (najlepiej w sieci), które gromadziłoby informacje o możliwościach, z jakich mogą korzystać lektorzy oraz instruowanie ich w kwestii przygotowywania pomocy e-glottodydaktycznych. Z pewnością istnienie narzędzia w rodzaju multiportalu o zasięgu nie tylko ogólnopolskim, lecz także łączącym polonistów poza granicami kraju właśnie w kontekście wspólnego tworzenia bazy materiałów

do nauczania jpjo stanowiłoby duże ułatwienie zarówno z perspektywy kształcenia przyszłych lektorów<sup>350</sup>, jak i przygotowywania zajęć przez obecnych nauczycieli jpjo. Część pomocy adaptowanych na potrzeby różnych grup cudzoziemskich uczniów ma charakter publiczny ze względu na powstawanie w darmowych wersjach aplikacji. Tym bardziej zestawienie ich wraz z przydatnymi odnośnikami do materiałów audiowizualnych lub z informacjami na temat nowych narzędzi online<sup>351</sup>, które można polecać obcokrajowcom w celu indywidualnego doskonalenia kompetencji, mogłoby okazać się istotne dla rozwoju glottodydaktyki w jej wirtualnej odmianie. Pozwoliłoby też затrzeć nierówności – w kwestii konstruowania materiałów z użyciem nowoczesnych technologii – pomiędzy glottodydaktyką polonistyczną a dorobkiem nauczycieli innych języków obcych.

Podsumowując, ludyczność niezależnie od formy – stacjonarnej czy wirtualnej – nie jest odpowiedzią na wszystkie pytania i wątpliwości nurtujące lektorów jpjo. To jedynie, a może przede wszystkim, droga do osiągnięcia celu. Celem tej rozprawy, której charakter należy określić jako teoretyczno-praktyczny, było nie tylko zweryfikowanie sposobów objaśniania haseł *gra*, *zabawa*, *ludyzm*, *symulacja* oraz ich redefinicja bądź skonstruowanie autorskich wyjaśnień, lecz także skłonienie do refleksji nad terminologią ludyczną w kontekście jej wirtualnego wymiaru. Ponadto jednym z podjętych i zrealizowanych założeń było również pozyskanie materiału dotyczącego używanych przez edukatorów narzędzi online oraz zweryfikowanie ich potencjału dydaktycznego. W tej kwestii podstawowym wnioskiem jest podobieństwo aplikacji do tekstów. Można zatem wskazać analogicznie na ich prymarność, adaptowalność i sekundarność (por. Dunin-Dudkowska, Trębska-Kerntopf 1998:37). Z perspektywy jpjo zdecydowanym typem narzędzi online są te preparowane na potrzeby danej grupy cudzoziemców oraz te, które można zaadaptować czy to z formy stacjonarnej, czy jako materiał przeznaczony do nauki innego języka. Aplikacje prymarnie stworzone do kształcenia jpjo są rzadkością, co dobitnie pokazała niniejsza dysertacja. Tym samym stanowią istotną niszę badawczą. Użyteczność glottodydaktyczna narzędzi online nie tylko wskazuje ich tożsamość ze znanymi dotychczas formami przekazywania i utrwalania wiedzy – dowodzi tego chociażby ukazany potencjał w kwestii kompetencji językowych

---

<sup>350</sup> Należy podkreślić, że nauczanie jpjo jako dyscyplina stoi przed ogromnym wyzwaniem nie tylko z perspektywy doskonalenia i opracowywania sposobów pracy z cudzoziemcami, lecz również w kwestii przekonania młodych adeptów sztuki glottodydaktycznej (mających rozmaite, często negatywne, doświadczenia z własnej edukacji online), że kształcenie na odległość jest nie tylko szansą na znalezienie pracy, ale również przestrzenią oferującą liczne perspektywy rozwoju. Kluczowe jest to, by mieć świadomość, jak właściwie wykorzystywać tę globalną sieć na potrzeby prowadzonych zajęć.

<sup>351</sup> Nie bez znaczenia byłoby zainspirowanie się dorobkiem chociażby glottodydaktyki angielskiej czy niemieckiej i stworzenie materiałów do nauki na różnych poziomach zaawansowania w oparciu o serwisy informacyjne (radiowe bądź internetowe) – analogicznie do BBC Learning English oraz Deutsche Welle.

rozwijanych za pomocą aplikacji – ale także przekraczania granic poznawczych obserwowanych dotąd w kontekście nauczania jpjo. Potwierdzeniem ostatniej tezy jest m.in. poszerzenie sposobu postrzegania przekazu audiowizualnego od recepcji do produkcji językowej.

Z perspektywy praktycznej ważny aspekt stanowi weryfikacja możliwości wykorzystania poszczególnych aplikacji w grupach zróżnicowanych pod kątem wieku – dzieci, młodzież, dorośli – a także formy zajęć (synchronicznej lub asynchronicznej). Nie bez znaczenia pozostaje także skonstruowanie – na podstawie poczynionych obserwacji – wstępnego schematu oceny narzędzi online oraz opisanie nie tylko procesu ich doboru, lecz także przebiegu lekcji przeprowadzonej z wykorzystaniem nowoczesnych technologii na początkowym poziomie zaawansowania językowego (A1 i A2).

Poza realizacją założeń dysertacji, istotne jest też właściwe postrzeganie celu zajęć z zakresu jpjo. Celu, który nie musi być tożsamy dla wszystkich uczestników lekcji. Dla jednych to zdobycie wiedzy potrzebnej, by zdać egzamin certyfikacyjny czy chęć poznania innych cudzoziemców, dla innych szansa na przełamanie bariery komunikacyjnej, rozwijanie pasji lingwistycznej, konstruktywne spędzanie wolnego czasu. Niektórzy mają motywację finansową – lepiej płatna praca, inni personalną – polska rodzina lub polscy przyjaciele. Nawet lektor może chcieć jednocześnie doskonalić kompetencje językowe bardziej utalentowanych uczniów i starać się utrwalić umiejętności zdobywane z trudem przez osoby bez wyraźnych inklinacji lingwistycznych. Wielość celów cechuje każdy proces, którego uczestnikami są ludzie, a szczególnie osoby zróżnicowane pod kątem kompetencji ogólnych – wieku, kultury, wykształcenia, doświadczeń. Umiejętnie zastosowane działania ludyczne – uwzględniające potrzeby, emocje, granice, mocne i słabe strony uczniów oraz lektora, a także warunki nauczania oraz formę prowadzonych zajęć – pozwalają połączyć często rozbieżne cele uczenia się i nauczania jpjo. Trzeba zaznaczyć, że e-ludyczność jako wykorzystywanie aplikacji w kształceniu stacjonarnym, zdalnym i hybrydowym ma duży potencjał. Nie tylko pozwala scalić polonistyczne środowisko glottodydaktyczne na całym świecie, ale także wesprzeć pod kątem edukacji językowo-kulturowej Polonię – szczególnie tam, gdzie możliwość nauki języka jest utrudniona. Ponadto świadomość szans, jakie daje stosowanie technik kształcenia poszczególnych działań językowych przy użyciu technologii, wzbogaca proces przyswajania wiedzy, a także jej przekazywania, sprawiając że nauczanie jpjo może równać się z innymi – często bardziej popularnymi – językami mieszczącymi się w kategorii glottodydaktyki ogólnej. Z kolei fakt utożsamiania ludyczności, również w jej wirtualnej odmianie, ze sztuką imitacji pozwala dostrzec, że każdy aspekt kształcenia z użyciem technologii nosi znamiona rozrywki.

Dopiero w kontekście specyficznego poszerzenia spektrum doświadczania kształcenia z zakresu jppo można bowiem dostrzec pełen wymiar stwierdzenia Johana Huizingi, że *wszystko jest zabawą* i w odniesieniu do sposobu ujmowania (e-)ludyczności z perspektywy niniejszej dysertacji, trudno się z tym nie zgodzić. Należy jednak pamiętać, że podstawową cechą bytności internetowej jest zmienność. Dotyczy ona również niniejszej rozprawy, powodując że już w chwili jej zakończenia nie sposób pominąć elementy, które zdążyły ulec dezaktualizacji. Nie jest to zaskakujące, biorąc pod uwagę tempo rozwoju rynku technologicznego i szybkość odpowiadania na potrzeby – często nawet nieuświadomione – użytkowników sieci. Dlatego wśród wyzwań czekających współczesną glottodydaktykę polonistyczną największym może być wejście w wirtualny aspekt rzeczywistości jako z jednej strony rozszerzenie edukacji stacjonarnej, a z drugiej – funkcjonowanie w świecie nieco odrębnym kulturowo od dotychczasowych doświadczeń. Tym samym udział we współtworzeniu nowych realiów wiąże się bezpośrednio z koniecznością zwrócenia uwagi nie tyle na efekt, co na proces edukacyjny<sup>352</sup>. Stworzenie e-ludycznego materiału glottodydaktycznego nie może opierać się jedynie na założeniu realizacji określonego działania i doskonaleniu wybranych kompetencji. Materiał edukacyjny nigdy nie może zostać skończony<sup>353</sup>, ponieważ będzie to tożsame z zaprzestaniem jego funkcjonowania w rzeczywistości wirtualnej. Tam narzędzia pracy lektora muszą podlegać ciągłemu procesowi stawania się<sup>354</sup> – nie tylko być aktualizowane pod kątem nowych możliwości technologicznych, lecz przede wszystkim z perspektywy wykorzystania ich na potrzeby kształcenia językowego. Wymaga to interdyscyplinarności i wytrwałości związanej z nieustannym doskonaleniem i aktualizowaniem narzędzi online tworzonych w nurcie e-glottodydaktyki polonistycznej w myśl słów Olgi Tokarczuk: „Płynność, mobilność, iluzoryczność – to właśnie znaczy być cywilizowanym. Barbarzyńcy nie podróżują, oni po prostu idą do celu albo dokonują najazdów” (2007:61). Istotne jest zatem, by podczas przechodzenia ze sfery glottodydaktyki stacjonarnej do wariantu zdalnego bądź

---

<sup>352</sup> W myśl koncepcji Zygmunta Baumana zakładającej, że sama idea wędrowania jest istotniejsza niż cel podróży (Bauman 2000:145).

<sup>353</sup> Choć trudno nie zgodzić się z koncepcją istoty celowości w nauczaniu postulowaną przez Iwonę Janowską (2010:40) za Kruszewskim (2005:10) czy Uljensem (2006:147), nie sposób pominąć fakt, że cel glottodydaktyczny nie jest punktem, który należy osiągnąć czy też szczytem do zdobycia, ale drogą warunkowaną przez okoliczności. Tym samym ów cel – analogicznie do sposobu, czasu, przyczyny pokonywania drogi – może być zmienny. W kontekście nauczania online wybrzmiewa to dużo dobitniej, biorąc pod uwagę, że celowość jest warunkowana doбором aplikacji, na co wpływ mają nie tylko dostępność i zawodność narzędzi online, lecz także kompetencje technologiczne uczniów i lektora oraz umiejętność adaptowania czy preparowania materiałów dydaktycznych przez nauczyciela jppo.

<sup>354</sup> W rzeczywistości online projekt zrealizowany i zamknięty szybko stanie się elementem zapomnianej części internetu. Zaistnienie glottodydaktyki polonistycznej w sieci wymaga zatem wieloaspektowych i wieloosobowych działań o nieprzerwanym charakterze.



hybrydowego nie ulec pokusie narzucania i bezpośredniego przenoszenia realiów lekcji w sali na zajęcia w wirtualnej klasie. Kluczem do sukcesu jest bowiem umiejętność płynnego funkcjonowania w każdej ze sfer życia i szybkiego oraz skutecznego adaptowania narzędzi zależnie od środowiska pracy, co powinno być podstawową kompetencją społeczno-zawodową przyszłych pokoleń lektorów jpjo.

## WYKAZ SKRÓTÓW

- 123 – *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty!*  
123+ – *Materiały uzupełniające do podręcznika Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty!*  
A0 – grupa A0  
A1 – grupa na poziomie A1  
A1.2 – grupa A1, drugi semestr  
A1+ – grupa na poziomie A1 (uczniowie z lepszymi wynikami w nauce po pierwszym semestrze)  
AP – aplikacja  
BWP – *Bawimy się w polski 1*  
CIM 2 *Język polski? Chcę i mogę! 2*  
CIMZ 2 *Język polski? Chcę i mogę! Zeszyt ćwiczeń 2*  
Cz KPK 3 – *CZYTAJ krok po kroku 3*  
DSJP – *Dobry słownik języka polskiego*  
DZ – grupy dzieci i młodzieży  
ESJP PWN – *Elektroniczny słownik języka polskiego PWN*  
ESJXPVII – *Elektroniczny słownik języka polskiego XVII i XVIII wieku*  
ESWil – *Elektroniczny słownik wileński*  
FRAZ – *Co raz wejdzie do głowy – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna*  
I – scenariusz I (w znaczeniu fabuły zastosowanej w cyklu zajęć, a nie w kontekście planu lekcji)  
II – scenariusz II (w znaczeniu fabuły zastosowanej w cyklu zajęć, a nie w kontekście planu lekcji)  
III – scenariusz III (w znaczeniu fabuły zastosowanej w cyklu zajęć, a nie w kontekście planu lekcji)  
IL – materiały ilustracyjne  
ISJP – *Inny słownik języka polskiego*  
JPP – *Językowa podróż po Polsce*  
K – konspekty  
KPK 1 – *Polski, krok po kroku*  
LP 1 – *Lubię polski! 1*  
LP 2 – *Lubię polski! 2*  
LP A2 – *Legendy polskie na A2*  
ŁS – *Łowcy słów. Podręcznik popularnonaukowy dla cudzoziemców na poziomie B1*  
MSJP – *Mały słownik języka polskiego*  
NO – narzędzie online  
NRBK – *Nie ma róży bez kolców – ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*  
OJ UW – Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego  
PSWP – *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*  
RPP – *Razem po polsku*  
RSPP – *Rozgadaj się po polsku*  
SJPD – *Słownik języka polskiego polskiego, W. Doroszewski (red.)*  
SJPSz – *Słownik języka polskiego, M. Szymczaka (red.)*  
SL – *Słownik języka polskiego, S. B. Linde (red.)*

SP – *Survival Polish Crash Course*  
SPŁ – *Spacerkiem po Łodzi*  
SPXVI – *Słownik polszczyzny XVI wieku*  
Sstp – *Słownik staropolski*  
SW – *Słownik języka polskiego*, J. Karłowicz, A. Kryński i W. Niedźwiedzki (red.)  
SWil – *Słownik języka polskiego*, A. Zdanowicz i in. (red.)  
SWJP – *Słownik współczesnego języka polskiego*  
SWP – *Słownictwo w pracy*  
USJP – *Uniwersalny słownik języka polskiego*  
WIKI – Wikipedia  
WSJPDr *Wielki słownik języka polskiego*, L. Drabik (red.)  
WSJPŻ – *Wielki słownik języka polskiego*, P. Żmigrodzki (red.)  
YT – YouTube

# WYKAZ TABEL, SCHEMATÓW I WYKRESÓW

## TABELE

Tabela nr 1: Klasyfikacja gier.....	31
Tabela nr 2: Gry – formy kulturowe, instytucjonalne, wypaczenia .....	33
Tabela nr 3: Koncepcje rozwoju zabawy w wieku dziecięcym .....	40
Tabela nr 4: Podział <i>zabaw</i> wg <i>Słownika psychologicznego</i> .....	41
Tabela nr 5: <i>Gry dydaktyczne</i> .....	43
Tabela nr 6: <i>Gra, symulacja, zabawa</i> – czysta i pośrednia forma.....	45
Tabela nr 7: <i>Gry językowe</i> – definicje.....	46
Tabela nr 8: Zestawienie występowania w słownikach leksemów: <i>ludyczny, ludyczność i ludyzm</i> .....	50
Tabela nr 9: Zestawienie częstotliwości notowania leksemów: <i>igra, igrać</i> oraz <i>gra, grać</i> .....	57
Tabela nr 10: Zestawienie podstawowych definicji pojęć <i>gra</i> i/lub <i>zabawa</i> oraz ich cech .....	64
Tabela nr 11: Techniki ludyczne wykorzystywane stacjonarnie i zdalnie.....	87
Tabela nr 12: Pierwsza konfiguracja.....	101
Tabela nr 13: Druga konfiguracja.....	101
Tabela nr 14: Trzecia konfiguracja .....	101
Tabela nr 15: Czwarta konfiguracja.....	101
Tabela nr 16: Definicje <i>metod aktywizujących</i> wraz z tłumaczeniem .....	110
Tabela nr 17: Techniki ludyczna a wiek uczniów.....	114
Tabela nr 18: Techniki ludyczne a cel dydaktyczny .....	114
Tabela nr 19: Zróźnicowanie ról nauczyciela i uczniów w zależności od technik ludycznych.....	115
Tabela nr 20: Techniki ludyczne a warunki nauczania .....	115
Tabela nr 21: Przykłady ludycznego i estetycznego użycia języka.....	116
Tabela nr 22: Objasnienia relacji tworzonych podczas działań językowych.....	117
Tabela nr 23: Przykłady działań językowych .....	117
Tabela nr 24: Przykłady technik receptywnych.....	118
Tabela nr 25: Przykłady technik produktywnych .....	119
Tabela nr 26: Kompetencje ogólne i językowe.....	120
Tabela nr 27: Działania ludyczne vs działania e-ludyczne.....	123
Tabela nr 28: Zestawienie informacji dotyczących grup osób dorosłych w semestrze letnim 2020/2021 .....	132
Tabela nr 29: Zestawienie podstawowych informacji dotyczących grup osób dorosłych analizowanych w semestrze zimowym 2020/2021 i letnim 2021/2022 .....	136
Tabela nr 30: Tematy zajęć i narzędzia online wspomagające ich realizację – grupy A1 i A1+ .....	140
Tabela nr 31: Tematy zajęć asynchronicznych i narzędzia online wspomagające ich realizację .....	149
Tabela nr 32: Porównanie ocen zadań podczas zajęć asynchronicznych i synchronicznych (I).....	159
Tabela nr 33: Porównanie ocen zadań podczas zajęć asynchronicznych i synchronicznych (II).....	160
Tabela nr 34: Porównanie ocen zadań podczas zajęć asynchronicznych i synchronicznych (III).....	160
Tabela nr 35: Narzędzia online uzupełniające zajęcia w grupie A0.....	161
Tabela nr 36: Narzędzia online uzupełniające zajęcia w grupie A1.2.....	164
Tabela nr 37: Aplikacje wykorzystane podczas zajęć z dziećmi i młodzieżą.....	169

Tabela nr 38: Aplikacje językowe .....	175
Tabela nr 39: Schemat oceny aplikacji – aspekty techniczne .....	236
Tabela nr 40: Schemat oceny aplikacji – ewaluacja.....	239

### **SCHEMATY**

Schemat nr 1: Relacje terminologiczne – <i>strategia, model lekcji, metoda, technika</i> .....	109
Schemat nr 2: Wizualizacja procesu <i>collaborative learning</i> .....	111
Schemat nr 3: Wizualizacja procesu <i>cooperative learning</i> .....	111

### **WYKRES**

Wykres nr 1: Zestawienie dat założenia analizowanych grup facebookowych .....	106
---	-----

# BIBLIOGRAFIA

## ARTYKUŁY I MONOGRAFIE

- Austen H., 2010, *Artistry Unleashed: A Guide to Pursuing Great Performance in Work and Life*, University of Toronto Press, Toronto.
- Austin J. L., 1993, *Mówienie i poznawanie: rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Banach A., 2020, *Ucząc bawić, bawiąc uczyć – o wykorzystaniu gier i zabaw na lekcjach języka polskiego jako obcego*, w: M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach (red.), *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 33–48.
- Banach A., Dębska M., Pokorska M., *Eduprofil Try Some Polish jako przykład innowacyjnych materiałów dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego – studium przypadku*, w: B. Grochala, M. Pokorska, M. Syrek (red.), *Aktywizacja – innowacja – inspiracja w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 55–70.
- Barłóg C., 2010, *Konceptualizacja gier w kontekście treningu interkulturowego*, „Homo Ludens”, nr 1(2), s. 9–17.
- Barthel, K.U., Hezel, N., Mackowiak, R., 2015, *ImageMap - Visually Browsing Millions of Images*, w: He, X., Luo, S., Tao, D., Xu, C., Yang, J., Hasan, M.A. (red.) *MultiMedia Modeling*, Springer, Cham, s. 287–290.
- Baudrillard J., 1997, *Precesja symulaków*, w: R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków, s. 175–189.
- Bauman Z., 2000, *O turystach i włóczęgach, czyli o bohaterach i ofiarach ponowoczesności*, w: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa, s. 133–153.
- Biernacka M., 2019, *Maluchodźwięki. Pomoc dydaktyczna dla małych dzieci*, Universitas, Kraków.
- Biernacka M., 2020, *Ludyczność w nauczaniu wymowy języka polskiego jako obcego/drugiego*, w: M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach (red.), *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 167–176.
- Błażejewska M., 2020, *Sposoby wykorzystania piosenki w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego*, w: M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach (red.), *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 211–221.
- Bogdanowicz M., Borkowska A., 2010, *Model rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, w: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, MEN, Warszawa.
- Bonora, G.; D'Ugo, R.; Dalai, G.; Rosa, D.D.; Imperato, A.; Martini, B.; Perondi, L. *The Project «Interactive Topography of Dante's Inferno»*. *Transfer of Knowledge and Design of Didactic Tools, Proceedings 2017, 1*, 875. <https://doi.org/10.3390/proceedings1090875> (dostęp: 7.05.2022).
- Bonwell Ch. C., Eison A., 1991, *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, School of Education and Human Development The George Washington University, Washington.
- Bortnowski S., 2005, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa.
- Brandenburger A., Nalebuff B. J., 1996, *Co-opetition*, Doubleday, New York.
- Bryła-Cruz A., 2021, *Student i nauczyciel przed kamerą, czyli o bliższym spotkaniu w nauczaniu na odległość*, „Języki Obce w Szkole”: <https://jows.pl/artykuly/student-i-nauczyciel-przed-kamera-czyli-o-blizszym-spotkaniu-w-nauczaniu-na-odleglosc> (dostęp: 30.11.2021).
- Burska-Kopczyk J. i in., 2021, *Wirtualna (współ)praca. Trochę teorii w praktycznych podpowiedziach*, Uniwersytet SWPS Wydział Prawa i Komunikacji Społecznej Katedra Grafiki, Wrocław.
- Caillois R., 1997, *Gry i ludzie*, tłum. A. Tatariewicz i M. Żurowska, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa.
- Chassapakis D., 2019, *Dziennik 29. Interaktywna gra książkowa*, Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa.
- Chrzanowska-Kluczevska E., 2013, *Filozoficzne podstawy teorii gier – najnowsze tendencje*, w: P. Stalmaszczyk (red.), *Współczesna filozofia języka. Inspiracje i kierunki rozwoju*, Wydawnictwo PRIMUM VERBUM, Łódź, s. 252–270.
- Chrzastowska B., 1987, *Lektura i poetyka*, WSiP, Warszawa.

- Cieśla J., 2021, *Szkola, czyli galopada testów i kwarantann. Ani to skuteczne, ani zdrowe*, „Polityka”: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2145066,1,szkola-czyli-galopada-testow-i-kwarantann-ani-to-skuteczne-ani-zdrowe.read> (dostęp: 30.11.2021).
- Cortázar J., 1985, *Gra w klasy*, Wydawnictwo Literackie, Kraków-Wrocław.
- Data K., 2010, *Internet w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2”, t. 17, s. 375–382.
- Dawidziak-Kładoczna M., 2008, *Wiersze i piosenki w nauczaniu dzieci języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego”, t. 16, s. 37–48.
- Dębski R., 1992, *Komputery w nauczaniu języków obcych z uwzględnieniem języka polskiego jako obcego: kierunki rozwoju oprogramowania dydaktycznego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 4, s. 105–113.
- Dębski R., 2008, *Witryny internetowe Polaków mieszkających za granicą*, w: R. Dębski, *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia. Transmisja i nauczanie języków mniejszościowych*, Universitas, Kraków, s. 35–51.
- Dehaene S., 2021, *Jak się uczy my? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, tłum. D. Rossowski, Copernicus Center Press, Kraków.
- Dewey J., 1924, *Democracy and Education*, Macmillan, New York.
- Dippel A., Fizek S., 2017, *Ludification of Culture. The Significance of Play and Games in Everyday Practices of the Digital Era*, w: G. Koch (red.), *Digitisation: Theories and Concepts for Empirical Cultural Research*, Routledge, Abington, s. 276–292.
- Drucker P., 1999, *Management Challenges for the 21<sup>st</sup> Century*, Butterworth-Heinemann, Oxford.
- Dunin-Dudkowska A., Trębska-Kerntopf A., 1998, *Teksty prymarne, adaptowane i sekundarne w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnim – problemy i postulaty*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 10, s. 35–41.
- Dupon S., 2020, *Dziecko w świecie gier komputerowych. Poradnik dla rodziców*, Fundacja Dolce Vita, Zamość.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Kraków.
- Erasmus, 1926, *Opus epistolarum*, tłum. P. S. Allen, t. VI, nr 1581, Oxford.
- ESOKJ: Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Fiszbak J., 2006, *Metoda analizy heurystycznej a „metody aktywizujące”: (głos w obronie tradycji)*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica”, t. 8, s. 505–519.
- Foland-Kugler M., 2005, *Cudzoziemiec wobec polskiej reklamy*, w: P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 230–233.
- Fowler S., Blohm J., 2004, *An analysis of methods for intercultural training*, w: D. Landis, J. Bennet, M. Bennett (red.), *Handbook of Intercultural Training*, Sage Publications, Thousand Oaks, California, s. 37–84.
- Frankl V. E., 2009, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Gadamer H. G., 2010, *Pojęcie gry*, w: L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 175–181.
- Gałużka D., 2017, *Gry wideo w środowisku rodzinnym*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków.
- Gałużka D., 2020, *Spoleczno-kulturowy potencjał gier cyfrowych. Ujęcie syntetyczne*: [https://www.researchgate.net/publication/348659772\\_Spoleczno-kulturowy\\_potencjal\\_gier\\_cyfrowych\\_Ujecie\\_syntetyczne](https://www.researchgate.net/publication/348659772_Spoleczno-kulturowy_potencjal_gier_cyfrowych_Ujecie_syntetyczne) (dostęp: 4.12.2021).
- Garvey, D.M., 1969. *Simulation: a catalogue of judgements, findings and hunches*, w: P.J. Tansey (red.) *Educational Aspects of Simulation*, McGrawHill, London, s. 204–227.
- Gaze M., *Przygotowanie legendy do pracy z dzieckiem polonijnym*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Perspektywy badawcze w glottodydaktyce polonistycznej”, t. 27, s. 495–504.

- Gębal P, Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, PWN, Warszawa.
- Gębal P. E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Universitas, Kraków.
- Geier M., 2000, *Gra językowa filozofów: od Parmenidesa do Wittgensteina*, tłum. J. Sidorek, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Glock H. J., 2001, *Słownik Wittgensteinowski*, tłum. M. Hernik i M. Szczubiałka, Wydawnictwo Spacja, Warszawa.
- Grice H. P., 1977, *Logika a konwersacja*, „Przegląd Humanistyczny”, t.21, nr 6 (141), s. 85–99.
- Gruza D., Pabiańczyk A., 2016, *Język polski 2.0 – zastosowanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka polskiego*, Fundacja Edu & More, Warszawa: [https://issuu.com/fundacjaedumore/docs/publikacja\\_jezyk\\_polski\\_2.0\\_-\\_zasto](https://issuu.com/fundacjaedumore/docs/publikacja_jezyk_polski_2.0_-_zasto) (dostęp: 27.05.2022).
- Grygierzec W., 2021, *Lęk w edukacji zdalnej*, w: E. Domagała-Zyśk (red), *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, Wydawnictwo Episteme, Lublin, s. 153–167.
- Gudykunst, W.B., Guzey, M.R., Hammer, M. (1996). Designing Intercultural Training. w: D. Landis, R. Bhagat (red.), *Handbook of Intercultural Training. 2nd edition*, Sage Publications, Thousand Oaks, s. 61–80.
- Hostyński P, 2007, *Po co nam luka informacyjna? Gry i zabawy w glottodydaktyce – z badań własnych*, w: A. Surdyk A., *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 29–36.
- Hrycak-Krzyżanowska D., 2020, *Wykorzystanie storytellingu i digital storytellingu w nauczaniu języka polskiego jako obcego dzieci i młodzieży w Wielkiej Brytanii*, w: M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach (red.), *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 103–115.
- Huizinga J., 1998, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka i W. Wirpsza, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- Impact Report. Serving the world through learning*, 2021, Sinha A., Brunamonti C. (red.): <https://about.coursera.org/press/wp-content/uploads/2021/11/2021-Coursera-Impact-Report.pdf> (dostęp: 27.05.2022).
- Jak powstał internet? Historia wynalazku, który zmienił świat*, 2020, „Focus”: <https://www.focus.pl/arttykul/jak-powstal-internet-historia-wynalazku-ktory-zmienil-swiat?page=2> (dostęp: 30.11.2021).
- Jakubowska T., Ledzion M., 1996, *Film video i komputer w nauczaniu historii słuchaczy cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 7/8, s. 185–192.
- Janowska I., 2010, *Planowanie lekcji języka obcego*, Universitas, Kraków.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Janowska I., 2013, *Rozwijanie kompetencji ogólnych w nauczaniu i uczeniu się języka metodą projektów*, w: J. Stańczyk, E. Nowikiewicz (red.), *Dydaktyka językowa a kompetencja ogólna*, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Bydgoszcz, s. 165–176.
- Janowska I., 2015, *Planowanie jednostek lekcyjnych i metodycznych – modele i schematy*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2(16), s. 63–88.
- Janowska I., 2016, *Rozwijanie receptywnych działań językowych w podejściu zadaniowym*, „Języki Obce w Szkole”: <https://jows.pl/arttykuly/rozwijanie-jezykowych-dzialalan-receptywnych-w-podejsciu-zadaniowym> (dostęp: 5.08.2022).
- Januszewska A., 2013, *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Jędryka B. K., 2022, *Wykorzystanie matematycznych zadań tekstowych w rozwijaniu kompetencji gramatycznej w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej cudzoziemców*, „Poradnik Językowy” 4, s. 39–56.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J., 1990, *Cooperation in the Classroom*, Interaction Book Co, Edina, Minnesota.



- Jurasz A., *Kilka uwag o dydaktycznym potencjale gier językowych na przykładzie języka niemieckiego*, w: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 37–46.
- Juul J., 2010, *Gra, gracz, świat: w poszukiwaniu sedna „growości”*, w: M. Filiciak (red.), *Światy z pikseli. Antologia studiów nad grami komputerowymi*, SWPS Academica, Warszawa, s. 37–62.
- Juul J., 2013, *The Art of Failure: An Essay on the Pain of Playing Video Games*, The MIT Press, Cambridge.
- Kaczmarzyk M., 2018, *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Dobra Literatura, Słupsk.
- Kajak P., 2008, *Hip hop – miejska <lingua franca>?*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(2), s. 129–138.
- Kajak P., 2014, *Nauczanie „języka polskiego 2.0” jako obcego*, w: *Die polnische Sprache – 25 Jahre nach der Wende*, D. Scheller-Boltz (red.), Hildesheim-Zürich-New York, s. 389–398.
- Kajak P., 2020, *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kanicka A., 2003, *Relaksująca nauka*, „Tygodnik Przegląd”: <https://www.tygodnikprzeklad.pl/relaksujaca-nauka/> (dostęp: 28.05.2022).
- Kaplan, G.A., 1972. *Games for Growth: Educational Games in the Classroom*, SRA, Chicago.
- Kaźmierczak P., 2018, *Piosenka pomoże na wiele, czyli o alternatywnych sposobach kształtowania kompetencji gramatycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Polonistyczne językoznawstwo glottodydaktyczne”, t. 25, s. 137–148.
- Kaźmierczak P., 2019, *Komu piosenkę? O recepcji piosenek wśród dzieci i młodzieży na lekcjach języka polskiego jako obcego*, w: K. Ziolo-Pużuk (red.), *Panorama glottodydaktyki polonistycznej. Wyzwania, pytania, kierunki*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa, s. 137–148.
- Kaźmierczak P., 2020a, *Czy aplikacja Genial.ly rzeczywiście jest genialna? O potencjale narzędzi online podczas zdalnego nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Perspektywy badawcze w glottodydaktyce polonistycznej”, t. 27, s. 559–570.
- Kaźmierczak P., 2020b, *Gry w glottodydaktyce polonistycznej. Perspektywa teoretyczna oraz wnioski praktyczne*, „Homo Ludens”, nr 1(13), s. 73–87.
- Kaźmierczak P., 2020c, *Badanie skuteczności stosowania aplikacji QuizWhizzer i genial.ly na lekcjach języka polskiego jako obcego*, w: I. Janowska, M. Biernacka, *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 33–52.
- Kaźmierczak P., 2020d, *Elementy ludyczne w kształceniu lektorów języka polskiego jako obcego*, w: M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach (red.), *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 119–127.
- Kaźmierczak P., 2020e, *Escape room – nowa zagadka glottodydaktyki polonistycznej*, w: E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Toruń, s. 301–315.
- Kaźmierczak P., 2021a, *Eduroom na lekcji języka polskiego jako obcego – wirtualny pokój zagadek*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Komunikacja – język – kultura. Nowe ścieżki w glottodydaktyce polonistycznej”, t. 28, s. 365–377.
- Kaźmierczak P., 2021b, *Zdystansowana zabawa, czyli o adaptacji narzędzi ludycznych podczas kształcenia na odległość*, „Homo Ludens”, nr 1(14), s. 103–116.
- Kaźmierczak P., Sroka J., 2022, *YouTube czy StudyTube – przegląd wybranych profili internetowych poświęconych nauczaniu jppo*, w: B. Grochala, M. Pokorska, M. Syrek (red.), *Aktywizacja – innowacja – inspiracja w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 25–39.
- Kiafas G., 2019, *Dziennik. Wyprawa 1907*, Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa.
- Kic-Drgas J., 2018, *Jak skutecznie uczyć języków obcych osoby w wieku senioralnym?*, w: M. Gromadzka (red.), *Uczenie dorosłych okiem praktyka*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji i Narodowa Agencja Programu Erasmus+, Warszawa, s. 104–108.
- Klemensiewicz Z., Lehr-Spławiński T., Urbańczyk S., 1964, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

- Klimowicz A., 2005, *Aktywizujące metody nauczania*, w: M. Owczarz (red.), *Poradnik edukatora*, Wydawnictwa CODN, Warszawa, s. 189–209.
- Klos-Sokol L., 2015, *Shortcuts to Poland*, wyd. 4, Warszawa.
- Kołąk K., 2010, *Teksty i „podteksty” na internetowym kursie języka polskiego dla początkujących*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2”, t. 17, s. 369–374.
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Kotula K., 2013, *Od cRPG do gier logicznych. Rozważania na temat użycia gier komputerowych w kontekście glottodydaktycznym*, „Homo Ludens”, nr 1(5), s. 129–138.
- Kotula K., 2017, *Rzeczywistość wirtualna w nauczaniu języków obcych – nowy paradygmat komunikacji w dyskursie szkolnym*, „Homo Ludens”, nr 1(10), s. 111–132.
- Kotula K., 2022, *Gra komputerowa na lekcji języka obcego. Procesy interakcyjne w zgamifikowanej klasie języka francuskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kowalczyk K., 2020, *Edukacyjne cechy gamingu*, „Homo Ludens”, nr 1(13), s. 89–102.
- Kownacka P., 2022, *Sztuka na językach. O doskonaleniu sprawności mówienia z wykorzystaniem sztuki lokalnej na lekcjach zdalnych jppo*, w: B. Grochala, M. Pokorska, M. Syrek (red.), *Aktywizacja – innowacja – inspiracja w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 153–164.
- Kruszewski K. (red.), 2005, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kuźma N., 2020, *Wykorzystanie mnemotechnik w wybranych grach i zabawach w dydaktyce języka polskiego i glottodydaktyce polonistycznej*, w: M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach (red.), *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 177–187.
- La Fontaine J., 1876, *Bajki*, tłum. Władysław Noskowski, Nakład i druk Jana Noskowskiego, Warszawa.
- Laskowska J., 2019, *Technologie cyfrowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Oblicza glottodydaktyki polonistycznej. Powiązania i inspiracje”, t. 26, s. 161–170.
- Łaskiewicz M., 2010, *Piosenka jest dobra na wszystko?*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2”, t. 17, s. 335–341.
- Lehmkuhl P., 2022, *Designing an EFL vocabulary app for autonomous lexical learning*, w: B. Grochala, M. Pokorska, M. Syrek (red.), *Aktywizacja – innowacja – inspiracja w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 41–54.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lipowska D., 2016, *Komputerowe modelowanie ewolucji języka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Lytard J. F., 1997, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Lyster R., 2007, *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*, John Benjamins Publishing, Amsterdam.
- Maćkowiak R., 2014, *Elementy ludyczne w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego (na materiale serialu Świat według Kiepskich)*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Glottodydaktyka – media – komunikacja. Negocjowanie znaczeń”, t. 21, s. 363–374.
- Maćkowiak R., 2017, *YouTube na lekcji języka polskiego jako obcego*, w: R. Maćkowiak, E. Wojtczak (red.), *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców 4*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 92–103.
- Maćkowiak R., Góralczyk-Mowczan P., 2021, *Nauczanie języka polskiego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego a nowa (pandemiczna) rzeczywistość*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Komunikacja – język – kultura. Nowe ścieżki w glottodydaktyce polonistycznej”, t. 28, s. 393–424.
- Majewska-Tworek A., Zaśko-Zielińska M., Pęzik P., 2020, «*Polszczyzna mówiona miast*» – kontynuacja badań z lat 80. XX wieku z wykorzystaniem narzędzi lingwistyki cyfrowej, „Forum Lingwistyczne”, nr 7, s. 71–87.

- Majrzyk Ł., 2020, *Ranking systemów operacyjnych i przeglądarek w Polsce (1/2020)*: <https://mobarank.pl/2020/03/01/ranking-systemow-operacyjnych-i-przegladarek-w-polsce-1-2020/> (dostęp: 7.05.2022).
- Makarowska O., *Wybrane gry językowe na lekcjach języka rosyjskiego*, w: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 65–74.
- Maliszewski B., 2022, *Nauczanie kultury oraz języka przez obrazy i słowa (na przykładzie multimodalnego projektu „Lubimy Lublin”)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Komunikacja – język – kultura. Inspiracje (glotto)dydaktyczne”, t. 29, s. 17–30.
- Marcela M., 2021, *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Markiewicz D., 2020, *Wykorzystanie e-learningu w nauczaniu polskiego języka, historii i kultury*, w: E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Toruń, s. 263–284.
- Marko A., 2014, *Drama na lekcjach języka polskiego – o potencjale metody*, „Homo Ludens”, nr 1(6), s. 87–100.
- Markowski G., *Rola gier i zabaw w nauczaniu dorosłych na przykładzie francuskiego języka specjalistycznego jako obcego*, w: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 75–80.
- Ments M., 1983. *The Effective Use of Role-play: A Handbook for Teachers and Trainers*, Kogan Page, London.
- Merton R. K., 1968, *The Matthew Effect in Science. The reward and communication systems of science are considered*, „Science” t. 159, nr 3810, s. 56–63: <https://garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf> (dostęp: 4.12.2021).
- Meyers C., Jones T. B., 1993, *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mijał M., Cieśla M., Gromadzka M., 2020, *Escape room as an adult education tool*, „Homo Ludens”, nr 1(13), s. 165–178.
- Miłosz M., 2008, *Aplikacje internetowe i problemy ich tworzenia*, w: M. Miłosz (red.), *Aplikacje internetowe – od teorii do praktyki*, Polskie Towarzystwo Informatyczne, Warszawa, s. 9–10: <http://pti.cs.pollub.pl/wp-content/uploads/2018/06/Aplikacje-internetowe-2008.pdf> (dostęp: 7.05.2022).
- Morgenstern O., Neumann J., 1947, *Theory of Games and Economic Behavior*, Yale University Press, Princeton.
- Myrdzik B. (red.), 2000, *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki*, Lublin.
- Myrdzik B., Karwatowska M., Tymiak L. i in., 2019, *Niezbędnik dla Studenta/Studentki na PRAKTYCE (i nie tylko)*, Lublin: <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2021/0903/104321-niezbednik-filologia-polska.pdf> (dostęp: 27.05.2022).
- Nagórko A., 2004, *Metody konfrontatywne a etnolingwistyka (lingwistyka kulturowa)*, w: E. Fórián (red.), *Wielokulturowość, tożsamość, mniejszości na Węgrzech i w Polsce. Język – literatura – kultura*, Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, Debreczyn, s. 25–33.
- Nowakowska O., 2011, *Wszystko gra! Gry miejskie w przestrzeni Warszawy*, „Homo Ludens”, nr 1(3), s. 155–165.
- Nowicka M., 2020, *(Tele)turniej sposobem na udaną lekcję języka polskiego dla obcokrajowców*, w: M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach (red.), *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 199–210.
- Okoń W., 1995, *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwo „ŻAK”, Warszawa.
- Okoń W., 2001, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pałasz P., 2013, *Piosenka popularna jako materiał dydaktyczny oraz możliwość jej wykorzystania na zajęciach lektoratowych z języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Glottodydaktyka – media – komunikacja. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej”, t. 20, s. 349–356.
- Pamuła M., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.
- Piasecki, E., 1922. *Badania nad genezą ćwiczeń cielesnych*, Geberthner i Wolff, Poznań.
- Pokorska M., 2020, *Wykorzystanie technik ludycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego dzieci w wieku szkolnym (refleksje po kursie letnim w Mołdawii)*, w: M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach (red.), *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 65–76.
- Polanski E., 1995, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, WSiP, Warszawa.
- Popper K. R., 1977, *Logika odkrycia naukowego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Postman N., 1995, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, tłum. Anna Tanalska-Dulęba, PIW, Warszawa.
- Prajzner K., 2009, *Tekst jako świat i gra. Modele narracyjności w kulturze współczesnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Prensky M. 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon”, 9(5), s. 1–6.
- Prizel-Kania A., 2021, *Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomaganie technologicznie – wczoraj i dziś. Bilans doświadczeń po roku kształcenia na odległość*, „Postscriptum Polonistyczne” 28(2), s. 1–16.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, 2016, I. Janowska E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turka (red.), Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Przybylska R., 2005, *Projekt słownika egzotyzmów polskich dla cudzoziemców*, w: P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 290–294.
- Rak M., 2015, *Kulturemy podhalańskie*, Biblioteka LingVariów, t. 19, Kraków.
- Robinson K., 2015, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków.
- Rozporządzenie MEiN z 11.10.2022 w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych*, Dz. U. z 2022, poz. 2202.
- Rudziński G., 2020, *Homo loquens a homo ludens. Glottodydaktyczne refleksje nad koncepcją kultury Johana Huizingi*, w: M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach (red.), *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 23–32.
- Rudziński S., 2014, *Projekt „LiMe – Languages in Media” – jak materiały medialne mogą wspierać migrantów i ich nauczycieli w edukacji językowej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Glottodydaktyka – media – komunikacja. Negocjowanie znaczeń”, t. 21, s. 153–161.
- Rusek B., *Zabawy interakcyjne w nauczaniu języków obcych*, w: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 81–90.
- Ryan M. P., Martens G. G., 1989, *Planning a College Course: A Guidebook for the Graduate Teaching Assistant*, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, Michigan.
- Searle J. R., 1987, *Czynności mowy: rozważania z filozofii języka*, tłum. B. Chwedeńczuk, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Seretny A., 2006, *Koncepcje inteligencji wielorakich Howarda Gardnera a nauczanie języka obcego*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Sprawności przede wszystkim*, Universitas, Kraków, s. 67–88.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Siek-Piskozub T., 1994, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, WSiP, Warszawa.
- Siek-Piskozub T., 2001, *Uczyć się, bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Siek-Piskozub T., Wach A., 2006, *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Skok K., 2017, *Punktyfikacja, playifikacja, hazardyzacja... Analiza skuteczności mechanizmów motywacyjnych stosowanych w procesie gamifikacji*, „Homo Ludens”, nr 1(10), s. 193–216.

- Smith B. L., MacGregor J. T., 1992, *What Is Collaborative Learning?*, w: A. Goodsell, M. Maher, V. Tinto, B. L. Smith B i J. T. MacGregor (red.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*, National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment at Pennsylvania State University, Pennsylvania, s. 10–30.
- Soares Palmer D., 2010, *Second Language Pragmatic Socialization in World of Warcraft*, ProQuest LLC, Ann Arbor, Michigan, s. 1–14.
- Stańdo J., Splawska-Murmyło M., 2017, *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Stern A., 2016, *...i nigdy nie chodziłem do szkoły. Historia szczęśliwego dzieciństwa*, Wydawnictwo Element, Gliwice.
- Strutyński J., 1997, *Gramatyka polska*, Wydawnictwo Tomasz Strutyński, Kraków.
- Suits B., 2016, *Konik Polny. Gry, życie i utopia*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Surdyk A., *Od Tolkiena do glottodydaktyki, czyli o Technice Gier Fabularnych w dydaktyce języków obcych i gustach literackich studentów*, w: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 91–98.
- Szalek, M., 1992. *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Art Print, Poznań.
- Szeja J. Z., 2011, *Teatralne i narracyjne gry fabularne jako aktywizujące metody nauczania*, „Homo Ludens”, nr 1(3), s. 215–235.
- Taraszkiewicz M., 1999, *Jak uczyć lepiej – refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Tkaczyk P., 2012, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Helion, Gliwice.
- Tokarczuk O., 2007, *Bieguni*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Tsai N., 2019, *Social Media in Foreign Language Teaching and Learning – a Review*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Oblicza glottodydaktyki polonistycznej. Powiązania i inspiracje”, t. 26, s. 149–159.
- Tsai N., 2021, *Games in Foreign Language Classrooms: Taiwanese Students' Perspective*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Komunikacja – język – kultura. Nowe ścieżki w glottodydaktyce polonistycznej”, t. 28, s. 159–174.
- Tsai N., 2022, *Learning Polish with Duolingo: A Case Study in Taiwanese Academic Setting*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Komunikacja – język – kultura. Inspiracje (glotto)dydaktyczne”, t. 29, s. 31–52.
- Uljens M., 2006, *Dydaktyka szkolna*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, GWP, Gdańsk, s. 105–239.
- Uryga Z., 1996, *Godziny polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków.
- Valéry P., 1943, *Tel quel*, Gallimard, Paryż.
- Wajda N., 2014, *Gry kooperacyjne na zajęciach języka obcego dla przedszkolaków*, „Homo Ludens”, nr 1(6), s. 199–214.
- Walczak R., Wężowska J., 2017, *Gry fabularne jako sposób zwiększania kontroli nad rzeczywistością. Poczucie umiejscowienia kontroli oraz emocjonalność graczy w porównaniu do młodzieży niegrającej*, „Homo Ludens”, nr 1(10), s. 255–268.
- Walsh S., 2011, *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*, Routledge, New York.
- Wegner T., 2020, *Muzyka alternatywna jako punkt wyjścia do dialogu międzykulturowego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Perspektywy badawcze w glottodydaktyce polonistycznej”, t. 27, s. 291–306.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Avalon, Kraków.
- Wiśniewska H., Plisiecki J. (red.), 1997, *Wokół szkoły i nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Wiśniewski M. R., 2021, *Zabójcze aplikacje. Jak smartfony zmieniły nasz świat*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.

- Wittgenstein L., 2000, *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wittgenstein L., 2012, *Tractatus Logico-Philosophicus*, tłum. B. Wolniewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wołos M., 2002, *Koncepcja „gry językowej” Wittgensteina w świetle badań współczesnego językoznawstwa*, Universitas, Kraków.
- Žák-Caplot K., 2020a, *Jak i dlaczego uczyć języka polskiego w muzeum? Techniki pracy z grupą i tworzenie materiałów językowych na przykładzie projektu Muzeum Warszawy „Warszawa dla średnio zaawansowanych”*, w: E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Toruń, s. 285–299.
- Žák-Caplot K., 2020b, *Zabaw się w muzeum, czyli jak nie ucząc, uczyć? Wykorzystanie technik ludycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego na wystawie muzealnej (teatralizacja, storytelling, grywalizacja)*, w: M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach (red.), *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 189–198.
- Zaporowski A., 1996, *Wittgenstein a kultura*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Zarzycka G., 2019, *Kulturemy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Oblicza glottodydaktyki polonistycznej. Powiązania i inspiracje”, t. 26, s. 425–441.
- Zarzycka G., 2021, *Glottokulturoznawstwo (także polonistyczne) jako jeszcze jedna subdziedzina naukowa glottodydaktyki*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Universitas, Kraków, s. 313–340.
- Zarzycka G., Rudziński S., 2013, *Multimedialna gra „I SPY” w świetle założeń podejścia zadaniowego do nauczania i uczenia się języków obcych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Glottodydaktyka – media – komunikacja. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej”, t. 20, s. 249–259.
- Zdrenka M., 2021, *Czy gry komputerowe to strata czasu?*, „Filozofuj!”, nr 4 (40), s. 48–49.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2013, *Wykłady ze stylistyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zwierzycka-Raulinajtys A., 2007, *Piosenka w nauczaniu dzieci języka obcego – zabawa czy trudność?*, w: A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 99–110.
- Zwolińska P., 2020, *Gry językowe dla cudzoziemców vs. Gry językowe dla rodzimych użytkowników języka – analiza jakościowa wybranych zbiorów*, w: M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach (red.), *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 49–62.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

## **SŁOWNIKI I ENCYKLOPEDIE**

- Britannica*: <https://www.britannica.com/topic/distance-learning> (dostęp: 26.05.2022). (BRIT)
- Dobry słownik język polskiego 1*: <https://dobrysloownik.pl/slowo/escape+room/223238/> (dostęp: 5.12.2021). (DSJP 1)
- Dobry słownik języka polskiego 2*: <https://dobrysloownik.pl/slowo/desktopowy/223866/> (dostęp: 7.05.2022). (DSJP 2)
- Elektroniczny słownik języka polskiego PWN 1*: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/agonistyka.html> (dostęp: 3.12.2021). (ESJP PWN 1)
- Elektroniczny słownik języka polskiego PWN 2*: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/agon.html> (dostęp: 3.12.2021). (ESJP PWN 2)
- Elektroniczny słownik języka polskiego PWN 3*: <https://sjp.pwn.pl/sjp/autoteliczny;2442148> (dostęp: 27.12.2021). (ESJP PWN 3)
- Elektroniczny słownik języka polskiego PWN 4*: <https://sjp.pwn.pl/sjp/serwis-spolesnosciowy;5579205.html> (dostęp: 30.03.2022). (ESJP PWN 4)

- Elektroniczny słownik języka polskiego PWN 5*: <https://sjp.pwn.pl/sjp/font;2558274> (dostęp: 10.05.2022). (ESJP PWN 5)
- Elektroniczny słownik języka polskiego XVII i XVIII wieku 1*: [https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id\\_hasla=16769&forma=GRA#16769](https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id_hasla=16769&forma=GRA#16769) (dostęp: 10.11.2021). (ESJXPVII 1)
- Elektroniczny słownik języka polskiego XVII i XVIII wieku 2*: [https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id\\_hasla=15726&forma=GRA%C4%86#15726](https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id_hasla=15726&forma=GRA%C4%86#15726) (dostęp: 10.11.2021). (ESJXPVII 2)
- Elektroniczny słownik języka polskiego XVII i XVIII wieku 3*: [https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id\\_hasla=9619&forma=IGRA%C4%86#9619](https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id_hasla=9619&forma=IGRA%C4%86#9619) (dostęp: 10.11.2021). (ESJXPVII 3)
- Elektroniczny słownik języka polskiego XVII i XVIII wieku 4*: [https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id\\_hasla=7693&forma=ZABAWA#7693](https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id_hasla=7693&forma=ZABAWA#7693) (dostęp: 21.11.2021). (ESJXPVII 4)
- Elektroniczny słownik języka polskiego XVII i XVIII wieku 5*: [https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id\\_hasla=8404&forma=BAWI%C4%86#8404](https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id_hasla=8404&forma=BAWI%C4%86#8404) (dostęp: 21.11.2021). (ESJXPVII 5)
- Elektroniczny słownik języka polskiego XVII i XVIII wieku 6*: [https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id\\_hasla=3710&forma=BAWI%C4%86%20SI%C4%98#3710](https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id_hasla=3710&forma=BAWI%C4%86%20SI%C4%98#3710) (dostęp: 21.11.2021). (ESJXPVII 6)
- Elektroniczny słownik języka polskiego XVII i XVIII wieku 7*: [https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id\\_hasla=15323&forma=ZABAWI%C4%86%20SI%C4%98#15323](https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id_hasla=15323&forma=ZABAWI%C4%86%20SI%C4%98#15323) (dostęp: 21.11.2021). (ESJXPVII 7)
- Elektroniczny słownik języka polskiego XVII i XVIII wieku 8*: [https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id\\_hasla=14168&forma=ZABAWIA%C4%86%20SI%C4%98#14168](https://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id_hasla=14168&forma=ZABAWIA%C4%86%20SI%C4%98#14168) (dostęp: 21.11.2021). (ESJXPVII 8)
- Elektroniczny słownik wileński*: <https://eswil.ijp.pan.pl/index.php> (dostęp: 11.11.2021). (ESWil)
- Encyklopedia PWN 1*: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/metody-nauczania;3940117.html> (dostęp: 10.05.2022). (EPWN 1)
- Encyklopedia PWN 2*: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/grafika-wektorowa;3907403.html> (dostęp: 11.05.2022). (EPWN 2)
- Encyklopedia PWN 3*: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/grafika-rastrowa;3907401.html> (dostęp: 17.05.2022). (EPWN 3)
- Etymologiczny słownik języka polskiego*, 2000, A. Bańkowskiego (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. I.
- Inny słownik języka polskiego*, M. Bańki (red.), Warszawa 2000. (ISJP)
- Macmillan Dictionary 1*: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/rage-room> (dostęp: 5.12.2021). (MMD 1)
- Macmillan Dictionary 2*: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/gamification> (dostęp: 14.04.2022). (MMD 2)
- Macmillan Dictionary 3*: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/rpg> (dostęp: 19.05.2022). (MMD 3)
- Mały słownik języka polskiego*, E. Sobol (red.), Warszawa 1997. (MSJP)
- Obserwatorium Językowe UW*: <https://nowewyrazy.pl/haslo/studygram.html> (20.05.2022). (OJ UW)
- Olechnicki K., Załęcki P., 1997, *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń.
- Polański E., 2016, *Wielki słownik ortograficzny*, PWN, Warszawa.
- Polański K., 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

- Polski słownik etymologiczny*, 2017, W. Mańczak (red.), Polska Akademia Umiejętności Widział I Filologiczny, Kraków.
- Pomykało W., 1993, *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja INNOWACJA, Warszawa.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, 1998, H. Zgólkowa (red.), Wydawnictwo Kurpisz, Poznań, t. XIV. (PSWP)
- Słownik etymologiczny języka polskiego*, 1952–1956, F. Sławski (red.), Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Kraków, t. I.
- Słownik etymologiczny języka polskiego*, 1985, A. Brückner (red.), Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Słownik etymologiczny języka polskiego*, 2005, W. Boryś (red.), Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Słownik języka polskiego* W. Doroszewski (red.) 2: <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/gra;5431250.html> (dostęp: 11.11.2021). (SJPD 2)
- Słownik języka polskiego* W. Doroszewski (red.) 3: <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/grac;5431312.html> (dostęp: 11.11.2021). (SJPD 3)
- Słownik języka polskiego* W. Doroszewski (red.) 4: <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/igra;5434219.html> (dostęp: 11.11.2021). (SJPD 4)
- Słownik języka polskiego* W. Doroszewski (red.) 5: <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/igrac;5434220.html> (dostęp: 11.11.2021). (SJPD 5)
- Słownik języka polskiego* W. Doroszewski (red.) 6: <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/zabawa;5523655.html> (dostęp: 21.11.2021). (SJPD 6)
- Słownik języka polskiego*, 1808, B. Linde (red.), t. I, cz. I i II, Warszawa. (SL)
- Słownik języka polskiego*, 1814, B. Linde (red.), t. IV, Warszawa. (SL)
- Słownik języka polskiego*, 1900, J. Karłowicz, A. Kryński i W. Niedźwiedzki (red.), t. I, II Warszawa. (SW)
- Słownik języka polskiego*, 1927, J. Karłowicz, A. Kryński i W. Niedźwiedzki (red.), t. VIII, Warszawa. (SW)
- Słownik języka polskiego*, 1999, M. Szymczak (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, t. I, II, III. (SJPSz)
- Słownik języka polskiego*, 1861, A. Zdanowicz i in. (red.), t. I, cz. I, II Wilno. (SWil)
- Słownik języka polskiego. Suplement A–Ż*, W. Doroszewskiego (red.), t. XI, Warszawa 1969, s. 275. (SJPD 1)
- Słownik łacińsko-polski* 1: <https://pl.glosbe.com/la/pl/alea> (dostęp: 25.12.2021). (SŁP 1)
- Słownik łacińsko-polski* 2: <https://pl.glosbe.com/la/pl/ludere> (dostęp: 11.11.2021). (SŁP 2)
- Słownik łacińsko-polski* 3: <https://pl.glosbe.com/la/pl/ludus> (dostęp: 11.11.2021). (SŁP 3)
- Słownik polszczyzny XVI wieku*, 1974, M. R. Mayenowa (red.), Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, t. VIII. (SPXVI)
- Słownik polszczyzny XVI wieku*, 1979, M. R. Mayenowa (red.), Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, t. XII. (SPXVI)
- Słownik staropolski*, 1956–1959, S. Urbańczyk (red.), Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Kraków – Warszawa, t. II. (Sstp)
- Słownik staropolski*, 1960–1962, S. Urbańczyk (red.), Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Kraków – Warszawa, t. III. (Sstp)
- Słownik staropolski*, 1995–2002, S. Urbańczyk (red.), Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Kraków – Warszawa, t. XI. (Sstp)
- Słownik współczesnego języka polskiego*, B. Dunaj (red.), Warszawa 1996. (SWJP)
- Szewczuk W., 1979, *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Szewczuk W., 1998, *Encyklopedia psychologii*, Fundacja INNOWACJA, Warszawa.
- Szulc A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa.



*Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2003, S. Dubisz (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. I, II, V. (USJP)

*Wielki słownik języka polskiego* P. Żmigrodzki (red.) 1: [https://wsjp.pl/haslo/do\\_druku/102871/ludyczny](https://wsjp.pl/haslo/do_druku/102871/ludyczny) (dostęp: 7.11.2021). (WSJPŻ 1)

*Wielki słownik języka polskiego* P. Żmigrodzki (red.) 2: [https://wsjp.pl/haslo/do\\_druku/102876/ludyzm](https://wsjp.pl/haslo/do_druku/102876/ludyzm) (dostęp: 7.11.2021). (WSJPŻ 2)

*Wielki słownik języka polskiego* P. Żmigrodzki (red.) 3: <https://wsjp.pl/haslo/podglad/2847/gra#> (dostęp: 11.11.2021). (WSJPŻ 3)

*Wielki słownik języka polskiego* P. Żmigrodzki (red.) 4: <https://wsjp.pl/haslo/podglad/8356/grac> (dostęp: 11.11.2021). (WSJPŻ 4)

*Wielki słownik języka polskiego* P. Żmigrodzki (red.) 5: <https://wsjp.pl/haslo/podglad/91103/igrac> (dostęp: 11.11.2021). (WSJPŻ 5)

*Wielki słownik języka polskiego* P. Żmigrodzki (red.) 6: [https://wsjp.pl/haslo/do\\_druku/7972](https://wsjp.pl/haslo/do_druku/7972) (dostęp: 21.11.2021). (WSJPŻ 6)

*Wielki słownik języka polskiego* P. Żmigrodzki (red.) 7: <https://wsjp.pl/haslo/podglad/106499/gamifikacja> (dostęp: 14.05.2022). (WSJPŻ 7)

*Wielki słownik języka polskiego* P. Żmigrodzki (red.) 8: <https://wsjp.pl/haslo/podglad/106498/grywalizacja> (dostęp: 14.05.2022). (WSJPŻ 8)

*Wielki słownik języka polskiego* P. Żmigrodzki (red.) 9: <https://wsjp.pl/haslo/podglad/106503/gryfikacja> (dostęp: 14.05.2022). (WSJPŻ 9)

*Wielki słownik języka polskiego*, 2018, L. Drabik (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. I, V. (WSJPD r)

## **MATERIAŁY DO NAUKI JEZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO**

Achtelik A., Niesporek-Szamburska B., 2009, *Bawimy się w polski 1*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice. (BWP)

Bednarska D., Machowska J., Majcher-Legawiec U., Rabiej A., 2021, *Razem po polsku*, I. Janowska (red.), Avalon, Kraków. (RPP)

Dembowska-Wosik I., Strzelecka A., Zawada A., 2012, *Spacerkiem po Łodzi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź. (SPŁ)

Gałat E., 2020, *Ćwiczenia i gry doskonalące sprawność mówienia dla obcokrajowców, poziom B i C*, Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej, Kraków.

Gałat E., Sałęga-Bielowicz B., 2019, *Język polski? Chcę i mogę! 2*, Universitas, Kraków. (CIM 2)

Gałat E., Sałęga-Bielowicz B., 2019, *Język polski? Chcę i mogę! Zeszyt ćwiczeń 2*, Universitas, Kraków. (CIMZ 2)

Gaudy A., Maj-Moskalik S., 2021, *Rozgadaj się po polsku*, Notabene. (RSPP)

Gaze M., 2019, *Legends polskie na A2*, PUNO Press, Londyn. (LP A2)

Kajak P., 2015, *Materiały uzupełniające do podręcznika Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty!* t. I, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Lwów. (123+)

Kajak P., 2015, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty!*, t. I, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Lwów. (123)

Kończak E., 2018, *Gry i zabawy językowe. Język polskie jako obcy*, PROLOG, Kraków.

Kończak E., 2019, *Survival Polish Crash Course*, PROLOG, Kraków. (SP)

Krztoń J., 2014, *Słownictwo w pracy*, PROLOG, Kraków. (SWP)

Kuc P., Stemppek I., 2017, *Gry i zabawy językowe – junior*, Polish Language School Glossa, Kraków.

Kugiel-Abuhasna I., 2021, *Łowcy słów. Podręcznik popularnonaukowy dla cudzoziemców na poziomie B1*, Kraków. (ŁS)

Lipińska E., 2008, *Księżyc w butonierce*, Universitas, Kraków.

Lipińska E., 2014, *Nie ma róży bez kolców – ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*, Universitas, Kraków. (NRBK)

Lisowska A., 2014, *Zagadki i żarty*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Majkiewicz A., Tambor J., 2009, *Śpiewaję po polsku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Masiołek M., Madeja A., 2021, *Krzyżówki dla uczących się języka polskiego*, PROLOG, Kraków.

Pelc T., 1997, *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo WING, Łódź.

Pięcińska A., 2014, *Co raz wejdzie do głowy – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna*, Universitas, Kraków. (FRAZ)

Piotrowska-Rola E., Porębska M., 2017, *Polski jest COOL. Książka nauczyciela – gry i zabawy*, studio tEMAt, Lublin.

Rabiej A., 2009, *Lubię polski! 1*, Oficyna Wydawnicza Fogra, Kraków. (LP 1)

Rabiej A., 2010, *Lubię polski! 2*, Oficyna Wydawnicza Fogra, Kraków. (LP 2)

Stelmach A., 2019, *CZYTAJ krok po kroku 3*, Polish Language School Glossa, Kraków. (Cz KPK 3)

Stempek I., 2014, *Gry i zabawy językowe 1*, Polish Language School Glossa, Kraków.

Stempek I., 2019, *Gry i zabawy językowe 2*, Polish Language School Glossa, Kraków.

Stempek I., Stelmach A., Dawidek S. i in., 2013, *Polski, krok po kroku*, Polish Language School Glossa, Kraków. (KPK 1)

Szostak-Król K., *Językowa podróż po Polsce*, Warszawa 2019. (JPP)

### **FILMY NAWIAZUJĄCE DO TEMATYKI GIER**

Film 1: <https://www.filmweb.pl/film/Jumanji-1995-665> (dostęp: 4.12.2021).

Film 2: <https://www.filmweb.pl/film/Jumanji:+Przygoda+w+d%C5%BCungli-2017-717250> (dostęp: 4.12.2021).

Film 3: <https://www.filmweb.pl/film/Jumanji:+Nast%C4%99pny+poziom-2019-834957> (dostęp: 4.12.2021).

Film 4: <https://www.filmweb.pl/film/Free+Guy-2021-828206> (dostęp: 4.12.2021).

Film 5: <https://www.filmweb.pl/film/Player+One-2018-719889> (dostęp: 4.12.2021).

Film 6: <https://www.filmweb.pl/serial/Sparta-2018-832737> (dostęp: 4.12.2021).

Film 7: <https://www.filmweb.pl/film/Escape+Room-2017-796989> (dostęp: 4.12.2021).

Film 8: <https://www.filmweb.pl/film/No+Escape+Room-2018-828899> (dostęp: 4.12.2021).

Film 9: <https://www.filmweb.pl/video/Zwiastun/Escape+Room+Zwiastun+nr+1-48204> (dostęp: 4.12.2021).

Film 10: <https://www.filmweb.pl/film/Escape+Room:+Najlepsi+z+najlepszych-2021-832450> (dostęp: 4.12.2021).

Film 11: <https://www.filmweb.pl/film/Czarne+lustro:+Bandersnatch-2018-818016> (dostęp: 4.12.2021).

Film 12: <https://www.filmweb.pl/serial/Squid+Game-2021-841842> (dostęp: 4.12.2021).

### **PORTALE, STRONY, WITRYNY INTERNETOWE**

link 1: *National learning platforms and tools*:

<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses> (dostęp: 21.11.2021).

link 2: *Tutoring*: <http://tutoring.pl/tutoring/> (dostęp: 2.12.2021).

link 3: *Mechanika gier*: <https://www.gryfikacja.pl/index.php/mechanika-gier/> (dostęp: 30.12.2021).

link 4: *10 lat działalności Klubu Sportowego „WiMa” 1928–1938*, 1938, drukarnia R. Tylko, Łódź:

<https://polona.pl/item/10-lat-dzialalnosci-klubu-sportowego-wima-1928-1938,MzQ0ODc4Mjg/0/#info:metadata> (dostęp: 27.11.2021).

link 5: *Dziesięciolecie łódzkiego Klubu Sportowego „WiMa”*:

<http://www.repozytorium.fn.org.pl/?q=pl/node/8239> (dostęp: 27.11.2021).

link 6: *Politycy kontra Gwiazdy TVN*: <https://fundacja.tvn.pl/politycy-kontra-gwiazdy-tvn/> (dostęp: 27.11.2021).

link 7: *Jubileuszowy bieg na 75- lecie Uniwersytetu Łódzkiego*:  
<https://www.uni.lodz.pl/wydarzenia/szczegoly/jubileuszowy-bieg-na-75-lecie-uniwersytetu-lodzkiego-juz-w-czerwcu> (dostęp: 27.11.2021).

link 8: *Virtual Reality i Augmented Reality – definicje*: <https://www.e-learning.pl/ewiedza/virtual-reality-i-augmented-reality-definicje> (dostęp: 5.12.2021).

link 9: *Prezentacja gry paragrafowej*: <https://lublin.ipn.gov.pl/pl5/aktualnosci/74839,Prezentacja-gry-paragrafowej-Janek-historia-malego-powstancza-Puszcza-Kozienicka-.html> (dostęp: 4.12.2021).

link 10: *The history of Escapes Rooms*: <https://theescapegame.com/blog/the-history-of-escape-rooms/> (dostęp: 5.12.2021).

link 11: *Live cam escape room*: <https://lock.me/en/live-cam-escape-room> (dostęp: 5.12.2021).

link 12: *Rynek EscapeRoom w Polsce*: [https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/lockme.public/upload/RynekERwPolsce\\_raport.pdf](https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/lockme.public/upload/RynekERwPolsce_raport.pdf) (dostęp: 5.12.2021).

link 13: *7 najbardziej niezwykłych escape roomów w Polsce*: <https://www.national-geographic.pl/traveler/galeria/7-najbardziej-niezwyklych-escape-roomow-w-polsce/oto-7-najbardziej-niezwyklych-escape-roomow-w-polsce> (dostęp: 5.12.2021).

link 14: *Rage rooms*: <https://eu.usatoday.com/story/news/2018/11/11/rage-rooms-what-might-surprise-you-growing-trend/1754653002/> (dostęp: 5.12.2021).

link 15: *Pokój furii*: <https://dzienniklodzki.pl/pokoj-furii-w-lodzi-chwytaja-za-kij-bejsbolowy-i-wpadaja-w-pogodzinny-szal-zdjecia/ar/9022969> (dostęp: 5.12.2021).

link 16: *Polskie pokoje wściekłości*: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/ludzieistyle/1660654,1,polskie-pokoje-wscieklosci.read> (dostęp: 5.12.2021).

link 17: *Chinese theme park sets up 'death simulator'*: <https://www.independent.co.uk/news/world/asia/chinese-theme-park-sets-up-death-simulator-where-volunteers-can-experience-being-cremated-10226314.html> (dostęp: 5.12.2021).

link 18: *South Koreans, Seeking New Zest for Life, Experience Their Own Funerals*:  
<https://www.nytimes.com/2016/10/27/world/what-in-the-world/korea-mock-funeral-coffin.html> (dostęp: 5.12.2021).

link 19: *Walka o życie syna*: <https://tvn24.pl/kultura-i-styl/walka-o-zycie-syna-chorego-na-raka-gra-wideo-moze-nauczyc-czegos-o-smierci-ra491601-3419737> (dostęp: 4.12.2021).

link 20: *National Academy of Sciences Enlists Gaming Community*:  
<https://www.nationalacademies.org/news/2020/10/national-academy-of-sciences-enlists-gaming-community-to-boost-public-understanding-of-covid-19> (dostęp: 4.12.2021).

link 21: *Holandia a Niderlandy*:  
[https://rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1940:holandia-a-niderlandy&catid=44&Itemid=208](https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1940:holandia-a-niderlandy&catid=44&Itemid=208) (dostęp: 6.12.2021).

link 22: *Życie jest piękne*: <https://www.filmweb.pl/film/%C5%BBycie+jest+pi%C4%99kne-1997-208/photos> (dostęp: 3.12.2021).

link 23: *Juego de los voladores*: <https://www.britannica.com/art/juego-de-los-voladores> (dostęp: 25.12.2021).

link 24: *The 2019 Gamification at Work Survey*: <https://www.talentlms.com/blog/gamification-survey-results/> (dostęp: 11.11.2021).

link 25: *Natural Law*: <https://iep.utm.edu/natlaw/> (dostęp: 1.11.2021).

link 26: *Virtual Worlds Real Leaders*:  
[https://www.ibm.com/ibm/files/L668029W94664H98/ibm\\_gio\\_gaming\\_report.pdf](https://www.ibm.com/ibm/files/L668029W94664H98/ibm_gio_gaming_report.pdf) (dostęp: 20.11.2021).

link 27: *Lektury na czas epidemiej*: <https://spxvi.edu.pl/aktualnosci/2020/03/20/lektury-na-czas-epidemiej-cd/> (dostęp: 21.11.2021).

link 28: *Jak wykorzystać monitory interaktywne w nauczaniu zdalnym?*:  
<https://www.youtube.com/watch?v=TJ9CsS6xdK4> (dostęp: 30.12.2021).

link 29: *OK*: <https://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma-2017/szkola-podstawowa/chemia/ok-czas-na-ocenie-kszaltujace> (dostęp: 31.07.2022).

link 30: *Babies/Toddlers*: <https://helendoron.pl/kursy-angielskiego/babies-toddlers-wiek-0-4/> (dostęp: 14.05.2022).

link 31: *ESL Students & Teachers Learning Second Life with Barbara McQueen*: <http://www.youtube.com/watch?v=Hch3jAzowhI> (dostęp: 25.05.2022).

link 32: *Demo Video Second Life ESL: Lesson Plan 1\_Plural noun –s*: <http://www.youtube.com/watch?v=o39foqkflCw> (dostęp: 25.05.2022).

link 33: *Sławni Polacy*: <http://polskiegryplanszowe.pl/portfolio/slawni-polacy/> (dostęp: 30.07.2022).

link 34: *Wielcy Polacy*: <https://www.adamigo.pl/product-page/wielcy-polacy> (dostęp: 30.07.2022).

link 35: *Piosenka Classtools*: <https://www.classtools.net/cloze/202208-gNkDU8> (dostęp: 9.08.2022).

link 36: *Piosenka Wordwall*: <https://wordwall.net/pl/resource/34690254> (dostęp: 6.08.2022).

link 37: *Piosenka Learning Apps*: <https://learningapps.org/watch?v=p06xbwjt522> (dostęp: 6.08.2022).

link 38: *Teksty*: [www.tekstowo.pl](http://www.tekstowo.pl) (dostęp: 5.08.2022).

link 39: *Reklama*: <https://view.genial.ly/5ed7b9f5fa75bb0d9d179ae5/vertical-infographic-czas-terazniejszy> (dostęp: 5.08.2022).

link 40: *Amelia*: <https://tvn24.pl/swiat/ukraina-dziewczynka-zaspiewala-w-kijowskim-schronie-piosenke-krainy-lodu-odpisala-jej-autorka-utworu-5628555> (dostęp: 5.08.2022).

link 41: *Piosenka Learning Apps 2*: <https://learningapps.org/watch?v=pq5x7r9ct22> (9.08.2022).

link 42: *Andrzeja*: <http://baedekerlodz.blogspot.com/2020/02/ulica-andrzeja-struga-i-mural-jej.html> (dostęp: 5.08.2022).

link 43: *WebQuest*: <https://www.enauczanie.com/metody/wq/coto> (dostęp: 5.08.2022).

link 44: *NutkoSfera*: <https://nutkosfera.pl/#oprojekcie> (dostęp: 25.05.2022).

link 45: *Pomelody*: <https://pomelody.com/content/4-o-pomelody> (dostęp: 25.05.2022).

link 46: *Pomelody 2*: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.pomelody&\\_branch\\_match\\_id=1050674996196864519&\\_branch\\_referrer=H4sIAAAAAAAAAA8soKSkottLXL8jPTc3JT6nUSywo0MvJzMvW9%2FI1jLDILnJKNQQACj9UICQAAA%3D](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.pomelody&_branch_match_id=1050674996196864519&_branch_referrer=H4sIAAAAAAAAAA8soKSkottLXL8jPTc3JT6nUSywo0MvJzMvW9%2FI1jLDILnJKNQQACj9UICQAAA%3D) (dostęp: 25.05.2022).

link 47: *EarlyStage*: <https://earlystage.pl/pl/metoda/muzyka> (dostęp: 25.05.2022).

link 48: *Polish Made Easy*: <https://www.youtube.com/channel/UC4Wwxb2jKpwVHZxRWiiz5sw/about> (dostęp: 25.05.2022).

link 49: *Prolog*: <https://youtu.be/wKa1XH09Bzo> (dostęp: 5.08.2022).

link 50: *Try Some Polish*: [https://www.instagram.com/try\\_some\\_polish/](https://www.instagram.com/try_some_polish/) (dostęp: 12.12.2021).

link 51: *Język polski? Chcę i mogę!*: <https://www.universitas.com.pl/produkt/3659/Jezyk-polski-Chce-i-moge-Czesc-I-A1,Beata+Sa%C5%82%C4%99ga-Bielowicz,Edyta+Ga%C5%82at> (dostęp: 25.05.2022).

link 52: *e-polish*: <https://e-polish.eu> (dostęp: 25.05.2022).

link 53: *Hurra!!! Po polsku*: <https://prologpublishing.com/en/122.html#youtube> (dostęp: 25.05.2022).

link 54: *Studiologia*: <https://www.studiologia.edu.pl> (dostęp: 25.05.2022).

link 55: *Po polsku po Polsce*: <https://www.popolskupopolsce.edu.pl> (dostęp: 25.05.2022).

link 56: *O projekcie*: <https://www.popolskupopolsce.edu.pl/o-projekcie> (dostęp: 25.05.2022).

link 57: *Lost in... polski*: <https://ksiegarnia.poltax.waw.pl/lost-in-polski-interaktywna-nauka-jezyka-polskiego-z-komentarzem-angielskim-i-niemieckim-9783940150035> (dostęp: 25.05.2022).

link 58: *lingua.com*: <https://lingua.com/pl/polski/czytanie/> (dostęp: 25.05.2022).

link 59: *EASY-Polish*: <https://easy-polish.com/pl/> (dostęp: 25.05.2022).

link 60: *Easy Polish*: <https://www.easypolish.org> (dostęp: 25.05.2022).

link 61: *Cup of Polish*: <https://cupofpolish.org> (dostęp: 25.05.2022).

link 62: *Polski na wynos*: <https://www.polskinawynos.com> (dostęp: 5.08.2022).

link 63: *Filoglossa*: <https://filoglossapl.wordpress.com> (dostęp: 5.08.2022).

link 64: *I SPY*: <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/4531/25-zarzycka.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 25.05.2022).

link 65: *LiMe*:  
<https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/8764/14Rudzinski.pdf?sequence=1&isAllowed=y>  
(dostęp: 25.05.2022).

link 66: *FOCAL*: <https://focal.uni.lodz.pl> (dostęp: 25.05.2022).

link 67: *Gwiazdka z nieba*: <https://prologpublishing.com/en/pakiet-edukacyjny-gwiazdka-z-nieba.html> (dostęp: 25.05.2022).

link 68: *Obrazki*: <https://wydawnictwo.us.edu.pl/node/19053> (dostęp: 25.05.2022).

link 69: *Wielki quiz o Polsce*: [https://e-polish.eu/sklep/wielki\\_quiz\\_o\\_polsce](https://e-polish.eu/sklep/wielki_quiz_o_polsce) (dostęp: 25.05.2022).

link 70: *Cup of Polish – darmowe materiały*: <https://cupofpolish.org/darmowe-materialy-do-nauki-jezyka-polskiego-jako-obcego/?lang=pl> (dostęp: 25.05.2022).

link 71: *To już ponad 14 lat forów internetowych*: <https://socjomania.pl/to-juz-ponad-14-lat-forow-internetowych> (dostęp: 25.03.2022).

link 72: <https://www.iab.org.pl/wp-content/uploads/2020/01/IAB-Przewodnik-po-Social-Media-w-Polsce-2019-2020-1.pdf> (dostęp: 30.03.2022).

link 73: <https://interaktywnie.com/biznes/newsy/social-media/facebook-traci-popularnosc-wsrod-najmlodszych-uzytkownikow-257598> (dostęp: 30.03.2022)

link 74: <https://www.facebook.com/groups/583898165884087> (dostęp: 10.04.2022).

link 75: <https://padlet.com/halpol1/t7q9xu7apfd9hk1?fbclid=IwAR1Wf4WYQbNk47i8-iP2vC-kZwwlrpSLIsEfkVRpZ-aZ3rfBSSyJZajB5c> (dostęp: 10.04.2022).

link 76:  
<https://wakelet.com/wake/o1MZipYqUo75PIahnCKCJ?fbclid=IwAR0uxuu4fjUKKXy8nxpXo0nSRln4EXb5enuCcc1xc-M5iEF8rI2K883LU0> (dostęp: 10.04.2022).

link 77: <http://www.budzaciaszkola.pl/misja-budzaciej-sie-szkoly/> (dostęp: 30.03.2022).

link 78: [https://www.mac.pl/multi-talk?fbclid=IwAR22JrRLFxsHCstYdHyHtal2mQfI\\_Cg-2MVtsO1JHJ8\\_DU0QvushHREKabi#zalety](https://www.mac.pl/multi-talk?fbclid=IwAR22JrRLFxsHCstYdHyHtal2mQfI_Cg-2MVtsO1JHJ8_DU0QvushHREKabi#zalety) (dostęp: 30.03.2022).

link 79: <http://www.akademiafacylitacji.pl/co-jest-facylitacja> (dostęp: 30.03.2022).

link 80: <https://tikwedukacji.pl> (dostęp: 30.03.2022).

link 81: <https://www.facebook.com/groups/progresownia/about> (dostęp: 25.05.2022).

link 82: <https://interaktywnie.com/biznes/artykuly/raporty-interaktywnie-com/raport-media-spolecznościowe-2019-259316> (dostęp: 30.03.2022).

link 83: <https://www.facebook.com/help/www/1967138829984927> (dostęp: 30.03.2022).

link 84: *Koniec wsparcia technicznego oprogramowania Silverlight* <https://support.microsoft.com/pl-pl/windows/koniec-wsparcia-technicznego-oprogramowania-silverlight-0a3be3c7-bead-e203-2dfd-74f0a64f1788> (dostęp: 25.05.2022).

link 85: Długosz D., 2021, *Flash Player przestał działać w Windows 10. Technologia Adobe odeszła do lamusa*:  
<https://www.komputerswiat.pl/aktualnosci/programy/flash-player-przestal-dzialac-w-windows-10-technologie-adobe-odeszla-do-lamusa/5tzc16m> (dostęp: 7.05.2022).

link 86:  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.wordgametrivia.fourpic&hl=pl&gl=US&showAllReviews=true>  
(dostęp: 18.05.2022).

link 87: *The Internet TESL Journal*: <http://iteslj.org> (dostęp: 7.05.2022).

link 88: *Adobe Spark is now Adobe Express*: <https://www.adobe.com/express/learn/blog/welcome-to-adobe-spark> (dostęp: 18.05.2022).

link 89: <https://www.createwebquest.com/webquest/od-ziemniaka-do-leku-na-raka> (dostęp: 1.06.2022).

link 90: <https://dLANauczycieli.blogspot.com/2021/03/ukryty-obrazek.html> (dostęp: 1.06.2022).

link 91: <https://www.polskizklasa.pl/jak-przygotowac-snotki/> (dostęp: 1.06.2022).

link 92: <https://www.mdpi.com/2504-3900/1/9/875> (dostęp: 1.06.2022).

link 93: *Gryfikacja*: <https://www.gryfikacja.pl/index.php/gryfikacja/> (dostęp: 14.04.2022).

link 94: *Tandem Language Exchange App*: <https://www.tandem.net> (dostęp: 19.05.2022).

link 95: *Czym jest e-learning?*: <https://www.e-learning.pl/ewiedza/czym-jest-e-learning> (dostęp: 19.07.2022).

link 96: *Filmy – projekt*: [https://uniwersytetlodzki-my.sharepoint.com/personal/ul0175940\\_edu\\_uni\\_lodz\\_pl/\\_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Ful0175940%5Fedu%5Funi%5Flodz%5Fpl%2FDocuments%2FFilmy%20%2D%20projekt&ga=1](https://uniwersytetlodzki-my.sharepoint.com/personal/ul0175940_edu_uni_lodz_pl/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Ful0175940%5Fedu%5Funi%5Flodz%5Fpl%2FDocuments%2FFilmy%20%2D%20projekt&ga=1) (dostęp: 16.09.2022).

link 97: *Deck Toys*: <https://deck.toys/a/7JAudWnej> (dostęp: 16.09.2022).

link 98: *Abonament Wordwall*: <https://wordwall.net/pl/price-plans> (dostęp: 16.09.2022).

link 99: *Whac a mole*: <https://en.wikipedia.org/wiki/Whac-A-Mole> (dostęp: 16.09.2022).

link 100: *Literowanie*: [https://uniwersytetlodzki-my.sharepoint.com/personal/ul0175940\\_edu\\_uni\\_lodz\\_pl/\\_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Ful0175940%5Fedu%5Funi%5Flodz%5Fpl%2FDocuments%2FNagrania%20%2D%20praca%20domowa%2FLITEROWANIE&ga=1](https://uniwersytetlodzki-my.sharepoint.com/personal/ul0175940_edu_uni_lodz_pl/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Ful0175940%5Fedu%5Funi%5Flodz%5Fpl%2FDocuments%2FNagrania%20%2D%20praca%20domowa%2FLITEROWANIE&ga=1) (dostęp: 16.09.2022).

link 101: *Życzenia*: [https://uniwersytetlodzki-my.sharepoint.com/personal/ul0175940\\_edu\\_uni\\_lodz\\_pl/\\_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Ful0175940%5Fedu%5Funi%5Flodz%5Fpl%2FDocuments%2FNagrania%20%2D%20praca%20domowa%2F%20C5%20BYCZENIA&ga=1](https://uniwersytetlodzki-my.sharepoint.com/personal/ul0175940_edu_uni_lodz_pl/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Ful0175940%5Fedu%5Funi%5Flodz%5Fpl%2FDocuments%2FNagrania%20%2D%20praca%20domowa%2F%20C5%20BYCZENIA&ga=1) (dostęp: 16.09.2022).

link 102: *Zadanie z historii*: [https://youtu.be/rDIUb\\_sTFZY](https://youtu.be/rDIUb_sTFZY) (dostęp: 16.09.2022).

link 103: *Universal (CCO 1.0) Public Domain Dedication*: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/> (dostęp: 8.05.2022).

link 104: *Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)*: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> (dostęp: 8.05.2022).

link 105: Hurra!!! 1: [https://youtu.be/Ro\\_L3ZnwgNk](https://youtu.be/Ro_L3ZnwgNk) (dostęp: 10.05.2022).

link 106: *Woman Ironing Clothes while Using Her Phone*: <https://www.pexels.com/video/woman-ironing-clothes-while-using-her-phone-7705260/> (dostęp: 8.05.2022).

link 107: <https://chrome.google.com/webstore/detail/opensdyslexic-for-chrome/cdnapgfgjopgaggbmfgbiinmmbdcglnam> (dostęp: 1.06.2022).

link 108: *Chess Animated Icon*: [https://www.flaticon.com/free-animated-icon/chess\\_6451002?term=chess&page=1&position=1&page=1&position=1&related\\_id=6451002&origin=search](https://www.flaticon.com/free-animated-icon/chess_6451002?term=chess&page=1&position=1&page=1&position=1&related_id=6451002&origin=search) (dostęp: 10.05.2022).

link 109: <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/261312> (dostęp: 1.06.2022).

link 110: *About OpenDyslexic*: <https://opensdyslexic.org/about> (dostęp: 10.05.2022).

link 111: <https://www.printablepaper.net/category/games> (dostęp: 1.06.2022).

link 112: *Pomodoro technique*: <http://www.tomatotimers.com> (dostęp: 10.05.2022).

link 113: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.CREATEXION.DrawIt&hl=en&gl=US> (dostęp: 1.06.2022).

link 114: <https://youtu.be/LacN8W7OMMw> (dostęp: 1.06.2022).

link 115: <https://ninateka.pl/vod/animacja/madame-soprani-na-tropie-witold-giersz/> (dostęp: 1.06.2022).

link 116: <https://rodziceprzyszlosci.pl/polskainspiruje/> (dostęp: 1.06.2022).

link 117: <http://educhomik.pl> (dostęp: 1.06.2022).

link 118: [https://drive.google.com/file/d/1R3OOMQZWXARnqrcv9T\\_KtboD\\_SOpZL6d/view](https://drive.google.com/file/d/1R3OOMQZWXARnqrcv9T_KtboD_SOpZL6d/view) (dostęp: 1.06.2022).

link 119: <https://www.eisystem.pl/content/4-o-nas> (dostęp: 1.06.2022).

link 120: <https://gloshistorii.pl> (dostęp: 1.06.2022).

link 121: <https://www.copernicuscollege.pl/o-nas> (dostęp: 1.06.2022).

link 122: <https://4obrazki1slovo.com> (dostęp: 1.06.2022).

link 123: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.heutewest.c1besser.schreiben&hl=en\\_US&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.heutewest.c1besser.schreiben&hl=en_US&gl=US) (dostęp: 1.06.2022).

link 124: <https://www.easy-languages.org> (dostęp: 1.06.2022).

link 125: <https://www.easygerman.org> (dostęp: 1.06.2022).

link 126: <https://www.dw.com/de/das-passiv/a-49756196> (dostęp: 1.06.2022).

link 127: <https://polskapolkafilmowa.pl> (dostęp: 1.06.2022).

link 128: <https://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/training/astart> (dostęp: 1.06.2022).

link 129: <https://www.ruspeach.com/#register> (dostęp: 1.06.2022).

link 130: <https://brief.pl/ukrainscy-polonisci-stworzyli-bezplatna-aplikacje-do-nauki-jezyka-polskiego/> (dostęp: 1.06.2022).

link 131: *Certyfikacja – statystyka*: <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/statystyki/> (dostęp: 1.06.2022).

## **WIKIPEDIA**

WIKI 1: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Aplikacja\\_internetowa](https://pl.wikipedia.org/wiki/Aplikacja_internetowa) (dostęp: 7.05.2022).

WIKI 2:

[https://pl.wikipedia.org/wiki/Aplikacja\\_mobilna#:~:text=Aplikacja%20mobilna%20\(ang.,smartfony,%20palmtopy,%20czy%20tablety.](https://pl.wikipedia.org/wiki/Aplikacja_mobilna#:~:text=Aplikacja%20mobilna%20(ang.,smartfony,%20palmtopy,%20czy%20tablety.) (dostęp: 7.05.2022).

WIKI 3:

[https://pl.wikipedia.org/wiki/Za%C5%BC%C3%B3%C5%82%C4%87\\_g%C4%99%C5%9B%C4%85\\_ja%C5%BA%C5%84](https://pl.wikipedia.org/wiki/Za%C5%BC%C3%B3%C5%82%C4%87_g%C4%99%C5%9B%C4%85_ja%C5%BA%C5%84) (dostęp: 10.05.2022).

WIKI 4: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Emulacja> (dostęp: 11.05.2022).

## **MATERIAŁY ILUSTRACYJNE – APLIKACJE**

IL 1: <https://pixabay.com/pl/photos/kalendarz-ikony-ikony-kalendarza-925109/> (dostęp: 18.06.2022).

IL 2: <https://pl.pinterest.com/pin/124693483419511930/visual-search/?x=0&y=0&w=450&h=321&imageSignature=0843b18b912c58f451883f49c3531a86> (dostęp: 18.06.2022).

IL 3: <https://www.canva.com> (dostęp: 18.06.2022).

IL 4: <https://ejoy-english.com/go/video/this-much-will-kill-you/10644> (dostęp: 1.06.2022).

IL 5: <https://www.learningstationmusic.com/youtube-videos/> (dostęp: 1.06.2022).

IL 6: <https://app.writereader.com/book/2af13207-0d16-44b0-9127-5226432a9a33/edit> (dostęp: 1.06.2022).

IL 7: <https://polisenso.com> (dostęp: 1.06.2022).

IL 8: <http://tubequizard.com/quiz.php?id=198> (dostęp: 1.06.2022).

IL 9: <https://elsaspeak.com/en/learn-english/how-to-pronounce> (dostęp: 1.06.2022).

IL 10: <https://writeandimprove.com/workbooks#/wi-workbooks/7485eb41-a047-4d23-ae25-5afb7387eba9/tasks/617ab230-ceed-4782-807b-13c942f052ef> (dostęp: 1.06.2022).

IL 11: <https://www.plot-generator.org.uk/story/> (dostęp: 1.06.2022).

- IL 12: [https://www.macmillandictionary.com/verb\\_wheel/](https://www.macmillandictionary.com/verb_wheel/) (dostęp: 1.06.2022).
- IL 13: <https://linguarnia.com/wordmaker1/> (dostęp: 1.06.2022).
- IL 14: <https://moviesegmentstoassessgrammargoals.blogspot.com/2018/04/indice-50-past-modals-for-regrets.html?m=1> (dostęp: 1.06.2022).
- IL 15: <https://quickdraw.withgoogle.com> (dostęp: 1.06.2022).
- IL 16: <https://anton.app/de/lernen/mathematik-1-klasse/thema-01-zahlen-bis-10/uebungen-01-zaehlen-1-bis-5/uebung-01/> (dostęp: 7.05.2022).
- IL 17: <https://anton.app/de/lernen/mathematik-1-klasse/thema-01-zahlen-bis-10/uebungen-01-zaehlen-1-bis-5/> (dostęp: 7.05.2022).
- IL 18: <https://anton.app/de/lernen/mathematik-1-klasse/thema-01-zahlen-bis-10/uebungen-01-zaehlen-1-bis-5/> (dostęp: 7.05.2022).
- IL 19: <https://www.german-games.net/de/deutsch-spiele/der-kaefer-und-die-biene?thema=Familie%20-%20meine%20Geschwister&level=Anf%C3%A4nger> (dostęp: 1.06.2022).
- IL 20: <https://www.german-games.net/de/deutsch-spiele/der-kaefer-und-die-biene?thema=Essen%20-%20Trinken%20und%20Snacks&level=Anf%C3%A4nger> (dostęp: 1.06.2022).
- IL 21: <https://deutsch.info/courses/a1%2F2%2F2F1> (dostęp: 1.06.2022).
- IL 22: <https://deutsch.info/mediathek/348> (dostęp: 1.06.2022).
- IL 23: <https://www.deutschalsfremdsprache.ch/contentLD/DFN/Li125sSternen.pdf> (dostęp: 1.06.2022).
- IL 24: <https://www.deutschalsfremdsprache.ch/contentLD/DFN/Bi110gBesserung.pdf> (dostęp: 1.06.2022).
- IL 25: <https://www.dw.com/de/14-weimar/1-17391603> (dostęp: 1.06.2022).
- IL 26: [https://www.verbformen.de/konjugation/arbeitsblaetter-uebungen/suchsel/laufen\\_ist.png](https://www.verbformen.de/konjugation/arbeitsblaetter-uebungen/suchsel/laufen_ist.png) (dostęp: 1.06.2022).
- IL 27: [https://rus4chld.pushkininstitute.ru/moduleload?id=Raskr\\_Drovoseki](https://rus4chld.pushkininstitute.ru/moduleload?id=Raskr_Drovoseki) (dostęp: 1.06.2022).
- IL 28: [https://rus4chld.pushkininstitute.ru/moduleload?id=pan\\_det\\_1](https://rus4chld.pushkininstitute.ru/moduleload?id=pan_det_1) (dostęp: 1.06.2022).
- IL 29: <https://www.ruspeach.com/dialogues/69/417/> (dostęp: 1.06.2022).
- IL 30: <https://picsbuffet.com/pixabay/#0,329,675> (dostęp: 10.05.2022).
- IL 31: [https://blush.design/collections/8lWF2CQikq2jdHJF2as4/fresh-folk/spot-illustrations-teaching/LyqgCCOT0za0NGfU?c=Hair\\_0%7Eee4e2f-0.1%7E765227\\_Skin\\_0%7Effd4aa-0.1%7Effd4aa](https://blush.design/collections/8lWF2CQikq2jdHJF2as4/fresh-folk/spot-illustrations-teaching/LyqgCCOT0za0NGfU?c=Hair_0%7Eee4e2f-0.1%7E765227_Skin_0%7Effd4aa-0.1%7Effd4aa) (10.05.2022).
- IL 32: <http://typo.polona.pl/pl/share/> (dostęp: 1.06.2022).
- IL 33: <http://www.ransomizer.com/sites/default/files/ransomizer/ransomizer.com.fileGIM8X4.html> (dostęp: 1.06.2022).
- IL 34: <https://www.spolszcz.pl> (dostęp: 10.05.2022).
- IL 35: <https://gate2home.com/Polish-Keyboard> (dostęp: 10.05.2022).

## **YOUTUBE**

- YT 1: <https://youtu.be/gMZDply5YCg> (dostęp: 25.05.2022).
- YT 2: <https://youtu.be/kd7Kkn9ATSI> (dostęp: 25.05.2022).
- YT 3: <https://youtu.be/CQADIPpd-Cs> (dostęp: 6.07.2022).
- YT 4: [https://youtu.be/aPzPzDhu\\_as](https://youtu.be/aPzPzDhu_as) (dostęp: 6.07.2022)
- YT 5: <https://polskapolkafilmowa.pl/lekcje/o-filmie-po-polsku/> (dostęp: 25.05.2022).
- YT 6: [https://youtu.be/2O-x\\_TQziB8](https://youtu.be/2O-x_TQziB8) (dostęp: 25.05.2022).
- YT 7: [https://youtu.be/\\_WJS9p-AYew](https://youtu.be/_WJS9p-AYew) (dostęp: 25.05.2022).
- YT 8: <https://youtu.be/OI9RhcTDuMo> (dostęp: 25.05.2022).



YT 9: <https://youtu.be/H583m6O3ffU> (dostęp: 25.05.2022).

YT 10: <https://youtu.be/HoVIU8nA83Q> (dostęp: 25.05.2022).

YT 11: <https://youtu.be/yE9Dw-6fF4U> (dostęp: 25.05.2022).

### **NARZEDZIA ONLINE**

NO 1: <http://www.halfbakedsoftware.com/quandary.php> (dostęp: 26.05.2022).

NO 2: [http://www.halfbakedsoftware.com/hot\\_pot.php](http://www.halfbakedsoftware.com/hot_pot.php) (dostęp: 26.05.2022).

NO 3: <http://www.algorytm.org/narzedzia/edytor-schematow-blokowych.html> (dostęp: 26.05.2022).

NO 4: <https://www.lucidchart.com/pages/pl/przyklady/kreator-schematow-blokowych> (dostęp: 26.05.2022).

NO 5: <https://progmar.net.pl/pl/teacher-description> (dostęp: 26.05.2022).

NO 6: <https://puzzlemaker.discoveryeducation.com/word-search> (dostęp: 26.05.2022).

NO 7: <https://www.superanimio.com/editor> (dostęp: 26.05.2022).

NO 8: <https://generator.memy.pl> (dostęp: 26.05.2022).

NO 9: <https://slides.com> (dostęp: 26.05.2022).

NO 10: <https://www.google.com/gmail/about/> (dostęp: 26.05.2022).

NO 11: <https://translate.google.com> (dostęp: 26.05.2022).

NO 12: <https://online-voice-recorder.com> (dostęp: 26.05.2022).

NO 13: <https://apps.microsoft.com/store/detail/rejestrator-g%C5%82osu-windows/9WZDNCRFHWKN?hl=pl-pl&gl=PL> (dostęp: 26.05.2022).

NO 14: <https://www.lalal.ai> (dostęp: 26.05.2022).

NO 15: <https://get.adobe.com/reader/> (dostęp: 26.05.2022).

NO 16: <https://convertio.co/pl/> (dostęp: 26.05.2022).

NO 17: <https://onlinevideoconverter.com> (dostęp: 26.05.2022).

NO 18: <https://www.sodapdf.com> (dostęp: 26.05.2022).

NO 19: <https://png2pdf.com> (dostęp: 26.05.2022).

### **APLIKACJE**

AP 1: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zeptars.soundbuttons&hl=en&gl=US> (dostęp: 18.04.2022).

AP 2: <https://123apps.com> (dostęp: 26.06.2022).

AP 3: <https://www.360cities.net> (dostęp: 18.04.2022).

AP 4: <https://www.zygotebody.com/#nav=1.37,82.56,287.34,0,0,0,0&sel=p;;h;;s::c:0;o:0&layers=0,1,10000> (dostęp: 4.05.2022).

AP 5: <https://drajmarsh.bitbucket.io/sunpath3d.html> (dostęp: 26.04.2022).

AP 6: <https://4obrazki1slovo.com> (dostęp: 18.04.2022).

AP 7: <https://4qrcode.com/scan-qr-code.php> (dostęp: 4.05.2022).

AP 8: <https://www.bbc.co.uk/programmes/p0c1cdnk> (dostęp: 18.04.2022).

AP 9: <https://500px.com> (dostęp: 18.04.2022).

AP 10: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/6-minute-english> (dostęp: 18.04.2022).

AP 11: <https://www.abcya.com> (dostęp: 18.04.2022).

AP 12: <https://en.actionbound.com> (dostęp: 18.04.2022).

AP 13: <https://activepresenter.en.uptodown.com/windows> (dostęp: 19.04.2022).

AP 14: <http://a4esl.org> (dostęp: 18.04.2022).

AP 15: <https://www.adobe.com/express/> (dostęp: 19.04.2022).

AP 16: <https://www.adobe.com/pl/acrobat/mobile/scanner-app.html> (dostęp: 19.04.2022).

AP 17: <https://agendaweb.org> (dostęp: 19.04.2022).

AP 18: <https://ahaslides.com> (dostęp: 19.04.2022).

AP 19: <https://play.aidungeon.io/main/home> (dostęp: 19.04.2022).

AP 20: <https://www.airpano.com> (dostęp: 19.04.2022).

AP 21: <https://pl.akinator.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 22: <https://www.allthingsgrammar.com> (dostęp: 19.04.2022).

AP 23: <https://www.allthingstopics.com> (dostęp: 19.04.2022).

AP 24: <https://www.anglomaniacy.pl> (dostęp: 19.04.2022).

AP 25: <https://sketch.metademolab.com/canvas> (dostęp: 4.05.2022).

AP 26: <https://animoto.com> (dostęp: 19.04.2022).

AP 27:  
<https://www.ankiapp.com/#~:text=Anki%20App%20is%20a%20cross,your%20devices,%20via%20the%20cloud.> (dostęp: 19.04.2022).

AP 28: <https://answergarden.ch> (dostęp: 19.04.2022).

AP 29: <https://anton.app/de/> (dostęp: 19.04.2022).

AP 30:  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=in.pantherstudio.arscienceeducationlearning&hl=en&gl=US> (dostęp: 19.04.2022).

AP 31: <https://www.arcademics.com> (dostęp: 19.04.2022).

AP 32: <https://artsandculture.google.com> (dostęp: 19.04.2022).

AP 33: <https://play.google.com/store/apps/details?id=emis.katalog.grzybow&hl=en&gl=US> (dostęp: 19.04.2022).

AP 34: <https://www.audacityteam.org> (dostęp: 19.04.2022).

AP 35: <https://www.audiotool.com/product> (dostęp: 30.04.2022).

AP 36: <https://www.autodraw.com/share/04YILZZBSG4C> (dostęp: 19.04.2022).

AP 37: <https://avachara.com/avatar/fashion.php> (dostęp: 19.04.2022).

AP 38: <https://getavataaars.com/?avatarStyle=Circle> (dostęp: 29.04.2022).

AP 39: <https://avatarmaker.com> (dostęp: 19.04.2022).

AP 40: <https://babadum.com> (dostęp: 19.04.2022).

AP 41: <https://www.baamboozle.com> (dostęp: 19.04.2022).

AP 42: <https://apkpure.com/pl/bacteria-interactive-educational-vr-3d/com.rendernet.bacteria> (dostęp: 19.04.2022).

AP 43: <https://www.bandicam.com/pl/> (dostęp: 19.04.2022).

AP 44: <https://basniogra.pl/starter/> (dostęp: 19.04.2022).

AP 45: <http://batmat.pl> (dostęp: 19.04.2022).

AP 46: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/> (dostęp: 19.04.2022).

AP 47: <https://www.bbc.co.uk/sounds> (dostęp: 19.04.2022).

AP 48: <https://www.befunky.com> (dostęp: 19.04.2022).

AP 49: <https://play.google.com/store/apps/details?id=pl.beespeaker> (dostęp: 19.04.2022).

AP 50: <https://kids.bickids.com/pl> (dostęp: 30.04.2022).

AP 51: <https://bigbluebutton.org> (dostęp: 20.04.2022).

AP 52: <https://bighugelabs.com> (dostęp: 20.04.2022).

AP 53: <https://bingobaker.com> (dostęp: 20.04.2022).

AP 54: <https://biteable.com/tools/image-resizer> (dostęp: 20.04.2022).

AP 55: <https://bitly.com> (dostęp: 20.04.2022).

AP 56: <https://www.bitmoji.com> (dostęp: 20.04.2022).

AP 57: <https://bitpaper.io> (dostęp: 20.04.2022).

AP 58: <https://blabberize.com> (dostęp: 20.04.2022).

AP 59: <https://blackoutpoetry.glitch.me> (dostęp: 20.04.2022).

AP 60: <http://www.blendedplay.com> (dostęp: 20.04.2022).

AP 61: <https://www.blender.org> (dostęp: 4.05.2022).

AP 62: <https://www.blendspace.com/lessons> (dostęp: 20.04.2022).

AP 63: <https://blockly.games/?lang=pl> (dostęp: 20.04.2022).

AP 64: <https://www.blogger.com/about/?bpli=1> (dostęp: 20.04.2022).

AP 65: <https://www.blooket.com> (dostęp: 20.04.2022).

AP 66: <https://www.bluestacks.com/pl/index.html> (dostęp: 20.04.2022).

AP 67: <https://blush.design> (dostęp: 20.04.2022).

AP 68: <https://bomomo.com> (dostęp: 20.04.2022).

AP 69: <https://bookcreator.com> (dostęp: 20.04.2022).

AP 70: <https://bookrclass.com> (dostęp: 20.04.2022).

AP 71: <https://wow.boomlearning.com> (dostęp: 20.04.2022).

AP 72: <https://www.braingle.com> (dostęp: 20.04.2022).

AP 73: <https://breakyourownnews.com> (dostęp: 20.04.2022).

AP 74: <https://breakingnewsenglish.com> (dostęp: 20.04.2022).

AP 75: <https://bubbl.us> (dostęp: 20.04.2022).

AP 76: <https://www.businessenglishpod.com> (dostęp: 20.04.2022).

AP 77: <https://busyteacher.org> (dostęp: 20.04.2022).

AP 78: <https://mycake.me> (dostęp: 20.04.2022).

AP 79: <https://www.camscanner.com/user/download> (dostęp: 20.04.2022).

AP 80: [https://www.canva.com/pl\\_pl/login/?shouldClearGotAutoSelect](https://www.canva.com/pl_pl/login/?shouldClearGotAutoSelect) (dostęp: 20.04.2022).

AP 81: <https://www.capcut.net> (dostęp: 20.04.2022).

AP 82: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duckduckmoosedesign.cpkids&hl=en&gl=US> (dostęp: 20.04.2022).

AP 83: <https://www.clarisketch.com> (dostęp: 23.04.2022).

AP 84: <https://class123.ac/home> (dostęp: 23.04.2022).

AP 85: <https://classflow.com/pl/> (dostęp: 23.04.2022).

AP 86: <https://www.classmarker.com> (dostęp: 23.04.2022).

AP 87: <https://classtools.net> (dostęp: 23.04.2022).

AP 88: <https://www.classroomscreen.com> (dostęp: 23.04.2022).

AP 89: <https://www.cleanpng.com> (dostęp: 23.04.2022).

AP 90: <https://clickmeeting.com/pl> (dostęp: 23.04.2022).

AP 91: <https://www.clozemaster.com> (dostęp: 23.04.2022).

AP 92: <https://play.google.com/store/apps/details?id=sk.ab.herbs&hl=pl&gl=US> (dostęp: 23.04.2022).

AP 93: <https://codecombat.com> (dostęp: 23.04.2022).

AP 94: <https://coggle.it> (dostęp: 23.04.2022).

AP 95: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fungamesforfree.colorfy&hl=en&gl=US> (dostęp: 23.04.2022).

AP 96: <https://coloringhome.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 97: <https://play.google.com/store/apps/details?hl=en&id=com.roundwoodstudios.comicstripit> (dostęp: 23.04.2022).

AP 98: <https://comica-comics-and-cartoon-maker.en.uptodown.com/android/download> (dostęp: 23.04.2022).

AP 99: <https://www.csgenerator.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 100: <https://conversationstartersworld.com> (dostęp: 23.04.2022).

AP 101: <https://www.coolenglish.net> (dostęp: 26.04.2022).

AP 102: <https://edu.cospaces.io/Universe> (dostęp: 23.04.2022).

AP 103: <https://coverr.co/collections/celebrating-women> (dostęp: 26.04.2022).

AP 104: <https://www.cram.com> (dostęp: 26.04.2022).

AP 105: <https://www.createwebquest.com> (dostęp: 26.04.2022).

AP 106: <https://create.vista.com/pl/home/> (dostęp: 26.04.2022).

AP 107: <https://creately.com/pl/home/> (dostęp: 26.04.2022).

AP 108: <https://crosswordlabs.com> (dostęp: 26.04.2022).

AP 109: <https://www.crowdpurr.com/#pricing> (dostęp: 26.04.2022).

AP 110: <https://www.kidzone.ws/puzzles/cryptogram/> (dostęp: 30.04.2022).

AP 111: <https://cutt.ly/pl> (dostęp: 26.04.2022).

AP 112: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.simplicity.czolko> (dostęp: 26.04.2022).

AP 113: <https://play.google.com/store/apps/details?id=pl.gov.lasy.trees&hl=pl&gl=US> (dostęp: 26.04.2022).

AP 114: <https://www.deutschsalfremdsprache.ch> (dostęp: 26.04.2022).

AP 115: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dafftin.android.moon\\_phase&hl=en&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dafftin.android.moon_phase&hl=en&gl=US) (dostęp: 26.04.2022).

AP 116: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.moiseum.dailyart2> (dostęp: 26.04.2022).

AP 117: <https://deutsch.info/dandelin> (dostęp: 26.04.2022).

AP 118: <http://www.darmoweczcionki.pl> (dostęp: 26.04.2022).

AP 119: <https://www.blackmagicdesign.com/products/davinciresolve/> (dostęp: 26.04.2022).

AP 120: <https://deck.toys/?logout> (dostęp: 26.04.2022).

AP 121: <https://demagog.org.pl> (dostęp: 30.04.2022).

AP 122: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.studiogaus.derdiedas&hl=en&gl=US> (dostęp: 26.04.2022).

AP 123: <https://www.designcap.com> (dostęp: 26.04.2022).

AP 124: <https://m.apkpure.com/deutsch-c1-besser-schreiben/com.heutewest.c1besser.schreiben> (dostęp: 26.04.2022).

AP 125: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zgdevelopment.germanlistening&hl=de&gl=US> (dostęp: 26.04.2022).

AP 126: <https://www.german-games.net> (dostęp: 29.04.2022).

AP 127: <https://deutsch.info>

AP 128: <https://www.dw.com/de/themen/s-9077> (dostęp: 26.04.2022).

AP 129: <https://www.deutsch-to-go.de> (dostęp: 26.04.2022).

AP 130: <https://www.diigo.com/index> (dostęp: 26.04.2022).

AP 131: <https://discord.com> (dostęp: 26.04.2022).

AP 132: <https://play-dixit.online/en/login> (dostęp: 26.04.2022).

AP 133: <https://do2learn.com> (dostęp: 26.04.2022).

AP 134: <https://macrusher.github.io/dobble-generator/> (dostęp: 26.04.2022).

AP 135: <https://micetf.fr/symbole-commun/> (dostęp: 2.05.2022).

AP 136: <https://dotstorming.com> (dostęp: 26.04.2022).

AP 137: <https://www.double-rhyme.com/?hl=pl&s=> (dostęp: 26.04.2022).

AP 138: <http://www.drakenlords.com/cardcreator/> (dostęp: 26.04.2022).

AP 139: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.CREATEXION.DrawIt&hl=en&gl=US> (dostęp: 30.04.2022).

AP 140: <https://www.draw-your-game.com/index.html#download> (dostęp: 26.04.2022).

AP 141: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.languagedrops.drops.international&hl=pl&gl=US> (dostęp: 7.05.2022).

AP 142: <https://www.duolingo.com/learn> (dostęp: 26.04.2022).

AP 143: <https://dyktanda.online> (dostęp: 26.04.2022).

AP 144: <https://www.e-ang.pl> (dostęp: 26.04.2022).

AP 145: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.easywork.easycast> (dostęp: 26.04.2022).

AP 146:  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=drawing.lessons.sketch.how.to.draw.portrait&hl=en&gl=US> (dostęp: 30.04.2022).

AP 147: <https://www.easystestmaker.com> (dostęp: 26.04.2022).

AP 148: <https://easyworldofenglish.com> (dostęp: 26.04.2022).

AP 149: <https://new.edmodo.com> (dostęp: 26.04.2022).

AP 150: <https://edpuzzle.com> (dostęp: 26.04.2022).

AP 151: <https://www.edu-games.org> (dostęp: 28.04.2022).

AP 152: <https://www.educandy.com> (dostęp: 26.04.2022).

AP 153: <https://www.educaplay.com> (dostęp: 26.04.2022).

AP 154: <https://www.eduelo.pl> (dostęp: 28.04.2022).

AP 155: <https://www.edupics.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 156: <https://www.eduscience.pl/materia%C5%82y> (dostęp: 28.04.2022).

AP 157: <https://eduzabawy.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 158: <https://ejoy-english.com/go> (dostęp: 28.04.2022).

AP 159: <https://www.elllo.org/index.htm> (dostęp: 28.04.2022).

AP 160: <https://elsaspeak.com/en/> (dostęp: 28.04.2022).

AP 161: <https://www.emaze.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 162: <https://pl.englishcentral.com/browse/videos?from=logout> (dostęp: 28.04.2022).

AP 163: <https://www.englishclub.com/esl-games/> (dostęp: 28.04.2022).

AP 164: <https://ozdic.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 165: <https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/search> (dostęp: 26.04.2022).

AP 166: <https://www.englishexercises.org> (dostęp: 28.04.2022).

AP 167: <https://play.google.com/store/apps/details?id=english.funny.game.vocabulary&hl=en&gl=US> (dostęp: 28.04.2022).

AP 168: <https://www.manythings.org/e/vocabulary.html> (dostęp: 4.05.2022).

AP 169: <https://www.englisch-hilfen.de/en/> (dostęp: 28.04.2022).

AP 170: <https://engly.pl> (dostęp: 28.04.2022).

AP 171: <https://www.engvid.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 172: <https://www.getepic.com> (dostęp: 29.04.2022).

AP 173: <https://www.eslconversationquestions.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 174: <https://esldiscussions.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 175: <https://www.eslgamesworld.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 176: <https://www.eslkidsgames.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 177: <https://www.eslkidsgames.com/esl-story-dice-online> (dostęp: 4.05.2022).

AP 178: <https://www.eslpod.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 179: <https://evalbox.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 180: <https://evernote.com/intl/pl/features> (dostęp: 4.05.2022).

AP 181: <https://explaineverything.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 182: <https://www.benq.com/en-us/business/ifp/ezwrite-60.html#tab-anchor> (dostęp: 28.04.2022).

AP 183: <https://www.factmonster.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 184: <https://www.playfactile.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 185: <https://www.fakechatapp.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 186: <https://generatestatus.com/fake-instagram-account-maker/> (dostęp: 29.04.2022).

AP 187: <https://ifaketextmessage.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 188: <https://www.fakewhats.com/generator> (dostęp: 28.04.2022).

AP 189: <https://famouspeoplelessons.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 190: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.coolmobilesolution.fastscannerfree&hl=en&gl=US> (dostęp: 28.04.2022).

AP 191: <https://www.festisite.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 192: <https://apps.microsoft.com/store/detail/film-maker-free-movie-maker-best-video-maker/9P0Q0FL018FG?hl=pl-pl&gl=PL> (dostęp: 28.04.2022).

AP 193: <https://fiskoteka.pl> (dostęp: 28.04.2022).

AP 194: <https://5card.cogdogblog.com/index.php> (dostęp: 18.04.2022).

AP 195: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.asmolgam.flags&hl=pl&gl=US> (dostęp: 28.04.2022).

AP 196: <https://www.flaticon.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 197: <https://www.verbformen.de> (dostęp: 4.05.2022).

AP 198: <https://www.flickr.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 199: <https://flipanim.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 200: <https://www.flipyourtext.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 201: <https://info.flipgrid.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 202: <https://www.flippity.net> (dostęp: 28.04.2022).

AP 203: <https://www.flipsnack.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 204: <https://www.fodey.com/generators/newspaper/snippet.asp> (dostęp: 28.04.2022).

AP 205: <https://fontmeme.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 206: <https://www.fontspace.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 207: <https://www.formative.com> (dostęp: 29.04.2022).

AP 208: <https://forvo.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 209: <https://www.fotor.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 210: <https://www.freddiesville.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 211: <https://freeiconshop.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 212: <https://freemusicarchive.org> (dostęp: 28.04.2022).

AP 213: <https://freeonlinedice.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 214: <https://www.onlineocr.net> (dostęp: 6.05.2022).

AP 215: [https://freedcamp.com/?f\\_lgt=1](https://freedcamp.com/?f_lgt=1) (dostęp: 28.04.2022).

AP 216: <https://www.freepik.com> (dostęp: 26.06.2022).

AP 217: <https://freesound.org> (dostęp: 28.04.2022).

AP 218: <https://www.funeasylearn.com/learn-polish> (dostęp: 28.04.2022).

AP 219: <https://www.funenglishgames.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 220: <https://www.onlinewahn.de/generator/index.htm> (dostęp: 4.05.2022).

AP 221: <https://tickets.kadsoftwareusa.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 222: <https://www.funbrain.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 223: <http://www.funtastictv.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 224: <https://www.fyrexbox.com/quiz/content/1B0wP9RED> (dostęp: 28.04.2022).

AP 225: <https://www.english-online.org.uk/games/gamezone2.htm> (dostęp: 29.04.2022).

AP 226: <https://www.gamesforthebrain.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 227: <https://www.gamestolearnenglish.com> (dostęp: 29.04.2022).

AP 228: <https://garticphone.com/pl> (dostęp: 29.04.2022).

AP 229: <https://nowoczesnenauczanie.edu.pl/generator.html> (dostęp: 29.04.2022).

AP 230: <https://domowenauczanie.pl/generator/> (dostęp: 26.04.2022).

AP 231: <https://naszelementarz.men.gov.pl/generator/> (dostęp: 29.04.2022).

AP 232: <https://www.qr-online.pl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 233: <https://www.krzyzowki.edu.pl/generator.php> (dostęp: 29.04.2022).

AP 234: <http://wp-info.prv.pl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 235: <https://generujemy.pl> (dostęp: 29.04.2022).

AP 236: <https://genial.ly> (dostęp: 29.04.2022).

AP 237: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.thegrizzlylabs.geniusscan.free&hl=en&gl=US> (dostęp: 29.04.2022).

AP 238: <https://www.geogebra.org> (dostęp: 29.04.2022).

AP 239: <https://www.geoguessr.com> (dostęp: 29.04.2022).

AP 240: <https://www.gifpal.com> (dostęp: 29.04.2022).

AP 241: <https://www.gimkit.com> (dostęp: 29.04.2022).

AP 242: <https://www.gimp.org> (dostęp: 29.04.2022).

AP 243: <https://giphy.com> (dostęp: 29.04.2022).

AP 244: [https://play.google.com/store/apps/details?id=mobi.qrtag.thevoiceofhistory&hl=en\\_GB&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=mobi.qrtag.thevoiceofhistory&hl=en_GB&gl=US) (dostęp: 6.05.2022).

AP 245: <https://www.goconqr.com/en-US> (dostęp: 29.04.2022).

AP 246: <https://app.gonoodle.com> (dostęp: 29.04.2022).

AP 247: [https://edu.google.com/intl/ALL\\_pl/workspace-for-education/classroom/](https://edu.google.com/intl/ALL_pl/workspace-for-education/classroom/) (dostęp: 29.04.2022).

AP 248: <https://www.google.com/intl/pl/drive/> (dostęp: 26.04.2022).

AP 249: <https://earth.google.com> (dostęp: 26.04.2022).

AP 250: <https://www.google.com/forms/about/> (dostęp: 28.04.2022).

AP 251: <https://hangouts.google.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 252: [https://edu.google.com/intl/ALL\\_pl/jamboard/](https://edu.google.com/intl/ALL_pl/jamboard/) (dostęp: 30.04.2022).

AP 253: <https://www.google.com/maps> (dostęp: 1.05.2022).

AP 254: <https://apps.google.com/meet/> (dostęp: 29.04.2022).

AP 255: <https://workspace.google.com/products/sites/> (dostęp: 29.04.2022).

AP 256: <https://www.google.com/slides/about/> (dostęp: 29.04.2022).

AP 257: <https://www.goosechase.com> (dostęp: 29.04.2022).

AP 258: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.magmacode.grammarninja> (dostęp: 29.04.2022).

AP 259:  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=fun.deutschhoeren.HoerenuebungenfuerFortgeschritteneC1&hl=pl&gl=US> (dostęp: 29.04.2022).

AP 260: <https://gratisography.com> (dostęp: 29.04.2022).

AP 261: <https://getgreenshot.org> (dostęp: 29.04.2022).

AP 262: <https://www.groupdiscussiontopics.com> (dostęp: 29.04.2022).

AP 263: <https://world-geography-games.com/pl/> (dostęp: 29.04.2022).

AP 264: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.pixel.art.coloring.color.number&hl=en&gl=US> (dostęp: 30.04.2022).

AP 265: <https://play.google.com/store/apps/details?id=air.bookshelf&hl=en&gl=US> (dostęp: 30.04.2022).

AP 266: <https://www.hiclipart.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 267: <https://hist.ly> (dostęp: 30.04.2022).

AP 268: <https://www.hloom.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 269: <https://blush.design/collections/humaaans/humaaans> (dostęp: 30.04.2022).

AP 270: <https://www.iloveimg.com/pl> (dostęp: 30.04.2022).

AP 271: <https://iconarchive.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 272: <https://iconmonstr.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 273: <https://app.idroo.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 274: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.britishcouncil.ieltsprep&hl=en&gl=US> (dostęp: 30.04.2022).

AP 275: <https://www.iframe-generator.com> (dostęp: 30.04.2022).



AP 276: <https://iloveshortfilms.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 277: <https://imageonline.co> (dostęp: 30.04.2022).

AP 278: <https://imagetovideo.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 279: <https://imgflip.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 280: <https://imgur.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 281:  
[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.camerasideas.instashot&referrer=utm\\_source%3DOfficialwebsite](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.camerasideas.instashot&referrer=utm_source%3DOfficialwebsite) (dostęp: 30.04.2022).

AP 282: <https://www.incredibox.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 283: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.brakefield.idfree&hl=en&gl=US> (dostęp: 30.04.2022).

AP 284: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.brakefield.painter&pcampaignid=MKT-Other-global-all-co-prtnr-py-PartBadge-Mar2515-1> (dostęp: 30.04.2022).

AP 285: <https://infogram.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 286: <https://i-nigma.softonic.pl/android> (dostęp: 30.04.2022).

AP 287: <https://inkscape.org> (dostęp: 30.04.2022).

AP 288: <https://instaling.pl> (dostęp: 30.04.2022).

AP 289: <https://www.invisionapp.com/freehand> (dostęp: 28.04.2022).

AP 290: <https://www.irfanview.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 291: [https://www.macmillandictionary.com/verb\\_wheel/](https://www.macmillandictionary.com/verb_wheel/) (dostęp: 30.04.2022).

AP 292: <https://issuu.com/signin?onLogin=%2Fhome%2Fpublisher> (dostęp: 30.04.2022).

AP 293: <https://uk.ixl.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 294: <https://www.jasnopis.pl> (dostęp: 30.04.2022).

AP 295: <https://jeopardylabs.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 296: <http://www.jigzone.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 297: <https://www.jigsawplanet.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 298: <https://meet.jit.si> (dostęp: 30.04.2022).

AP 299: <http://www.johnsesl.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 300: <https://www.jotform.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 301: <https://kaboompics.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 302: <https://kahoot.com/pl/> (dostęp: 30.04.2022).

AP 303: <https://www.kaizena.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 304: <https://www.kangiclub.com/home> (dostęp: 30.04.2022).

AP 305: <https://www.kapwing.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 306: <https://www.keamk.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 307: <http://pl.kenquiz.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 308: <https://pl.khanacademy.org> (dostęp: 30.04.2022).

AP 309:  
[https://play.google.com/store/apps/details?id=org.khankids.android&referrer=utm\\_source%3Dwebsite%26utm\\_medium%3Dlandingpage%26utm\\_campaign%3Dkhankidslandingpage](https://play.google.com/store/apps/details?id=org.khankids.android&referrer=utm_source%3Dwebsite%26utm_medium%3Dlandingpage%26utm_campaign%3Dkhankidslandingpage) (dostęp: 30.04.2022).

AP 310: <http://kidsloveshortfilms.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 311: <https://www.kidsquizdaily.co.uk> (dostęp: 30.04.2022).

AP 312: <https://www.androidout.com/item/android-apps/1101361/kinder-lingo-free-kids-english-learning-app/apk/download/> (dostęp: 30.04.2022).

AP 313: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.nexstreaming.app.kinemasterfree> (dostęp: 30.04.2022).

AP 314: <https://www.kizoa.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 315: <https://knowledgemouse.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 316: <https://www.koalastothemax.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 317: <https://krazydad.com/mazes/> (dostęp: 30.04.2022).

AP 318: <http://print.krokotak.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 319: <https://www.kurnik.pl> (dostęp: 30.04.2022).

AP 320: <https://apkpure.com/pl/labmat-mathematics-class-1-5/pl.enjoyment.labmat> (dostęp: 30.04.2022).

AP 321: <https://www.languageguide.org/polish/vocabulary/> (dostęp: 30.04.2022).

AP 322: <https://chrome.google.com/webstore/detail/language-reactor/hoombieeljmmljlkjmnheibnpciblicm> (dostęp: 30.04.2022).

AP 323: <https://languagetool.org/pl> (dostęp: 30.04.2022).

AP 324: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/games> (dostęp: 1.05.2022).

AP 325: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org> (dostęp: 1.05.2022).

AP 326: <https://learnenglish.britishcouncil.org> (dostęp: 1.05.2022).

AP 327: [https://play.google.com/store/apps/details?id=net.languagecourse.vt.de&hl=en\\_US&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=net.languagecourse.vt.de&hl=en_US&gl=US) (dostęp: 29.04.2022).

AP 328: <https://learnhip.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 329: <https://learnrussian.github.io> (dostęp: 1.05.2022).

AP 330: <https://www.learnthat.org> (dostęp: 1.05.2022).

AP 331: <https://learningapps.org> (dostęp: 1.05.2022).

AP 332: <https://www.learningchocolate.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 333: <https://www.learningsnacks.de/#/welcome?channel=Learning%20Snacks> (dostęp: 1.05.2022).

AP 334: <https://lessonsonmovies.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 335: <https://www.libreoffice.org> (dostęp: 1.05.2022).

AP 336: <https://libreshot.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 337: <https://lifeofvids.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 338: <https://lilango.org> (dostęp: 1.05.2022).

AP 339: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hepilabs.lingling.english&hl=en&gl=US> (dostęp: 1.05.2022).

AP 340: <https://lingmine.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 341: <https://linguarnia.com/wordmaker1/> (dostęp: 1.05.2022).

AP 342: <https://www.linguasorb.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 343: <https://en.linoit.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 344: <https://listenaminute.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 345: <https://listen-n-write.en.softonic.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 346: <https://etc.usf.edu/lit2go/> (dostęp: 1.05.2022).

AP 347: <https://www.livewebinar.com/pl> (dostęp: 1.05.2022).

AP 348: <https://www.liveworksheets.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 349: <https://www.loom.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 350: <https://lovattspuzzles.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 351: <https://lumen5.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 352: <https://legacy.smarttech.com/en/lumio> (dostęp: 1.05.2022).

AP 353:  
<https://lyricstraining.com/app?nr=1&~channel=web&~feature=redirect&~campaign=none&ref=https%3A%2F%2Flyricstraining.com%2F> (dostęp: 1.05.2022).

AP 354: <https://lywi.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 355: <https://www.magisto.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 356: <https://apkpure.com/pl/mailvu-video-sharing/com.mailvu> (dostęp: 1.05.2022).

AP 357: <https://makebeliefscomix.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 358: <https://mal-den-code.de> (dostęp: 1.05.2022).

AP 359: <https://malyprofesorek.pl> (dostęp: 1.05.2022).

AP 360: <https://manycam.com> (dostęp: 1.05.2022).

AP 361: <https://marvelapp.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 362: <https://www.matequiz.com/pl/index.html?qisrc=languages> (dostęp: 2.05.2022).

AP 363: <https://www.matzoo.pl> (dostęp: 2.05.2022).

AP 364: <https://www.mazegenerator.net> (dostęp: 2.05.2022).

AP 365: <https://www.memorizer.pl> (dostęp: 2.05.2022).

AP 366: <https://www.memrise.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 367: <https://www.memuplay.com/pl/> (dostęp: 2.05.2022).

AP 368: <https://www.mentimeter.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 369: <https://www.mes-games.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 370: <https://www.messenger.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 371: <https://www.microsoft.com/pl-pl/microsoft-365/online-surveys-polls-quizzes> (dostęp: 28.04.2022).

AP 372: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.microsoft.office.officelens&hl=en&gl=US> (dostęp: 2.05.2022).

AP 373: <https://sway.office.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 374: <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-teams/log-in> (dostęp: 2.05.2022).

AP 375: <https://www.microsoft.com/en-ww/microsoft-365/word> (dostęp: 2.05.2022).

AP 376: <https://www.mindmeister.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 377: <https://www.mindmup.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 378: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dripgrind.mindly> (dostęp: 2.05.2022).

AP 379: <https://www.mindomo.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 380: <https://education.minecraft.net/en-us> (dostęp: 2.05.2022).

AP 381: <https://miro.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 382: <https://mirror-ai.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 383: <https://mistrzbasni.pl> (dostęp: 13.05.2022).

AP 384: <http://moje-fiszki.myszysz.nstrefa.pl/formularz> (dostęp: 2.05.2022).

AP 385: <https://app.mondly.com/home> (dostęp: 2.05.2022).

AP 386: <https://www.monkeyjunior.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 387: <https://moodle.org> (dostęp: 2.05.2022).

AP 388: <https://morsecode.world/international/translator.html> (dostęp: 2.05.2022).

AP 389: <https://moviesegmentstoassessgrammarggoals.blogspot.com/?m=1> (dostęp: 2.05.2022).

AP 390: <https://mrnussbaum.com/games/language-arts-games> (dostęp: 30.04.2022).

AP 391: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.multikurs&hl=pl&gl=US> (dostęp: 2.05.2022).

AP 392: <https://www.multimediaqr.com/generator/> (dostęp: 2.05.2022).

AP 393: <https://www.multiplayertrivia.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 394: <https://www.mural.co> (dostęp: 2.05.2022).

AP 395: <https://muzykotekaskolna.pl> (dostęp: 2.05.2022).

AP 396: <https://www.myadvent.net/en/> (dostęp: 2.05.2022).

AP 397: <https://myfreebingocards.com/virtual-bingo> (dostęp: 2.05.2022).

AP 398: <https://myownconference.pl> (dostęp: 2.05.2022).

AP 399: <https://www.mypokecard.com/pl/> (dostęp: 2.05.2022).

AP 400: <https://myquiz.org> (dostęp: 2.05.2022).

AP 401: <https://myviewboard.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 402: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.porolingo.evocaflashcard&hl=pl&gl=US> (dostęp: 18.04.2022).

AP 403: <http://nlp.actaforte.pl:8080/Nomina/Ndistr?nazwisko=androsiuk> (dostęp: 2.05.2022).

AP 404: <https://nearpod.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 405: <https://www.newsinlevels.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 406: <https://newspaper.jaguarpaw.co.uk> (dostęp: 2.05.2022).

AP 407: <https://www.noredink.com> (dostęp: 2.05.2022).

AP 408: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.notebloc.app&hl=en&gl=US> (dostęp: 2.05.2022).

AP 409: <https://www.numuki.com/app-download/> (dostęp: 26.04.2022).

AP 410: <https://obsproject.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 411: <https://ocam.en.softonic.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 412: <http://xn--odgosy-5db.pl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 413: <http://nlp.actaforte.pl:8080/Nomina/Nazwiska?nazwisko=Nowak&typ=m> (dostęp: 4.05.2022).

AP 414: <https://odmiana.net> (dostęp: 4.05.2022).

AP 415: <https://www.off2class.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 416: <https://www.microsoft.com/en-ww/microsoft-365/onedrive/online-cloud-storage> (dostęp: 4.05.2022).

AP 417: <https://www.onestopenglish.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 418: <https://tuerchen.com/de/> (dostęp: 6.05.2022).

AP 419: <https://www.onlineconverter.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 420: <https://www.online-stopwatch.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 421: <https://onlinetestpad.com/en/crosswords> (dostęp: 4.05.2022).

AP 422: <https://openboard.ch/download.en.html> (dostęp: 4.05.2022).

AP 423: <https://opendyslexic.org> (dostęp: 4.05.2022).

AP 424: <https://www.openoffice.org/download/archive.html> (dostęp: 4.05.2022).

AP 425: <https://openclipart.org> (dostęp: 4.05.2022).

AP 426: <https://www.ortograf.pl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 427: <https://padlet.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 428: <https://jspaint.app/#local:e2a2f81fe11a7> (dostęp: 5.05.2022).

AP 429: <https://panzoid.com/tools/backgrounder> (dostęp: 5.05.2022).

AP 430: <https://panzoid.com/tools/clipmaker> (dostęp: 5.05.2022).

AP 431: <https://panzoid.com/tools/videoeditor> (dostęp: 5.05.2022).

AP 432: <https://panstwamiasta.net> (dostęp: 5.05.2022).

AP 433: <https://parlayideas.com> (dostęp: 29.04.2022).

AP 434: <https://pbskids.org> (dostęp: 5.05.2022).

AP 435: <https://pdfcandy.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 436: <https://tools.pdf24.org/pl/> (dostęp: 6.05.2022).

AP 437: <https://www.pdfescape.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 438: <https://periodex.co/platinum> (dostęp: 5.05.2022).

AP 439: <https://www.pexels.com/pl-pl/> (dostęp: 5.05.2022).

AP 440: <https://photomath.com/en/> (dostęp: 5.05.2022).

AP 441: <https://www.photopea.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 442: <http://www.photoscape.org/ps/main/index.php> (dostęp: 5.05.2022).

AP 443: <https://apkpure.com/pl/phrasal-nerds-phrasal-verbs/com.phrasalnerds.one> (dostęp: 5.05.2022).

AP 444: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cardinalblue.piccollage.google> (dostęp: 5.05.2022).

AP 445: <https://pickupimage.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 446: <https://play.google.com/store/apps/details?id=tv.picpac&hl=en&gl=US> (dostęp: 5.05.2022).

AP 447: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.shinycore.picsayfree&hl=en&gl=US> (dostęp: 5.05.2022).

AP 448: <https://www.picsbuffet.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 449: <https://play.google.com/store/apps/details?id=pl.tweeba.mobile.edumobile&hl=en&gl=US> (dostęp: 4.05.2022).

AP 450: <https://www.piliapp.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 451: <https://pl.pinterest.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 452: <https://pistacja.tv> (dostęp: 5.05.2022).

AP 453: <https://pisupisu.pl> (dostęp: 5.05.2022).

AP 454: <https://download.komputerswiat.pl/grafika-i-fotografia/grafika-i-animacja/pivot-animator> (dostęp: 19.04.2022).

AP 455: <https://pixabay.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 456: <https://pixlr.com/pl/> (dostęp: 26.06.2022).

AP 457: <https://www.pixton.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 458: <https://www.pizap.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 459: <https://playcoolmath.com/en> (dostęp: 28.04.2022).

AP 460: [http://playtaboogame.com/ads.aspx?lang=74&team1=0&team2=0&next\\_turn=1&first=yes](http://playtaboogame.com/ads.aspx?lang=74&team1=0&team2=0&next_turn=1&first=yes) (dostęp: 6.05.2022).

AP 461: <https://get.plickers.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 462: <https://www.plot-generator.org.uk> (dostęp: 5.05.2022).

AP 463: <https://getpocket.com/login?e=4> (dostęp: 29.04.2022).

AP 464: <https://podcastaddict.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 465: <https://polisenso.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 466: <https://pollev.com/home> (dostęp: 5.05.2022).

AP 467: <http://typo.polona.pl/pl/write/> (dostęp: 5.05.2022).

AP 468:  
[http://rodziceprzyszlosci.pl/polskainspiruje/?fbclid=IwAR31J8KMa8wYyF5XwJT\\_gF8blfbdBKer2l7YDO9gi9s wA\\_obXarL0B7s01g](http://rodziceprzyszlosci.pl/polskainspiruje/?fbclid=IwAR31J8KMa8wYyF5XwJT_gF8blfbdBKer2l7YDO9gi9s wA_obXarL0B7s01g) (dostęp: 4.05.2022).

AP 469: <http://www.polskatolubie.pl> (dostęp: 5.05.2022).

AP 470:  
[https://play.google.com/store/apps/details?id=pl.tweeba.mobile.conversation.engpl.free&utm\\_medium=referral&utm\\_source=uczsiejezyka.pl&utm\\_campaign=own](https://play.google.com/store/apps/details?id=pl.tweeba.mobile.conversation.engpl.free&utm_medium=referral&utm_source=uczsiejezyka.pl&utm_campaign=own) (dostęp: 4.05.2022).

AP 471: <https://polski.info/pl> (dostęp: 5.05.2022).

AP 472: <https://www.popplet.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 473: <https://www.postermywall.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 474: <https://www.rusnakcreative.com/gameshows> (dostęp: 4.05.2022).

AP 475: <https://www.powtoon.com/?locale=en> (dostęp: 5.05.2022).

AP 476: <https://poznajpolske.orpeg.pl> (dostęp: 5.05.2022).

AP 477: <https://app.inkforall.com/preposition-checker> (dostęp: 5.05.2022).

AP 478: <https://prezi.com> (dostęp: 5.05.2022).

AP 479: <http://www.supercoloring.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 480: <https://www.printablepaper.net/category/games> (dostęp: 30.04.2022).

AP 481: <https://www.printoteka.pl/pl/start> (dostęp: 5.05.2022).

AP 482: <https://www.pszczolka.online> (dostęp: 5.05.2022).

AP 483: <https://play.google.com/store/apps/details?id=emis.katalog.ptakipolski&hl=pl&gl=US> (dostęp: 5.05.2022).

AP 484: <https://www.qr-code-generator.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 485: <https://www.qrcode-monkey.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 486: <https://www.qrstuff.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 487: <https://qrtoon.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 488: <https://quickdraw.withgoogle.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 489: <http://www.quickmeme.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 490: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.koksai.quickshortstory&hl=pl&gl=US> (dostęp: 4.05.2022).

AP 491: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gopro.smarty&hl=en&gl=US> (dostęp: 4.05.2022).

AP 492: <https://www.quiz-maker.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 493: <https://quizwhizzer.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 494: <https://app.quizwitz.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 495: <http://www.quizzoodle.com/#about> (dostęp: 4.05.2022).

AP 496: <https://www.quizalize.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 497: <https://quizz.com/?fromBrowserLoad=true> (dostęp: 4.05.2022).

AP 498: <https://quizlet.com/pl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 499: <https://quotescover.com/tools/online-quotes-maker> (dostęp: 4.05.2022).

AP 500: <https://en.rakko.tools> (dostęp: 4.05.2022).

AP 501: <https://www.esl-lab.com> (dostęp: 28.04.2022).

AP 502: <https://play.google.com/store/apps/details?id=dixieleota.quiz&hl=pl&gl=US> (dostęp: 4.05.2022).

AP 503: <https://www.randomlists.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 504: <https://randomwordgenerator.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 505: <http://www.ransomizer.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 506: <https://rebus.club/pl> (dostęp: 2.05.2022).

AP 507: <https://www.rebusy.edu.pl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 508: <https://remixer.visualthinkery.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 509: <https://www.remove.bg/pricing> (dostęp: 4.05.2022).

AP 510: <https://www.reverso.net> (dostęp: 4.05.2022).

AP 511: [https://csdt.org/static/CSDT\\_Single\\_Page/Rhythm%20Wheels/rhythm\\_wheels.html](https://csdt.org/static/CSDT_Single_Page/Rhythm%20Wheels/rhythm_wheels.html) (dostęp: 30.04.2022).

AP 512: <https://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/> (dostęp: 4.05.2022).

AP 513: <https://runmarco.allcancode.com> (dostęp: 19.04.2022).

AP 514: <https://www.ruspeach.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 515: <https://russiagram.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 516: <https://salagier.pl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 517: <https://play.google.com/store/apps/details?id=air.KalromSystems.SandDraWNew> (dostęp: 4.05.2022).

AP 518: <https://scratch.mit.edu/projects/editor/?tutorial=getStarted> (dostęp: 4.05.2022).

AP 519: <https://www.screencastify.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 520: <https://screencast-o-matic.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 521: <https://www.dobreprogramy.pl/sebran-s-abc,program,windows,6628217713387649> (dostęp: 4.05.2022).

AP 522: <https://www.sejda.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 523: <https://www.senteacher.org> (dostęp: 4.05.2022).

AP 524: <https://www.showbie.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 525: <http://weavesilk.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 526: <https://videomaker.simpleshows.com/pricing/> (dostęp: 4.05.2022).

AP 527: <https://www.sketchup.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 528: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.adsk.sketchbook&hl=en&gl=US> (dostęp: 7.05.2022).

AP 529: <https://skribbl.io> (dostęp: 4.05.2022).

AP 530: <https://www.skype.com/en/> (dostęp: 4.05.2022).

AP 531: <https://smallpdf.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 532: <https://www.smore.com/b65aq> (dostęp: 4.05.2022).

AP 533: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.snatypeapp.android> (dostęp: 4.05.2022).

AP 534: <https://snotes.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 535: <https://www.socrative.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 536: <https://soundcloud.com/kulczykfoundation/sets/m-dre-bajki-z-ca-ego-wiata> (dostęp: 4.05.2022).

AP 537: <https://www.sparklebox.co.uk> (dostęp: 4.05.2022).

AP 538: <https://www.speakpipe.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 539: <https://speechyard.com/vocabulary/w/gameplay/> (dostęp: 4.05.2022).

AP 540: <https://spinnerwheel.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 541: <https://www.splitshire.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 542: <https://www.spolszcz.pl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 543: <https://play.google.com/store/apps/details?id=co.squidapp.squid> (dostęp: 4.05.2022).

AP 544: <https://stocksnap.io> (dostęp: 4.05.2022).

AP 545: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zuidsoft.storystones&hl=en&gl=US> (dostęp: 4.05.2022).

AP 546: <https://davebirss.com/storydice/index.html> (dostęp: 26.04.2022).

AP 547: <https://www.storyjumper.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 548: <https://storymachine.pl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 549: <https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator> (dostęp: 4.05.2022).

AP 550: <https://play.google.com/store/apps/details?id=pl.luglasoft.flashcards.app&hl=pl&gl=US> (dostęp: 4.05.2022).

AP 551: <https://www.superteachertools.us> (dostęp: 4.05.2022).

AP 552: <https://www.superkid.pl> (dostęp: 6.05.2022).

AP 553: <https://www.sutori.com/en/> (dostęp: 6.05.2022).

AP 554: <https://www.svgrepo.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 555: <https://synonim.net> (dostęp: 6.05.2022).

AP 556:  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=best.word.connect.search.free.offline.puzzle.word.games.world&hl=pl&gl=US> (dostęp: 6.05.2022).

AP 557: <http://tablit.wa.amu.edu.pl/tutor.html> (dostęp: 6.05.2022).

AP 558: <https://www.xn--tabliczkamnoenia-0rd.pl> (dostęp: 6.05.2022).

AP 559: <https://www.talkenglish.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 560: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.phonegap.Talk2Russia&hl=en&gl=US> (dostęp: 6.05.2022).

AP 561: <https://www.teachyourmonster.org> (dostęp: 6.05.2022).

AP 562: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.teammaker&hl=en&gl=US> (dostęp: 6.05.2022).

AP 563: <https://pickerwheel.com/tools/random-team-generator/> (dostęp: 4.05.2022).

AP 564: <https://www.teamviewer.com/pl/> (dostęp: 6.05.2022).

AP 565: <https://www.ted.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 566: <https://ed.ted.com> (dostęp: 26.04.2022).

AP 567: <https://test-english.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 568: <https://testmoz.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 569: <https://www.testportal.pl> (dostęp: 6.05.2022).

AP 570: <https://testy.gdynianka.pl> (dostęp: 29.04.2022).

AP 571: <http://testyourenglish.pl> (dostęp: 6.05.2022).

AP 572: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.textingstory.textingstory&hl=en&gl=US> (dostęp: 6.05.2022).



AP 573: <https://apps.microsoft.com/store/detail/textize-mindmap-fastest-mind-map-maker/9NBLGGH64T9G?hl=pl-pl&gl=PL> (dostęp: 6.05.2022).

AP 574: <https://thenounproject.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 575: <https://charactercreator.org#> (dostęp: 6.05.2022).

AP 576: <https://play.google.com/store/apps/details?id=pl.earlystage&hl=en&gl=US> (dostęp: 26.04.2022).

AP 577: <https://www.thelearningapps.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 578: <https://www.learningstationmusic.com/youtube-videos/> (dostęp: 1.05.2022).

AP 579: <http://themathworksheetsite.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 580: <https://www.theproblemsite.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 581: <https://www.thequizopedia.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 582: <https://www.ea.com/pl-pl/games/the-sims/the-sims-freeplay> (dostęp: 6.05.2022).

AP 583: <https://www.theteacherscorner.net> (dostęp: 6.05.2022).

AP 584: <https://www.thewordfinder.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 585: <https://www.thinglink.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 586: <https://thisissand.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 587: <https://www.tickcounter.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 588: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.appxy.tinyscanner&hl=en&gl=US> (dostęp: 6.05.2022).

AP 589: <https://www.tinytap.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 590: <http://www.tomatotimers.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 591: <https://www.toolsforeducators.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 592: <https://www.toonytool.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 593: <https://tophonetics.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 594: <https://www.alpacaprojects.com/inferno/en/> (dostęp: 19.04.2022).

AP 595: [https://totunoty.pl/?fbclid=IwAR1HOQe2cq1UQi\\_tJDGfrEWUSsPZ89FoX1VbTW-VVQfN5PbXAvbPhL26AoE](https://totunoty.pl/?fbclid=IwAR1HOQe2cq1UQi_tJDGfrEWUSsPZ89FoX1VbTW-VVQfN5PbXAvbPhL26AoE) (dostęp: 6.05.2022).

AP 596: <https://trello.com/pl> (dostęp: 6.05.2022).

AP 597: <https://www.tricider.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 598: <https://cdw.edu.pl/trimino-generator-angazujaca-metoda-dydaktyczna-do-pobrania/> (dostęp: 6.05.2022).

AP 599: <https://schule.paul-matthies.de/Trimino.php> (dostęp: 6.05.2022).

AP 600: <https://triviamaker.com/login/> (dostęp: 6.05.2022).

AP 601: <http://tubequizard.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 602: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.piksoft.turboscan.free&hl=en&gl=US> (dostęp: 6.05.2022).

AP 603: <https://www.turtlediary.com/reading-worksheet-generator.html> (dostęp: 6.05.2022).

AP 604: <https://tuxpaint.org> (dostęp: 6.05.2022).

AP 605: <https://www.tweetgen.com> (dostęp: 6.05.2022).

AP 606: <https://www.twinkl.pl> (dostęp: 6.05.2022).

AP 607: <https://apkpure.com/pl/flyer-maker-poster-creator/com.desygnier.flyers> (dostęp: 4.05.2022).

AP 608: <https://play.google.com/store/apps/details?id=codematics.universal.tv.remote.control&hl=en&gl=US> (dostęp: 4.05.2022).

AP 609: <https://unsplash.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 610: <https://online-video-cutter.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 611: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.xvideostudio.videoeditor&hl=en&gl=US> (dostęp: 4.05.2022).

AP 612: <https://gate2home.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 613: <https://www.visme.co> (dostęp: 4.05.2022).

AP 614: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hssn.anatomyfree&hl=en&gl=US> (dostęp: 4.05.2022).

AP 615: <https://vivavideo.tv> (dostęp: 4.05.2022).

AP 616: <https://vocaroo.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 617: <https://voicechanger.io> (dostęp: 4.05.2022).

AP 618: <https://voicegenerator.io> (dostęp: 18.06.2022).

AP 619: <https://learningenglish.voanews.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 620: <https://voicespice.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 621: <https://www.voicemod.net> (dostęp: 4.05.2022).

AP 622: <https://www.voicetube.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 623: <https://www.voki.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 624: <https://www.voscreen.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 625: <https://wakelet.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 626: <https://www.wattpad.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 627: <https://webcamera.io/pl/> (dostęp: 4.05.2022).

AP 628: <https://chrome.google.com/webstore/detail/web-paint/gennnndepkflndgcjajggdhclmghkpd> (dostęp: 4.05.2022).

AP 629: [https://www.teach-nology.com/web\\_tools/web\\_quest/](https://www.teach-nology.com/web_tools/web_quest/) (dostęp: 6.05.2022).

AP 630: <https://webwhiteboard.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 631: <https://www.webex.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 632: <http://ii.uwb.edu.pl/generator/> (dostęp: 4.05.2022).

AP 633: <https://www.weebly.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 634: <https://publicdomainvectors.org/pl/> (dostęp: 5.05.2022).

AP 635: <https://wetransfer.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 636: <https://www.wevideo.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 637: <https://wheeldecide.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 638: <https://wheelofnames.com/pl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 639: <https://whereby.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 640: <https://whiteboard.fi> (dostęp: 4.05.2022).

AP 641: <https://apps.microsoft.com/store/detail/win-movie-maker/9PHQHL4ZMT71?hl=pl-pl&gl=PL> (dostęp: 2.05.2022).

AP 642: <https://wisdy.co/pl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 643: <http://www.wittycomics.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 644: <https://wizer.me> (dostęp: 4.05.2022).

AP 645: <https://wladcyslow.gwo.pl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 646: <https://wolnelektury.pl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 647: <https://www.wooclap.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 648: <https://www.woodpeckerlearning.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 649: <https://play.google.com/store/apps/details?id=ice.lenor.nicewordplacerr.app&hl=en&gl=US> (dostęp: 4.05.2022).

AP 650: <https://www.jasondavies.com/wordcloud/> (dostęp: 30.04.2022).

AP 651: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Cambridge.WordFunWorld2&hl=en&gl=US> (dostęp: 4.05.2022).

AP 652: <https://www.merriam-webster.com/word-games> (dostęp: 4.05.2022).

AP 653: <https://www.pogo.com/free-online-games/word> (dostęp: 4.05.2022).

AP 654: <https://play.google.com/store/apps/details?id=se.maginteractive.wordalot&hl=en&gl=US> (dostęp: 4.05.2022).

AP 655: <https://wordart.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 656: <https://play.google.com/store/apps/details?id=net.wordbit.enpl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 657: <https://www.wordclouds.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 658: <https://www.wordi.app/play.aspx> (dostęp: 4.05.2022).

AP 659: <http://wordki.pl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 660: <https://www.nytimes.com/games/wordle/index.html> (dostęp: 4.05.2022).

AP 661: <https://wordpress.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 662: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fugo.wow&hl=en&gl=US> (dostęp: 4.05.2022).

AP 663: <https://wordsift.org> (dostęp: 4.05.2022).

AP 664: <https://wordwall.net> (dostęp: 4.05.2022).

AP 665: <https://www.tefl.net/worksheet-generator/> (dostęp: 30.04.2022).

AP 666: <https://www.worksheetworks.com> (dostęp: 30.04.2022).

AP 667: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mobicastle.app.castles.free&hl=en&gl=US> (dostęp: 30.04.2022).

AP 668: <https://play.google.com/store/apps/details?id=de.spotlight.wordoftheday.deutsch&hl=pl&gl=US> (dostęp: 4.05.2022).

AP 669: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.jernung.writeit.eng&hl=en\\_US&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.jernung.writeit.eng&hl=en_US&gl=US) (dostęp: 4.05.2022).

AP 670: <https://writeandimprove.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 671: <https://app.writereader.com/login> (dostęp: 4.05.2022).

AP 672: <https://apkpure.com/pl/wygilgaj-literki-alfabet-pl/com.SuperEduGames.WygilgajLiterki> (dostęp: 4.05.2022).

AP 673: <https://playxylo.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 674: <https://ymp4.download/en50/> (dostęp: 4.05.2022).

AP 675: <https://youglissh.com/polish> (dostęp: 4.05.2022).

AP 676: <https://studio.youtube.com/channel/UCd7QamOcVGVpXgnB55jvvXg/music> (dostęp: 4.05.2022).

AP 677: <https://zabawnik.org> (dostęp: 4.05.2022).

AP 678: <https://zeoob.com> (dostęp: 4.05.2022).

AP 679: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.simplicity.zgadnij\\_co\\_to&hl=en&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.simplicity.zgadnij_co_to&hl=en&gl=US) (dostęp: 4.05.2022).

AP 680: <https://zoom.us> (dostęp: 4.05.2022).

AP 681: <https://zpe.gov.pl> (dostęp: 4.05.2022).

AP 682: <https://zumpad.zum.de> (dostęp: 4.05.2022).

AP 683: <http://www.zyrafa.pl> (dostęp: 4.05.2022).

## **APLIKACJE – ZADANIA**

### **GRUPA A1**

A1-1:

[https://www.canva.com/design/DAENOBxjk9w/vXSDvQWZWPtU9xJjMfFcMg/view?utm\\_content=DAENOBxjk9w&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAENOBxjk9w/vXSDvQWZWPtU9xJjMfFcMg/view?utm_content=DAENOBxjk9w&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton) (dostęp: 4.05.2022).

A1-2: <https://view.genial.ly/604f763681f77e0d75a3d7e4/guide-a12-czas-przeszly> (dostęp: 4.05.2022).

A1-2.1: <https://wordwall.net/pl/resource/12686553> (dostęp: 4.05.2022).

A1-3: <https://view.genial.ly/604f7b0a81f77e0d75a3d8a4/guide-a13-rodzina-opisy> (dostęp: 4.05.2022).

A1-3.1: <https://learningapps.org/watch?v=p0rsmq58t21> (dostęp: 4.05.2022).

A1-4: <https://wordwall.net/pl/resource/13635927> (dostęp: 4.05.2022).

A1-4.1: <https://www.baamboozle.com/classic/419529> (dostęp: 4.05.2022).

A1-4.2: [https://quizizz.com/admin/quiz/6062f6547c8f29001bbc6a00?source=quiz\\_share](https://quizizz.com/admin/quiz/6062f6547c8f29001bbc6a00?source=quiz_share) (dostęp: 4.05.2022).

A1-5: <https://view.genial.ly/605b5df7a92a870d76d2723f/game-a15-wspomnienia-1> (dostęp: 4.05.2022).

A1-5.1: <https://view.genial.ly/605b5df293b9460da07ab38e/game-a15-wspomnienia-2> (dostęp: 4.05.2022).

A1-5.2: <https://view.genial.ly/605b5deaa92a870d76d2723b/game-a15-wspomnienia-3> (dostęp: 4.05.2022).

A1-6: [https://quizizz.com/admin/presentation/60647e6ef1af21001b2f6777?source=lesson\\_share](https://quizizz.com/admin/presentation/60647e6ef1af21001b2f6777?source=lesson_share) (dostęp: 4.05.2022).

A1-7: <https://view.genial.ly/6074466e5bb9470dc4a3922f/interactive-content-by-la-jest-bedzie> (dostęp: 4.05.2022).

A1-7.1: <https://learningapps.org/watch?v=pj3n0uahk21> (dostęp: 4.05.2022).

A1-7.2: <https://wordwall.net/pl/resource/14365634> (dostęp: 4.05.2022).

A1-8: <https://create.vista.com/pl/share/607d85bcb67f48ef8c6c4515> (dostęp: 4.05.2022).

A1-8.1: <https://wordwall.net/pl/resource/14804035> (dostęp: 4.05.2022).

A1-9: <https://wordwall.net/pl/resource/14953831> (dostęp: 4.05.2022).

A1-9.1: <https://wordwall.net/pl/resource/14805453> (dostęp: 4.05.2022).

A1-9.2: <https://wordwall.net/pl/resource/14881126> (dostęp: 4.05.2022).

A1-10: <https://wordwall.net/pl/resource/14954251> (dostęp: 4.05.2022).

A1-11: <https://learningapps.org/watch?v=pd4o9rtoj21> (dostęp: 4.05.2022).

A1-11.1: <https://wordwall.net/pl/resource/15380317> (dostęp: 4.05.2022).

A1-12: <https://learningapps.org/watch?v=pni0nzbma21> (dostęp: 4.05.2022).

A1-13: <https://padlet.com/paulinabkazmierczak/c15ksfhxuy11puji> (dostęp: 4.05.2022).

A1-13.1:

[https://www.canva.com/design/DAENPPtzzM/PXKHgyqA4EpfERxIxCaUug/view?utm\\_content=DAENPPtzzM&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink/](https://www.canva.com/design/DAENPPtzzM/PXKHgyqA4EpfERxIxCaUug/view?utm_content=DAENPPtzzM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink/)

[https://www.canva.com/design/DAENPR9nmlQ/OcL7KhWTqe8THMajUIEqDw/view?utm\\_content=DAENPR9nmlQ&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAENPR9nmlQ/OcL7KhWTqe8THMajUIEqDw/view?utm_content=DAENPR9nmlQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink) (dostęp: 4.05.2022).

A1-13.2: <https://learningapps.org/watch?v=pde5wfpzj20> (dostęp: 4.05.2022).

A1-13.3: <https://view.genial.ly/5fac2399f73eb10d450e151e/presentation-a1133-przepis-na-aspekt> (dostęp: 4.05.2022).

A1-13.4: <https://wordwall.net/pl/resource/6724631> (dostęp: 4.05.2022).

A1-13.5: <https://wordwall.net/pl/resource/6725206> (dostęp: 4.05.2022).

A1–13.6: <https://learningapps.org/watch?v=pg2tn4vy221> (dostęp: 4.05.2022).

#### **GRUPA A1+**

A1+/1:

[https://www.canva.com/design/DAE2CDjbyHE/FngPYUJhQcz93hw\\_wScn6w/view?utm\\_content=DAE2CDjbyHE&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAE2CDjbyHE/FngPYUJhQcz93hw_wScn6w/view?utm_content=DAE2CDjbyHE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink) (dostęp: 4.05.2022).

A1+/2: <https://learningapps.org/watch?v=p7z6e5tqn21> (dostęp: 4.05.2022).

A1+/3: <https://wordwall.net/pl/resource/16726866> (dostęp: 4.05.2022).

A1+/4: <https://wordwall.net/pl/resource/16725594> (dostęp: 4.05.2022).

A1+/4.1: <https://create.vista.com/pl/share/60aeb77820a11d1c64a51949> (dostęp: 4.05.2022).

A1+/5: <https://create.vista.com/pl/share/60c0ed60022438081f1a9239> (dostęp: 4.05.2022).

A1+/5.1: <https://learningapps.org/watch?v=p2h5nhgh321> (dostęp: 4.05.2022).

A1+/6: <https://www.baamboozle.com/bigclassic/535090> (dostęp: 4.05.2022).

A1+/7: <https://create.vista.com/pl/share/60ca287013e78f7ca08807f5> (dostęp: 4.05.2022).

A1+/8: <https://view.genial.ly/60d0bc514e91c80db55bd514/guide-prognoza-pogody> (dostęp: 4.05.2022).

A1+/8.1: <https://wordwall.net/pl/resource/18248712> (dostęp: 4.05.2022).

A1+/8.2: <https://wordwall.net/pl/resource/18130931> (dostęp: 4.05.2022).

A1+/8.3: <https://wordwall.net/pl/resource/18131725> (dostęp: 4.05.2022).

A1+/9: [https://quizizz.com/admin/presentation/60d84914e9688e001ccdf531?source=lesson\\_share](https://quizizz.com/admin/presentation/60d84914e9688e001ccdf531?source=lesson_share) (dostęp: 4.05.2022).

A1+/10: <https://padlet.com/paulinabkazmierczak/u2rqynyfjg55sz7y> (dostęp: 4.05.2022).

A1+/11: <https://view.genial.ly/60da614e61dbed0dd1bd4244/guide-a112> (dostęp: 4.05.2022).

#### **SCENARIUSZ I**

I–1: <https://padlet.com/paulinabkazmierczak/8xnqub9gzso12z70> (dostęp: 15.09.2022).

I–1.2:

[https://www.canva.com/design/DAEbNMHiAL8/Pn\\_J7EfWdYSglW859KMZtA/view?utm\\_content=DAEbNMHiAL8&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAEbNMHiAL8/Pn_J7EfWdYSglW859KMZtA/view?utm_content=DAEbNMHiAL8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton) (dostęp: 15.09.2022).

I–1.3: <https://view.genial.ly/6070df04c23eff0d865fbf76/interactive-content-1s-1-literowanie-quiz> (dostęp: 15.09.2022).

I–1.4: <https://wordwall.net/pl/resource/14243126> (dostęp: 15.09.2022).

I–2: <https://prezi.com/view/d6wige5qe3ThxaUAhntZ/> (dostęp: 15.09.2022).

I–2.1: <https://wordwall.net/pl/resource/15649022> (dostęp: 15.09.2022).

I–3: <https://view.genial.ly/6092f2e55473170d2c0e9498/guide-i3-byc-miec-nazywac-sie> (dostęp: 15.09.2022).

I–3.1: <https://learningapps.org/watch?v=p7a2pm7dc20> (dostęp: 15.09.2022).

I–4: <https://www.sutori.com/en/story/i-4-dialog--AD51m5HTkQDiN4aeETj76Uds> (dostęp: 15.09.2022).

I–4.1: <https://wordwall.net/pl/resource/15813089> (dostęp: 15.09.2022).

I–5:

[https://www.canva.com/design/DAEdsrtP148/jrWslwVUOA7pi6P92GY70w/view?utm\\_content=DAEdsrtP148&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton#5](https://www.canva.com/design/DAEdsrtP148/jrWslwVUOA7pi6P92GY70w/view?utm_content=DAEdsrtP148&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton#5) (dostęp: 15.09.2022).

I–6: <https://padlet.com/paulinabkazmierczak/fosa7md7kurjhbdc> (dostęp: 15.09.2022).

I–6.1: <https://learningapps.org/watch?v=pdzyya1wc21> (dostęp: 15.09.2022).

I–6.2: <https://wordwall.net/pl/resource/15937670> (dostęp: 15.09.2022).

I–7: <https://learningapps.org/watch?v=phzoyd6d321> (dostęp: 15.09.2022).

I–7.1: <https://learningapps.org/watch?v=p6e9g4ne321> (dostęp: 15.09.2022).

I-7.2: <https://learningapps.org/watch?v=p3qx1hb0k21> (dostęp: 15.09.2022).  
I-7.3: <https://learningapps.org/watch?v=poxwstmr521> (dostęp: 15.09.2022).  
I-8:  
[https://www.canva.com/design/DAEdzFR6me8/NhXWjo9jW6DFeJT9KHp49Q/view?utm\\_content=DAEdzFR6me8&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAEdzFR6me8/NhXWjo9jW6DFeJT9KHp49Q/view?utm_content=DAEdzFR6me8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton) (dostęp: 15.09.2022).  
I-8.1: <https://wordwall.net/pl/resource/15880258> (dostęp: 15.09.2022).  
I-8.2: <https://wordwall.net/pl/resource/15881196> (dostęp: 15.09.2022).  
I-9: <https://view.genial.ly/6095736ce1bf7c0d79b266c3/presentation-i9-wyglad-i-charakter> (dostęp: 15.09.2022).  
I-9.1: <http://learningapps.org/watch?v=pfhoenpgk21> (dostęp: 15.09.2022).  
I-10: <https://create.vista.com/pl/design/6097b71f9f0f370a540b9b7c-687c1-anna-i-adam/> (dostęp: 15.09.2022).  
I-10.1: <https://learningapps.org/watch?v=ph89xh0rk21> (dostęp: 15.09.2022).  
I-10.2: <https://wordwall.net/pl/resource/15948795> (dostęp: 15.09.2022).

## SCENARIUSZ II

II-1: <https://padlet.com/paulinabkazmierczak/fj56tc6onhtk2pi4> (dostęp: 15.09.2022).  
II-1.1: [https://www.canva.com/design/DAEbZYXAf1Q/h5F15QUfHbCo-xogPdGwzQ/watch?utm\\_content=DAEbZYXAf1Q&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAEbZYXAf1Q/h5F15QUfHbCo-xogPdGwzQ/watch?utm_content=DAEbZYXAf1Q&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton) (dostęp: 15.09.2022).  
II-1+: [https://wakelet.com/wake/szNLdCUzmFnmJHo\\_6pVsv](https://wakelet.com/wake/szNLdCUzmFnmJHo_6pVsv) (dostęp: 15.09.2022).  
II-1.2: <https://wordwall.net/pl/resource/14327385> (dostęp: 15.09.2022).  
II-1.3: <https://learningapps.org/watch?v=pb0f81wcn21> (dostęp: 15.09.2022).  
II-1.4: <https://wordwall.net/pl/resource/14328929> (dostęp: 15.09.2022).  
II-2: <https://www.flipsnack.com/paulinak10/poniedzia-ek.html> (dostęp: 15.09.2022).  
II-3: <https://my.visme.co/view/01y6vwn6-wtorek#s1> (dostęp: 15.09.2022).  
II-4: <https://app.nearpod.com/?pin=qes2b> (dostęp: 15.09.2022).  
II-5: [https://docs.google.com/presentation/d/1II3QEDQ-rOgh2t6aAPA1dNgx\\_Tpfm93q/edit?usp=sharing&ouid=112682267446864218310&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/presentation/d/1II3QEDQ-rOgh2t6aAPA1dNgx_Tpfm93q/edit?usp=sharing&ouid=112682267446864218310&rtpof=true&sd=true) (dostęp: 15.09.2022).  
II-5.1: <https://wordwall.net/pl/resource/16746301> (dostęp: 15.09.2022).  
II-6: [https://www.canva.com/design/DAEgggnwM-A/XitmCE4OxsJ\\_7wD5Un2wPQ/view?utm\\_content=DAEgggnwM-A&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAEgggnwM-A/XitmCE4OxsJ_7wD5Un2wPQ/view?utm_content=DAEgggnwM-A&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink) (dostęp: 15.09.2022).  
II-6.1: <https://learningapps.org/watch?v=pdjyqfnst21> (dostęp: 15.09.2022).  
II-6.2: <https://wordwall.net/pl/resource/16745896> (dostęp: 15.09.2022).  
II-7: <https://www.smore.com/gt0wk> (dostęp: 15.09.2022).  
II-7.1: <https://wordwall.net/pl/resource/17276957> (dostęp: 15.09.2022).  
II-8: <https://slides.com/paulinakazmierczak/deck/fullscreen#/ii8> (dostęp: 15.09.2022).  
II-8.1: <https://www.liveworksheets.com/3-av179868rp> (dostęp: 15.09.2022).  
II-8.2: <https://www.liveworksheets.com/3-eo179774ah> (dostęp: 15.09.2022).  
II-8.3: <https://www.liveworksheets.com/3-oe179609ym> (dostęp: 15.09.2022).  
II-9: <https://view.genial.ly/60bddcbfec9f2a0d461e87d4/guide-ii9-czas-przeszly> (dostęp: 15.09.2022).  
II-9.1: <https://wordwall.net/pl/resource/17437234> (dostęp: 15.09.2022).  
II-9.2: <https://wordwall.net/pl/resource/17438233> (dostęp: 15.09.2022).

II-10: <https://presenter.ahaslides.com/share/10-podsumowanie-planow-1623322405360-boj86u3gdg> (dostęp: 15.09.2022).

II-10.1: [https://drive.google.com/file/d/1MVx\\_kzQmsFRN2vJ00pDGj0bBgR7kn0C-/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1MVx_kzQmsFRN2vJ00pDGj0bBgR7kn0C-/view?usp=sharing) (dostęp: 15.09.2022).

### SCENARIUSZ III

III-1: <https://wakelet.com/wake/d7SFr195ZLB9Po6sxUJJE> (dostęp: 15.09.2022).

III-1.1: <https://wordwall.net/pl/resource/14503560> (dostęp: 15.09.2022).

III-2: <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0d2614c64866/>  
<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=26e865d87f14> (dostęp: 15.09.2022).

III-2.1: <https://learningapps.org/watch?v=poue1egdc21> (dostęp: 15.09.2022).

III-2.2: <https://wordwall.net/pl/resource/16758769> (dostęp: 15.09.2022).

III-3: <https://app.nearpod.com/?pin=AER5P> (dostęp: 15.09.2022).

III-4: <https://view.genial.ly/60b5f102d83ac40db405e8d2/presentation-iii4-przepis> (dostęp: 15.09.2022).

III-4.1: <https://wordwall.net/pl/resource/17120404> (dostęp: 15.09.2022).

III-4.2: <https://wordwall.net/pl/resource/19328829> (dostęp: 15.09.2022).

III-5: <https://view.genial.ly/60c38f279349cc0da66f394e/guide-iii5-czas-przeszly> (dostęp: 15.09.2022).

III-5.1: <https://www.classtools.net/cloze/202106-RNFA98> (dostęp: 15.09.2022).

III-6: [https://www.educaplay.com/learning-resources/9644587-6\\_jaki\\_b\\_dzie\\_prezent.html](https://www.educaplay.com/learning-resources/9644587-6_jaki_b_dzie_prezent.html) (dostęp: 15.09.2022).

III-7: [app.popplet.com/#/p/6620230](https://app.popplet.com/#/p/6620230) (dostęp: 15.09.2022).

III-7.1: <https://wordwall.net/pl/resource/17795354> (dostęp: 15.09.2022).

### GRUPA A0

A0-1: <https://docs.google.com/presentation/d/12gliT1xWyOXGpIo4I9N7HAGuiAIhk2D6etdcI-zIdaQ/edit#slide=id.p> (dostęp: 4.05.2022).

A0-2: <https://www.mentimeter.com/app/presentation/38f372e725390609db130daf71b338db> (dostęp: 4.05.2022).

A0-2.1: <https://create.kahoot.it/share/godziny/37a455d1-ae85-4084-8fe7-5fdf4100e0bc> (dostęp: 4.05.2022).

A0-3: <https://jamboard.google.com/d/1uq4pWYNv5fbFE-vnsn7Fw1-PXMbXMNvPqovzIfssRjE/edit?usp=sharing> (dostęp: 4.05.2022).

A0-4: [https://quizlet.com/\\_9u35v2?x=1jqt&i=1p57ps](https://quizlet.com/_9u35v2?x=1jqt&i=1p57ps) (dostęp: 4.05.2022).

A0-5: <https://app.emaze.com/@ALROQOLQT/powtrzenie#/1> (dostęp: 4.05.2022).

A0-6: <https://app.quizalize.com/student/simple/aaf26972> (dostęp: 4.05.2022).

### GRUPA A1.2

A1.2-1: <https://edpuzzle.com/media/61b8b49d945ea242caa8c0ba> (dostęp: 4.05.2022).

A1.2-2:  
[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeezcHe98RCuak\\_H3VKhGh40P6XXbQ2xP8AUX52\\_i\\_Adml8ig/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeezcHe98RCuak_H3VKhGh40P6XXbQ2xP8AUX52_i_Adml8ig/viewform) (dostęp: 4.05.2022).

A1.2-3: <https://coggle.it/diagram/YcH3E3yrFKI1XWqi/t/dlaczego-celebrujemy-bo%C5%BCe-narodzenie-w-polsce/640ca38a2d4ce2ab34c5d3476965c05f21658df69cbe7a364e1292a867c44f02> (dostęp: 4.05.2022).

A1.2-4: <https://app.quizwhizzer.com/game/61dda972bd77f5000f7343ec> (dostęp: 4.05.2022).

A1.2-5: <https://www.thinglink.com/video-card/1545094158144765953> (dostęp: 4.05.2022).

A1.2-6: <https://fiszkoteka.pl/zestaw/1818781-tryb-rozkazujacy-jpjo#> (dostęp: 4.05.2022).

A1.2-7: <https://sway.office.com/FSH2uHQHKhOb4U9D?ref=Link> (dostęp: 4.05.2022).

## GRUPA DZIECI I MŁODZIEŻY

- DZ-1: <https://view.genial.ly/5e2193019e64014072abe596/game-dz1-co-lubisz-robic> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-2: <https://view.genial.ly/5ed7d30723f1c90d96099e2a/game-dz-2-memory-czasowniki> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-3: <https://view.genial.ly/5e16c40977322d4f6827aae9/game-dz-3-godziny> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-4: <https://view.genial.ly/5f9ee4554a95b80d82de7d72/game-dz-4-kolory> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-5: <https://view.genial.ly/5fa3317589da530d018ca75a/game-dz-5-on-ona-ono> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-6: <https://wordwall.net/pl/resource/14694887> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-7: <https://wordwall.net/pl/resource/14694596> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-8: <https://wordwall.net/pl/resource/14696122> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-9: <https://wordwall.net/pl/resource/14696789> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-10: <https://wordwall.net/pl/resource/14694410> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-11: <https://wordwall.net/pl/resource/14696196> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-12: <https://wordwall.net/pl/resource/14696647> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-13: <https://wordwall.net/pl/resource/36241767> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-14: <https://view.genial.ly/5f983bcb8c7f9b0d14e87d44/learning-experience-challenges-dz-14-czasowniki> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-15: <https://view.genial.ly/6223a775cdfca70019f693ee/learning-experience-challenges-dz-15-aktywnosci-test> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-16: <https://view.genial.ly/627282925a4af900128d2603/horizontal-infographic-lists-dz-16-rodzina-wersja-1> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-17: <https://view.genial.ly/6275230a927f3800175007fe/horizontal-infographic-lists-dz-17-rodzina-wersja-2> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-18: <https://view.genial.ly/6290d77c1853f700182d9bc8/presentation-dz-18-wyglad-i-charakter> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-19: [https://app.memrise.com/aprender/learn?course\\_id=6220700?recommendation\\_id=de2a2230-502b-402f-9a22-8e747bd31f37](https://app.memrise.com/aprender/learn?course_id=6220700?recommendation_id=de2a2230-502b-402f-9a22-8e747bd31f37) (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-20: <https://learningapps.org/watch?v=pjokqidt522> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-21: <https://learningapps.org/watch?v=pv9adygbj22> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-22: <https://learningapps.org/watch?v=pcrxuuyh222> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-23: <https://learningapps.org/watch?v=pzddb362j22> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-24: <https://wordwall.net/pl/resource/30928777> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-25: <https://wordwall.net/pl/resource/30928869> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-26: <https://wordwall.net/pl/resource/31076778> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-27: <https://wordwall.net/pl/resource/32994119> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-28: <https://wordwall.net/pl/resource/32993819> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-29: <https://wordwall.net/pl/resource/31221415> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-30: <https://wordwall.net/pl/resource/31865285> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-31: <https://wordwall.net/pl/resource/31818297> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-32: <https://wordwall.net/pl/resource/31865356> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-33: <https://wordwall.net/pl/resource/31129741> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-34: <https://wordwall.net/pl/resource/30929064> (dostęp: 4.05.2022).
- DZ-35: <https://wordwall.net/pl/resource/31221961> (dostęp: 4.05.2022).



DZ–36: <https://wordwall.net/pl/resource/31558702> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–37: <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=095bde831497> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–38: <https://edpuzzle.com/media/5fbed8b92076ca409d9943e0> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–39: <https://www.baamboozle.com/bigclassic/1092341> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–40: <https://view.genial.ly/5ed50e835267300d859bab8f/presentation-album-rodzinny> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–41: <https://view.genial.ly/5ed7b9f5fa75bb0d9d179ae5/vertical-infographic-dz-41-czas-terazniejszy> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–42: <https://view.genial.ly/5ed7cf23fa75bb0d9d179dbc/game-dz-42-rzutki-czas-terazniejszy> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–43: <https://view.genial.ly/5f9ee0d42446ef0d1683ffc8/game-dz-43-m-sz> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–44: <https://view.genial.ly/5e32c4876bbd27220c531127/game-dz-44-osoba-1> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–44.1: <https://view.genial.ly/5e32c6386bbd27220c531f31/game-dz-441-osoba-2> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–44.2: <https://view.genial.ly/5e32c8216bbd27220c532bb6/game-dz-442-osoba-3> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–45: <https://view.genial.ly/5ecd7ec18035300d8e160bf9/horizontal-infographic-lists-dz-45-rodzina-kobiety-vs-mezczyzni> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–45+: <https://view.genial.ly/6342ca4915b7430011d93a7e/horizontal-infographic-lists-dz-45-rodzina-kobiety-vs-mezczyzni> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–46: <https://learningapps.org/watch?v=pzsdnmaqa22> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–47: <https://learningapps.org/watch?v=p9ynpcze520> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–48: <https://app.wizer.me/learn/T15GQS> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–49: <https://wordwall.net/pl/resource/7897143> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–50: <https://wordwall.net/pl/resource/15138074> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–51: <https://wordwall.net/pl/resource/32224502> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–52: <https://wordwall.net/pl/resource/14521075> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–53: <https://wordwall.net/pl/resource/18248523> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–54: <https://wordwall.net/pl/resource/7896467> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–55: <https://wordwall.net/pl/resource/6750868> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–56: <https://wordwall.net/pl/resource/15793123> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–57: <https://wordwall.net/pl/resource/15138074> (dostęp: 4.05.2022).

DZ–58: <https://view.genial.ly/60746995e45ab80d4a7cb1d4/social-horizontal-post-dz-58-czas-przeszly-zdania> (dostęp: 4.05.2022).

#### **PRZYKŁADOWE KONSPEKTY**

K–1: <https://youtu.be/wKa1XH09Bzo> (dostęp: 4.05.2022).

K–2: <https://youtu.be/kd7Kkn9ATSI> (dostęp: 4.05.2022).

K–3: <https://youtu.be/wHFWmVGBqFM> (dostęp: 4.05.2022).

K–4:  
[https://jamboard.google.com/d/1jKfOOYSIQF4ixJYHuzMbaeh29ipPN\\_QCA3h\\_ybEhs10/edit?usp=sharing](https://jamboard.google.com/d/1jKfOOYSIQF4ixJYHuzMbaeh29ipPN_QCA3h_ybEhs10/edit?usp=sharing)  
(dostęp: 4.05.2022).

K–5: <https://learningapps.org/watch?v=phekhegr522> (dostęp: 4.05.2022).