

mgr Agata Wolanin
Wydział Filologiczny
Uniwersytet Jagielloński

AUTOREFERAT

The dynamism of critical cultural awareness: An empirical project based on reflective tasks and English philology students' journals

[Dynamika krytycznej świadomości kulturowej: projekt empiryczny oparty na zadaniach refleksyjnych i dzienniczkach studentów filologii angielskiej]

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Marii Jodłowiec

Przez ponad dwadzieścia ostatnich lat zaobserwować można było zmianę podejścia do roli kultury w nauczaniu języków obcych: od statycznych definicji ściśle powiązanych z położeniem geograficznym regionu, w którym mówi się w danym języku (Atkinson 1999)¹, do koncepcji znacznie bardziej dynamicznych (m.in. Canagarajah 2013²). Przez długi czas elementy kulturowe w nauczaniu języków obcych ograniczały się do treści krajoznawczych, poznawania artefaktów innej kultury czy zaznajamiania się z tzw. kulturą wysoką. Obecnie podkreśla się coraz bardziej istotę swobodnej komunikacji w sytuacjach interkulturowych, jak i potrzebę promowania pewnych postaw wobec innych kultur, takich jak ciekawość czy otwartość.

W obliczu tych zmian, Michael Byram (1997)³ – twórca teorii *interkulturowej kompetencji komunikacyjnej* (IKK) – zaproponował model użytkownika języka świadomego kulturowo, który nie tylko potrafi skutecznie przekazać zamierzone znaczenie, ale jest również kompetentny w zakresie skutecznej negocjacji i mediacji interkulturowej oraz utrzymania dobrych relacji społecznych z reprezentantami różnych kręgów kulturowych. Model IKK stworzony został w oparciu o teorię kompetencji komunikacyjnej Hymesa (1972)⁴, poszerzonej o kolejny komponent – kompetencję interkulturową.

W skutecznej komunikacji interkulturowej podkreśla się zatem nie tylko efektywne komunikowanie się przez realizację różnych funkcji językowych, ale w szczególności dbałość

¹ Atkinson, Dwight. 1999. TESOL and culture. *TESOL Quarterly* 33(4). 625-654.

² Canagarajah, Suresh. 2013. *Translingual practice. Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.

³ Byram, Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

⁴ Hymes, Dell. 1972. On communicative competence. In John Bernard Pride & Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth: Penguin.

o dobre relacje międzykulturowe. Na kompetencję interkulturową w koncepcji Byrama (1997) składa się pięć współzależnych komponentów. Są to:

- a) postawa ciekawości i otwartości wobec reprezentantów innych kultur,
- b) wiedza na temat kultury własnej i innych kultur,
- c) umiejętności interpretowania i odnoszenia produktów innej kultury do własnego kontekstu kulturowego,
- d) umiejętności odkrywania i interakcji z inną kulturą,
- e) krytyczna świadomość kulturowa.

Moje badania dotyczyły krytycznej świadomości kulturowej (KŚK), jednego z kluczowych komponentów tego modelu. Głównym celem autorskiego projektu empirycznego, opisanego w rozprawie doktorskiej, było zbadanie poziomu krytycznej świadomości kulturowej (KŚK) wśród studentów anglistyki i ustalenie, czy poprzez odpowiednio zaplanowane działania dydaktyczne można na ten poziom wpłynąć. Dodatkowo analizowałam sposoby aplikacji KŚK i jej integracji z zadaniami rozwijającymi kompetencje językowe w języku angielskim.

Krytyczna świadomość kulturowa, rozumiana jako „umiejętność krytycznego oceniania – na podstawie jasno określonych kryteriów – perspektyw, praktyk i wytworów funkcjonujących we własnej kulturze i we własnym kraju oraz w kulturze i krajach innych ludzi” (Ośrodek Rozwoju Edukacji 2011: 29⁵), stanowi istotną umiejętność nie tylko radzenia sobie w sytuacjach interkulturowych, ale również lepszego rozumienia własnej tożsamości kulturowej. Podnoszenie poziomu KŚK u uczniów oznacza rozwijanie takich umiejętności jak relatywizacja stereotypów (Zawadzka 2004)⁶, krytyczna refleksja nad sytuacjami międzykulturowymi, wgląd we własną tożsamość kulturową, czy rozumienie złożoności kultury – wszystkie te sprawności są niezbędne do właściwego i pełniejszego rozwoju osobistego, co Byram (2012: 9)⁷ określa mianem *Bildung*.

Krytyczna świadomość kulturowa stała się przedmiotem podjętych przeze mnie badań z kilku powodów. Po pierwsze, jest to element najczęściej pomijany w różnych opracowaniach konceptualizacji kompetencji interkulturowej (co zostało zaobserwowane przez Nugent

⁵ Ośrodek Rozwoju Edukacji. 2011. *Autobiografia spotkań międzykulturowych*. <https://rm.coe.int/16806bf02f>, 10.11.2017

⁶ Zawadzka, Elżbieta. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

⁷ Byram, Michael. 2012. Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness* 21. 5-13.

i Catalano 2015⁸), mimo tego, iż istota i waga KŚK jest przez Byrama (2012)⁹ wielokrotnie podkreślana. Również wielu nauczycieli uznaje KŚK za zbędny komponent modelu, gdyż – jak wskazuje np. badanie Young i Sachdev (2011)¹⁰ – poruszanie wrażliwych kwestii interkulturowych sprawia im olbrzymią trudność i dotyczy sfer dla nich kontrowersyjnych. Jednym z powodów tych problemów jest zbyt ogólna i mało precyzyjna definicja KŚK oraz brak jasnych kryteriów oceny rozwoju tego elementu kompetencji interkulturowej, co w rezultacie prowadzi do pomijania tego ważnego aspektu w nauczaniu i uczeniu się języków obcych.

Po drugie, pomimo wielu badań dotyczących aplikacji kompetencji interkulturowej w klasie językowej, istnieje niewiele prac, które skupiałyby się bezpośrednio na rozwijaniu krytycznej świadomości kulturowej. Jest również potrzeba stworzenia odpowiednich narzędzi do badania i monitorowania tego procesu.

Rozprawa składa się z dwóch części: teoretycznej (rozdziały 1-3) oraz empirycznej (rozdział 4 i 5). Pierwszy rozdział poświęcony jest istotnej zmianie paradygmatów w edukacji językowej: nieprzewidywalna i fragmentaryczna rzeczywistość perspektywy postmodernistycznej ewoluuje w kierunku dynamicznego paradygmatu transmodernistycznego, który promuje podejście holistyczne i kładzie nacisk na rolę interdyscyplinarności w rozumieniu otaczającego nas świata (m.in. Kramsch 2014¹¹; Larsen-Freeman 2018¹²; Pennycook 2018¹³). Kwestionowanie podstawowych pojęć, takich jak narodowość, wiedza czy władza, typowe dla paradygmatu postmodernistycznego, ustąpiło miejsca nowemu, bardziej konstruktywnemu podejściu określanemu mianem transmodernizmu, które akcentuje wielogłosowość, multimodalność i złożoność pojęć. Przejawem tych zmian w językoznawstwie stosowanym jest np. coraz bardziej powszechne odwoływanie się do *teorii złożoności* jako modelu adekwatnie odzwierciedlającego procesy związane z uczeniem się i nauczaniem języka drugiego/obcego oraz rozwój *ekolingwistyki*.

W rozdziale drugim przedstawiona jest krytyczna świadomość kulturowa, która obok postaw, umiejętności i wiedzy interkulturowej, stanowi centralny element modelu Byrama

⁸ Nugent, Kristen & Theresa Catalano. 2015. Critical cultural awareness in the foreign language classroom. *The NECTFL Review* 75. 15-30.

⁹ Byram, Michael. 2012. Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness* 21. 5-13.

¹⁰ Young, Tony J. & Itesh Sachdev. 2011. Intercultural communicative competence: exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language Awareness* 20(2). 81-98.

¹¹ Kramsch, Claire. 2014. Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *Modern Language Journal* 98. 296-311.

¹² Larsen-Freeman, Diane. 2018. Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition. *Foreign Language Annals* 51. 55-72.

¹³ Pennycook, Alastair. 2018. Posthumanist applied linguistics. *Applied Linguistics* 39(4). 445-461.

(1997)¹⁴. W pierwszej kolejności omówiony jest sam model, ze wskazaniem jego mocnych i słabych stron. Następnie koncentruję się na kluczowym dla mojego projektu badawczego pojęciu *krytycznej świadomości kulturowej*. KSK promuje takie postawy jak ciekawość i otwartość na różnorodność kulturową, zaangażowanie i krytyczność wobec otaczającej rzeczywistości – postawy, które korespondują z trzema ważnymi podejściami w nowoczesnej dydaktyce, tj. Pedagogiką Krytyczną (m.in. Freire 1970¹⁵, 1974¹⁶; Giroux 1993¹⁷), edukacją obywatelską (m.in. Byram 2008¹⁸; Starkey 2007¹⁹) i krytyczną świadomością językową (m.in. Svalberg 2007²⁰). Po nakreśleniu szerszego kontekstu teoretycznego dla pojęcia KSK, przechodzę do zagadnień bardziej praktycznych, prezentując przegląd głównych metod i technik ukierunkowanych na rozwijanie tego aspektu kompetencji interkulturowej. Należy podkreślić, iż niewiele jest szczegółowych opracowań materiałów dydaktycznych rozwijających KSK. Autorzy skupiają się często na pojedynczych zadaniach, głównie w oparciu o podejście etnograficzne, telekolaboracje, czy analizę tekstów literackich.

Rozdział trzeci poświęcony jest zagadnieniom teoretycznym łączącym KSK z psychologią (między)kulturową (Berry i Sam 1997)²¹ i pedagogiką transformatywną (Mezirow 1997)²². Przedstawione są tu również cztery modele opisujące rozwój kompetencji interkulturowej, a wspólnym mianownikiem dla wszystkich poruszanych wątków jest proces zmiany. Główny nacisk położony jest na psychologiczne uwarunkowania relacji *Ja – Inny* i dynamiczne modele kompetencji interkulturowej akcentujące zmianę.

Jak zaobserwowała Moncada Linares (2016)²³, dychotomiczne rozumienie relacji *Ja – Inny* może prowadzić do niepożądanych konsekwencji, jak m.in. zachowania wykluczające i dyskryminujące, czemu należy przeciwdziałać. Michel Foucault (2012

¹⁴ Byram, Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

¹⁵ Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

¹⁶ Freire, Paulo. 1974. *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.

¹⁷ Giroux, Henry A. 1993. *Living dangerously. Multiculturalism and the politics of difference*. New York: Peter Lang.

¹⁸ Byram, Michael. 2008. *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters

¹⁹ Starkey, Hugh. 2007. Language, education, identities and citizenship: Developing cosmopolitan perspectives. *Language and Intercultural Communication* 7(1). 56- 71.

²⁰ Svalberg, Agneta. 2007. Language awareness and language learning. *Language Teaching* 40(4). 287-308.

²¹ Berry, John W. & David Sam. 1997. Acculturation and adaptation. In John W. Berry, Marshall H. Segall & Cigdem Kağitçibaşı (eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 3: Social behaviour and applications*, 291-326. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

²² Mezirow, Jack. 1997. Transformative learning: Theory to practice. *New Directions For Adult And Continuing Education* 74. 5-12.

²³ Moncada Linares, Sthephanny. 2016. *Othering: Towards a critical cultural awareness in the language classroom*. HOW 23(1). 129-146.

w polskim tłumaczeniu)²⁴ dostrzega w *Innym* potencjał dopełnienia podmiotu *Ja*. W jego oczach dynamika tej relacji polega na wzajemnym uzupełnianiu się. Podobnie postrzega tę współzależność Kumaravadivelu (2012)²⁵, który zwraca szczególną uwagę na dynamiczny proces budowania tożsamości poprzez stawanie się częścią grupy, obejmujące odkrywanie złożonej tożsamości kulturowej. Innym podejściem w rozumieniu tej relacji jest pojęcie *dialogowego ja* (Valsiner i Han 2008)²⁶, które zakłada, iż podmiotowość składa się z wielu różnych „głosów” wzajemnie na siebie oddziałujących. Te rozważania teoretyczne prowadzą do wniosku, że w procesie rozwijania KŚK ważne jest uwzględnienie perspektywy *Innego* w postrzeganiu sytuacji ambiwalentnych kulturowo oraz dystansu wobec własnych oglądów, określane jako umiejętność decentrowania (*decentring skills*). W spojrzeniu na te zagadnienia z perspektywy socjologicznej, na plan pierwszy wysuwa się rola mediacji kulturowej pomiędzy różnymi formami tożsamości, takimi jak tożsamość narodowa, globalna, lokalna czy kosmopolityczna.

Zmiana oznacza tu przede wszystkim odejście od postaw entocentrycznych i zwrócenie się w kierunku etnorelatywizmu (Bennett 2004)²⁷. Rola zmiany, obejmującej nowe spojrzenie na ważne dla jednostki punkty odniesienia, jest również w centrum rozważań Mezirowa (1997)²⁸, twórcy transformatywnej teorii uczenia się (*transformative learning theory*), promującej nauczanie oparte na osobistym rozwoju ucznia, jak i pobudzanie go do refleksji w działaniu i dialogu z innymi. Podkreślając wagę krytycznego namysłu nad rzeczywistością wokół i rolę meta-poznania i meta-świadomości w edukacji, teoria ta w naturalny sposób łączy się z rozwijaniem KŚK w procesie nauczania języka drugiego/obcego.

Rozdział czwarty obejmuje opis metodologii badania empirycznego, przeprowadzonego dla celów rozprawy. Na etapie projektowania badań i narzędzi badawczych, istotne były dwa zasadnicze założenia. Pierwszym jest przyjęcie, iż refleksyjne zadania zaprojektowane na potrzeby badania będą miały swój znaczący udział w rozwijaniu meta-świadomości studentów anglistyki poprzez angażowanie ich w działania rozwijające krytyczne myślenie oraz umiejętność dystansowania się wobec kultury własnej. Druga hipoteza zakłada, iż możliwy jest

²⁴ Foucault, Michel. 2012. *Hermeneutyka podmiotu*. Warszawa: PWN.

²⁵ Kumaravadivelu, B. 2012. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language. The case of an epistemic break. In Lubna Alsagoff, Sandra Lee McKay, Guangwei Hu & Willy A. Renandya (eds.), *Principles and practices for teaching English as an international language*, 9-27. New York: Routledge.

²⁶ Valsiner, Jaan & Gyuseog Han. 2008. Where is culture within the dialogical perspectives on the self? *International Journal for Dialogical Science* 3(1). 1-8.

²⁷ Bennett, Milton J. 2004. Becoming intercultural competent. In Jaime S. Wurzel (ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 62-77. Newton, MA: Intercultural Research Corporation.

²⁸ Mezirow, Jack. 1997. Transformative learning: Theory to practice. *New Directions For Adult And Continuing Education* 74. 5-12.

wgląd w proces podnoszenia KŚK poprzez jakościową analizę dzienników refleksji, w których studenci opisywali swoje retro- oraz introspektywne przemyślenia na temat zadań wykonanych podczas zajęć. Oba założenia wymagały właściwego doprecyzowania pierwotnej definicji KŚK. Dogłębna analiza literatury przedmiotu oraz refleksja nad wyjściową definicją (Byram 1997²⁹) i czynnikami warunkującymi KŚK doprowadziły do wyodrębnienia jej pięciu zasadniczych elementów składowych. Są to:

- a) tożsamość kulturowa,
- b) umiejętności decentrowania (*decentring skills*),
- c) meta-świadomość i refleksyjność,
- d) rozumienie kultury,
- e) otwartość i empatia wobec swojej i obcych kultur.

W ramach każdego z tych składników wyodrębniłam bardziej szczegółowe umiejętności i/lub postawy oddające charakter danego elementu. Przykładowo, decentrowanie zostało powiązane z umiejętnością relatywizacji stereotypów i zachowań etnocentrycznych, spojrzenia z dystansem na własne osądy, jak i akceptacją różnorodności, zaś otwartość i empatia na inność objęły: ciekawość wobec tego co nieznanne, szacunek dla inności, itd. W sumie wyselekcjonowanych zostało 17 takich wskaźników.

Wyodrębnienie powyższych elementów składowych KŚK było punktem wyjścia do stworzenia odpowiednich narzędzi pozwalających na pomiar i opis procesu rozwijania tego aspektu kompetencji interkulturowej, gdyż głównym celem badań była analiza procesu zmiany w KŚK pod wpływem działań dydaktycznych. Badanie obejmowało:

- 1) diagnozę poziomu KŚK wśród studentów przed i po interwencji dydaktycznej,
- 2) zbadanie skuteczności serii zadań ukierunkowanych na rozwijanie KŚK wraz z (częściowo sterowaną) refleksją, uwidaczniającą się w treści prowadzonych przez studentów dzienników,
- 3) pogłębioną ocenę KŚK przez diagnozę zdolności meta-świadomościowych i postaw interkulturowych na podstawie danych z wywiadów z ochotnikami.

W toku przygotowania badań zostały sformułowane następujące pytania badawcze:

- 1) Czy specjalnie zaprojektowana interwencja pedagogiczna doprowadziła do zmiany poziomu KŚK uczestników badania?

²⁹ Byram, Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- 2) Które aspekty KŚK były najczęściej przedmiotem refleksji w indywidualnych dzienniczkach studentów?
- 3a) Jak badani oceniają refleksyjne zadania wykorzystane w trakcie zajęć?
- 3b) Co sądzą o prowadzeniu dzienniczka refleksji?
- 4) Czy badani mieli świadomość zmiany swych postaw i nastawień w wyniku działań dydaktycznych ukierunkowanych na KŚK i jak postrzegają dynamikę pobudzania KŚK?

W celu pozyskania danych umożliwiających uzyskanie odpowiedzi na powyższe pytania, zaprojektowane zostały następujące narzędzia:

- a) kwestionariusz krytycznej świadomości kulturowej studenta, stworzony w oparciu o wyodrębnione komponenty KŚK i ich wskaźniki, obejmujący 38 stwierdzeń (do oceny w skali od 1=*zupełnie się nie zgadzam* do 5=*całkowicie się zgadzam*), wypełniony przez uczestników przed i po interwencji dydaktycznej;
- b) seria ośmiu zadań zorientowanych na rozwijanie poszczególnych aspektów KŚK, włączonych do kursu rozwijającego umiejętności mówienia;
- c) dzienniczki refleksji, wypełniane przez studentów w domu po każdym zajęciach (w oparciu o pytania ukierunkowane na konkretne aspekty KŚK);
- d) arkusz oceny zadań klasowych i opinii o prowadzeniu dzienniczków;
- e) wywiady ze studentami.

Badanie objęło 148 studentów filologii angielskiej z dwóch uczelni: 118 kobiet (80%) oraz 30 mężczyzn (20%), i miało charakter badania w działaniu. 126 osób uzupełniło kwestionariusz przed interwencją (*pre-treatment questionnaire*), 120 osób wypełniło go pod koniec badania (*post-treatment questionnaire*), zebrano łącznie 938 wpisów w dzienniczkach, i 113 wypełnionych arkuszy oceny zadań. Dziewięcioro studentów wyraziło chęć udziału w wywiadach.

Piąty, ostatni rozdział pracy poświęcony jest przedstawieniu i omówieniu wyników analizy zebranych danych. W odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze, porównanie danych uzyskanych za pomocą kwestionariuszy wykazało, iż interwencja dydaktyczna wpłynęła na krytyczną świadomość kulturową wśród badanych, a największe zmiany w KŚK uwidoczniły się w czterech obszarach, reprezentowanych przez następujące wskaźniki:

- a) zdolność do przyjęcia zdystansowanej perspektywy w analizowaniu sytuacji nacechowanych kulturowo – wskaźnik meta-świadomości i refleksyjności,

- b) zdolność do operowania pojęciami charakterystycznymi dla KŚK – wskaźnik metaświadomości i refleksyjności,
- c) umiejętność relatywizowania stereotypowych i etnocentrycznych wzorców zachowań – wskaźnik umiejętności decentrowania,
- d) umiejętność identyfikowania i przedstawienia własnego systemu wartości – wskaźnik tożsamości kulturowej.

Jakościowa analiza dzienników refleksji potwierdziła wyniki badań kwestionariuszowych – te obszary KŚK, w których można było zaobserwować pozytywną zmianę w ankietowych odpowiedziach studentów były również często akcentowane i opisywane przez uczestników badania w ich indywidualnych wpisach w dziennikach. Były to głównie: zauważanie i podważanie stereotypowych i etnocentrycznych wzorców zachowań, kwestionowanie uprzedzeń, krytyczne spojrzenie na i umiejętność przyjęcia zdystansowanej perspektywy wobec własnych opinii i sądów. Stanowi to odpowiedź na drugie pytanie badawcze. Udział w zadaniach i uzupełnianie dzienników okazało się również doskonałą okazją do refleksji nad tematami, które rzadko poruszane są na zajęciach języka obcego – aspekt bardzo doceniony przez studentów w końcowej ewaluacji kursu.

W odpowiedzi na trzecie pytanie badawcze, odnoszące się do oceny zadań refleksyjnych zorientowanych na KŚK i opinii studentów na temat prowadzenia dziennika refleksji, należy stwierdzić, że uczestnicy w przeważającej mierze wysoko ocenili zadania włączone w program kursu mówienia. Większość respondentów uznała za najlepsze zajęcia z cyklu lekcję z zadaniem pt. *Aliens visiting the Earth*, w którym studenci odgrywali scenki wywiadów z obcymi na temat sytuacji typowych dla rasy ludzkiej. Opinie studentów na temat prowadzenia dzienników były bardziej zróżnicowane i skupiały się zarówno na pozytywnych jak i negatywnych aspektach tej aktywności. Studenci przyznali, iż znalezienie czasu na zebranie myśli i sformułowanie opinii w dzienniczku sprawiło im dużo trudności; niemniej jednak, to właśnie czas spędzony na głębszej refleksji był najbardziej docenianym aspektem prowadzenia dziennika przez ankietowanych.

Wywiady ze studentami dały możliwość lepszego wglądu w ich punkt widzenia i sposób postrzegania poszczególnych elementów KŚK. Odpowiadając na czwarte pytanie badawcze, należy przyznać, że świadomość zmian zachowań i postaw u studentów, jak również ich postrzeganie dynamiki rozwijania KŚK zależały od interkulturowych doświadczeń rozmówcy i poziomu ich samoświadomości. Różnice w postrzeganiu aspektów KŚK przedstawione

zostały za pomocą trzech różnych profili studentów, które wyłoniły się podczas analizy zebranych danych, tj. profilu *zaprzeczenia*, profilu *obrony* i profilu *krytyczności*.

Przeprowadzone badania nie były wolne od pewnych ograniczeń i dylematów. Głównym z nich było zmierzenie się z rolą nauczyciela-badacza i zachowanie stosownego dystansu do zebranych danych. Pozostałe problemy zostały szczegółowo omówione w podrozdziale 5.7 rozprawy.

Podsumowując, można stwierdzić, że wieloaspektowe analizy jakościowe przeprowadzone na zgromadzonych danych, pozyskanych dzięki różnym narzędziom wykorzystanym w badaniu, pozwoliły na wgląd w skomplikowany proces rozwijania KŚK. Za najważniejsze dokonanie w tym projekcie należy chyba uznać doprecyzowanie pojęcia krytycznej świadomości kulturowej i wyróżnienie konkretnych komponentów określających jego wielowymiarowość, co może stać się punktem wyjścia do dalszych rozważań teoretycznych i badań nad tym obszarem kompetencji interkulturowej. Zadania i dzienniczki wykorzystane na zajęciach przyczyniły się do rozbudzenia i zmiany poziomu KŚK u badanych studentów. Ponadto, seria zadań dydaktycznych wykorzystanych podczas zajęć ma dodatkową wartość praktyczną: mogą być one użyte podczas kursu języka angielskiego, gdyż wspaniale stymulują studentów do mówienia. Mogą również stanowić inspirację dla nauczycieli pragnących rozwijać interkulturową kompetencję komunikacyjną na lekcji języka obcego.

Kraków, 04.12.2019