



HÁSKÓLI ÍSLANDS

**BA ritgerð
í íslensku sem öðru máli**

Milli þjóða

Pólsk þýðing á hluta bókarinnar *Litróf kennsluaðferðanna*
eftir Ingvar Sigurgeirsson

Katarzyna Anna Kaczmar

Leiðbeinandi: María Anna Garðarsdóttir
Júní 2022

ÍSLENSKU- OG MENNINGARDEILD

Milli þjóða

Pólsk þýðing á hluta bókarinnar *Litróf kennsluaðferðanna*
eftir Ingvar Sigurgeirsson

Katarzyna Anna Kaczmar
Kt.: 061171-2669

Lokaverkefni til BA-prófs í íslensku sem öðru máli
Leiðbeinandi: María Anna Garðarsdóttir

Íslensku- og menningardeild
Hugvísindasvið Háskóla Íslands
Júní 2022

Milli þjóða

Pólsk þýðing á hluta bókarinnar *Litróf kennsluaðferðanna* eftir Ingvar Sigurgeirsson

Ritgerð þessi er 10 eininga lokaverkefni til BA-prófs

við Íslensku- og menningardeild á Hugvísindasviði Háskóla Íslands

© Katarzyna Anna Kaczmar, 2022

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Ágrip

Þessi ritgerð er lokaverkefni til BA-prófs í íslensku sem öðru máli. Markmið verkefnisins er að auka framboð á námsefni á pólsku, annars vegar fyrir fólk sem hefur áhuga á kennsluaðferðum og hins vegar fyrir þá sem hafa áhuga á nytjapýðingum. Með þýðingu á hluta kennslubókarinnar *Litróf kennsluaðferðanna*, eftir Ingvar Sigurgeirsson, hef ég enn fremur leitast eftir að auka þekkingu mína á sviði þýðinga.

Í þessu verkefni er þýddur sá hluti bókarinnar sem fjallar um kennsluaðferðir í íslenskum skólum. Verkefnið er í tveimur hlutum. Fyrri hlutinn er annars vegar umfjöllun um fræðilegan grunn þýðinga og hins vegar um þýðingarferlið, og verkið sem og lýsing á frumtextanum. Seinni hlutinn inniheldur þýðinguna sjálfa. Umfjöllun um Skoposkenninguna er lögð fram sem grundvöllur nytjapýðinga.

Abstract

This dissertation is a final project for a BA degree in Icelandic as a second language. The aim of the project is to increase the supply of study materials in Polish, on the one hand for people who are interested in teaching methods and on the other hand for those who are interested in useful translations. With the translation of part of the textbook *Litróf kennsluaðferðanna* (*The Spectrum of Teaching Methods*), by Ingvar Sigurgeirsson, I have also sought to increase my knowledge in the field of translation.

In this project, the part of the book that deals with teaching methods in Icelandic schools is translated. The project is in two parts. The first part is, on the one hand, a discussion of the theoretical basis of translation and, on the other hand, the translation process, and the work, as well as a description of the original text. The second part contains the translation itself. A discussion of the Skopos theory is presented as the basis for utility translations.

Efnisyfirlit

| | | |
|-------|---|----|
| I. | hluti: Greinargerð | 6 |
| 1. | Inngangur | 7 |
| 2. | Fræðilegur grunnur | 7 |
| 2.1 | Þýðingar bókmennta- og nytjatexta | 8 |
| 2.2 | Jafngildi | 9 |
| 2.3 | Skoposkenningin | 10 |
| 2.4 | Þýðingarlíkan Newmarks | 11 |
| 3. | Frumtextinn | 13 |
| 3.1 | Bókin | 13 |
| 3.2 | Textategund | 14 |
| 3.3 | Textagerð og hlutverk | 15 |
| 4. | Þýðingarferlið | 16 |
| 4.1 | Tilgangur þýðingarinnar | 16 |
| 4.2 | Þýðingarvinnan | 17 |
| 4.3 | Umfjöllun um þýðinguna | 17 |
| 4.3.1 | <i>Orðatiltæki</i> | 18 |
| 4.3.2 | <i>Orðræðuagnir</i> | 19 |
| 4.3.3 | <i>Samsett orð</i> | 21 |
| 4.3.4 | <i>Setningar og orðaröð</i> | 22 |
| 5. | Lokaorð | 24 |
| | Heimildaskrá | 26 |
| II. | hluti: Þýðing | 28 |

I. hluti: Greinargerð

1. Inngangur

Í heimi nútímans er óhjákvæmilegt að leitast við að yfirstíga tungumálhindranir sem torvelda frjáls samskipti. Ein leið til þess eru nytjapýðingar. Alþjóðleg samskipti, lög, fjölmiðlar, viðskipti, iðnaður og vísindi eru í auknum mæli háð þýðendum. Þýðingar leiða til þess að takmarkanir og tungumálhindranir hverfa á milli þjóða. Þýðingarnar eru hins vegar flóknari en flest fólk gerir sér grein fyrir. Á bak við hverja þýðingu eru kenningar eða aðferðir sem þýðandinn notar í verkum sínum. Markmið þessa verkefnis er að kynna nytjapýðingum og þeim kröfum sem þær gera til þýðenda.

Verkefnið er í tveimur hlutum. Fyrri hlutinn er greinargerð á fræðilegum grunni þýðinga almennt og á þýðingarferlinu. Í öðrum kafla er fyrst fjallað um í hverju þýðing bókmenntatexta og þýðing nytjatexta felst (kafla 2.1). Þá er fjallað um tvö mikilvæg hugtök í þýðingafræði, það er jafngildi (kafla 2.2) og Skoposkenninguna (kafla 2.3). Skoposkenningin er sú kenning sem spilar lykilhlutverk í nytjapýðingum sem þessum. Fjallað er einnig um líkan Newmarks, sem gefur góða mynd af því umhverfi sem mótarkverk þýðandans (kafla 2.4). Í þriðja kafla er rýnt í frumtextann, sem þýddur var í þessu verkefni. Fyrst er fjallað um efni textans og tilgang hans (kafla 3.1). Því næst verður tegund hans (kafla 3.2) og hlutverk og tilgangur (kafla 3.3) skilgreindur. Í fjórða kafla er fjallað um þýðingarferlið, hver tilgangur þýðingarinnar er, hverjum hún er ætluð og hvers eðlis hún er (kafla 4.1). Þá er stutt yfirlit gefið um þýðingarferlið (kafla 4.2). Að síðustu eru tekin til umfjöllunar nokkur valin vandamál sem komu upp við þýðinguna (kafla 4.3) og þær lausnir sem valdar voru til að bregðast við þeim; þýðingu orðatiltækja, orðræðuagna og samsettra orða. Að lokum er fjallað um setningar og orðaröð. Í fimmta kafla eru nokkur lokaorð. Í seinni hluta ritgerðarinnar er þýðingin sjálf.

2. Fræðilegur grunnur

Umræður og rökræður um þýðingar hafa verið í gangi um aldir.¹ Þýðingar voru mikið til umræðu í hinu forna Rómaveldi.² Rómverjarnir sögufrægu, Cíceró og Hóras, gerðu

¹ Ástráður Eysteinnsson, *Orðaskil*, 21.

² Ástráður Eysteinnsson, *Orðaskil*, 21.

skarpan greinarmun á þýðingum en umræðan um þýðingar þróaðist ekki fræðilega fyrr en á sjöunda áratug tuttugustu aldar.³ Í þessum kafla verður gerð grein fyrir þýðingum á bókmennta- og nytjatexta (kafla 2.1). Síðan verður rætt um hugtakið *jafngildi* (kafla 2.2). Því næst verður fjallað um kenningu Katharinu Reiß og Hans J. Vermeers, það er Skoposkenninguna (kafla 2.3). Í lok þessa kafla verður fjallað um mikilvæga þætti í þýðingarumhverfinu, þar sem margt getur haft áhrif á þýðandann og þýðingu hans (kafla 2.4).

2.1 Þýðingar bókmennta- og nytjatexta

Á sviði þýðingafræði má skipta textum í bókmenntatexta annars vegar og nytjatexta hins vegar. Dæmi um bókmenntatexta eru skáldsögur, sögulegar skáldsögur, smásögur, glæpasögur, ævisögur, ljóð eða leikrit. Nytjatextar eru allir aðrir textar, til dæmis upplýsingar, fréttatilkynningar, orðabækur, lyfjatextar, auglýsingar eða fræðitextar. Áskoranir þýðenda eru mismunandi eftir eðli textans sem þeir þýða hverju sinni.⁴ Þýðandi bókmenntaverks þarf meðal annars að laga sig rækilega að málsniði skáldverksins, stíl verksins, formi þess, tvíræðni, orðaröð og fleiru.⁵ Við þýðingu ljóðs getur til dæmis verið mikilvægt að koma bragarhætti eða sérstakri tegund ríms úr frummáli til skila.⁶ Við þýðingu skáldsögu ber að ákveða hvort færa eigi söguna yfir í umhverfið og hugmyndaheim hins þýdda tungumáls, til dæmis við þýðingu barnabóka, eða hvort halda eigi umhverfi og hugmyndaheimi frumtextans.⁷

Þegar hins vegar um nytjatexta er að ræða er yfirleitt mikilvægast að efnid sé flutt á eðlilegu og skiljanlegu máli þannig að þýðingin sé efnisrétt.⁸ Mismunandi gerðir nytjatexta gera mismunandi kröfur til þýðandans. Til dæmis þarf þýðing nytjatexta að taka mið af því hverjum hún er ætluð og hvers eðlis textinn er, hvort um sé að ræða fræðirit eða hversdagslegri texta.⁹

³ Ástráður Eysteinnsson, *Orðaskil*, 21.

⁴ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 78.

⁵ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 78.

⁶ Friðrik H. Jónsson og Sigurður J. Grétarson, *Gagnfræðakver handa háskólanemum*, 115.

⁷ Friðrik H. Jónsson og Sigurður J. Grétarson, *Gagnfræðakver handa háskólanemum*, 115.

⁸ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 78.

⁹ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 78.

2.2 Jafngildi

Á 20. öld þróaðist þýðingafraeði sem fræðigrein. Meðal tímamótaverka í þróun þýðinga er bók bandaríska þýðingafraeðingsins Eugene A. Nida (1914-2011) *Toward a Science of Translating* sem kom út árið 1964.¹⁰ Nida rannsakaði fyrst biblíuþýðingar en útfærði síðan kenningar sínar í víðara samhengi.¹¹

Kenningar Nida vöktu mikla athygli þegar hann kom fram með hugtakið *jafngildi* (e. *equivalence*) í þýðingum. Í jafngildi felst að þýðandinn reynir að veita þeim boðum, sem hann sendir frá sér, skírskotun sem hæfir best skírskotun upphaflegra boða. Með öðrum orðum lætur þýðandinn boðin gegna viðeigandi eða jafngildu hlutverki í nýjum texta á öðru tungumáli.¹² Nida hélt því fram að engin tvö tungumál væru eins, þannig að samsvörun milli þeirra væri ekki möguleg. Lykilhugtakið byggist á þeirri fullyrðingu að þýðing geti ekki komið skilaboðunum eins til skila og frumtextinn og af þessum sökum verður að finna jafngildi, sem flytja merkingu, stíl og boðskap.¹³

Nida skilgreinir tvenns konar jafngildi: formlegt jafngildi (e. *formal equivalence*) og áhrifajafngildi (e. *dynamic equivalence*).¹⁴ Það fyrra leiðir af sér frumtextamiðaða þýðingu, þar sem reynt er að hafa inntak og form eins nákvæmt og mögulegt er. Megináherslan er lögð á trúnað við frumtextann.¹⁵ Um formlegt jafngildi segir Nida:

Formlegt jafngildi beinir athygli að boðunum sjálfum, bæði formi þeirra og inntaki [...]. Frá þessum formlega sjónarhóli er þýðanda í mun að boðin í viðtökumálinu svari eins nákvæmlega og mögulegt er til hinna ýmsu þátta í frummálinu.¹⁶

Áhrifajafngildi kallar hins vegar á annarskonar trúnað sem að mati Nida er byggður á:

[...] algjörlega eðlilegri framsetningu og reynir að setja viðtakandann í samband við hegðanamynstur sem ríkjandi er í hans eigin menningarsamfélagi; slíkt jafngildi krefst þess ekki að hann skilji menningarþætti í samhengi frummálsins til að skilja boð textans.¹⁷

¹⁰ Ástráður Eysteinnsson, *Orðaskil*, 21.

¹¹ Ástráður Eysteinnsson, *Orðaskil*, 22.

¹² Ástráður Eysteinnsson, *Tvímæli*, 90.

¹³ Ástráður Eysteinnsson, *Tvímæli*, 89.

¹⁴ Ástráður Eysteinnsson, *Tvímæli*, 90.

¹⁵ Ástráður Eysteinnsson, *Tvímæli*, 90.

¹⁶ Nida, *Toward a Science of Translating. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*, 159; Íslenska þýðingin er tekin úr Ástráði Eysteinnssyni, *Tvímæli*, 90.

¹⁷ Nida, *Toward a Science of Translating. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*, 159; Íslenska þýðingin er tekin úr Ástráði Eysteinnssyni, *Tvímæli*, 90.

Áhrifajafngildi er í raun aðlögun frumtexta að þýðingarmáli. Það er að segja, leitað er annarra þýðingarlausna en orðréttrar þýðingar sem felur betur að þýðingarmálinu.

Í ritum sínum leggur Nida jafnan áherslu á efnisréttu þýðingu, sem aðlagast því menningarsamfélagi sem henni er ætlað að ná til.¹⁸

2.3 Skoposkenningin

Snemma á áttunda áratugnum fór áhersla á jafngildi að minnka í þýðingarrannsóknum. Menningarþátturinn fór að koma fram sem mikilvægur þáttur í greiningu og flutningi texta. Ein af grundvallarkenningum í þýðingafræði varð svokölluð *Skoposkenning* sem þýsku málvísindamennirnir Katharina Reiß og Hans J. Vermeer lögðu fram.¹⁹ Árið 1984 kom út verk þeirra, *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, þar sem þau settu fram þá kenningu að líta bæri á frumtexta til þýðingar sem upplýsingatilboð og vinna ætti þýðinguna eða túlkunina út frá hlutverki hennar í markmáli og menningu.²⁰

Skoposkenningin fjallar um að þýðingarferlið sé ekki bein þýðing heldur flutningur merkingarbærra tákna frá einu menningarsvæði til annars.²¹ Þýðandinn er sá sem ákveður hvernig á að flytja þessi tákni á milli tveggja ólíkra menningarsvæða. Hann er að þýða og túlka frumtextann, þannig að hann verði skiljanlegur á markmálinu. Tilgangur er þannig að ná til markhópsins og markmenningarinnar. Megintilgangurinn er að koma á samskiptum milli sendanda textans og viðtakanda hans.

Katharina Reiß fjallaði um mismunandi textagerðir, sem hver um sig krefst mismunandi nálgunar við þýðingarvinnu. Samkvæmt kenningu Reiß, sem er partur af sameiginlegum kenningum hennar og Vermeers, eru textagerðirnar þrjá talsins. Það er *upplýsandi texti*, *tjáningartexti* og *virkjandi texti*.²²

Í fyrsta lagi er talað um upplýsandi texta (e. *informative*), ef höfundur vill að upplýsingatilboðið innihaldi upplýsandi efni, það er að segja ef textinn er skrifaður í þeim tilgangi að miðla fréttum, upplýsingum, skoðunum og svo framvegis. Upplýsandi texti

¹⁸ Heimir Pálsson og Veturliði Óskarsson, „Þýðingar.“

¹⁹ Reiß og Vermeer, *Towards a General Theory of Translational Action*, 90.

²⁰ Gauti Kristmannsson, „Fræðimaður þýðinga,“ 125.

²¹ Munday, *Introducing Translation Studies*, 78-81.

²² Pym, *Exploring Translation Theories*, 47.

hefur rökrænt svið og áhersla er lögð á innihaldið. Markmiðið er að miðla efni.²³ Í öðru lagi er talað um tjáningartexta (e. *expressive*), ef höfundur vill miðla listrænt skipulögðu efni, með því að móta innihaldið meðvitað eftir fagurfræðilegum forsendum. Tjáningartexti hefur fagurfræðilegt svið. Áhersla er lögð á formið og markmið þýðandans er að miðla þessu formi.²⁴ Í þriðja lagi er talað um virkjandi texta (e. *operative*), ef höfundur vill að upplýsingatilboðið sé sett fram á sannfærandi skipulagðan hátt sem hvetur viðtakanda til að haga sér í samræmi við ásetning sendanda textans. Virkjandi texti er á sviði samræðunnar og áhersla er lögð á skoðanir og hegðun viðtakanda.²⁵

Textaflokkunarkerfi Katharinu Reiß getur hjálpað þýðendum að skilja og skilgreina ætlað hlutverk þeirra texta sem verið er að þýða hverju sinni þar sem hver gerð texta kallar á mismunandi þýðingaraðferðir.

2.4 Þýðingarlíkan Newmarks

Áður en byrjað er að þýða texta, er rétt að greina eðli hans og samhengi, þar sem margir þættir geta haft áhrif á þýðandann og þýðingu hans. Breski þýðingafræðingurinn Peter Newmark hefur sett fram líkan af þessum þáttum í þýðingarumhverfi.²⁶ Í bók sinni, *Um þýðingar*, kynntu Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson þýðingu á líkani Newmarks²⁷ eins og sjá má hér að neðan:

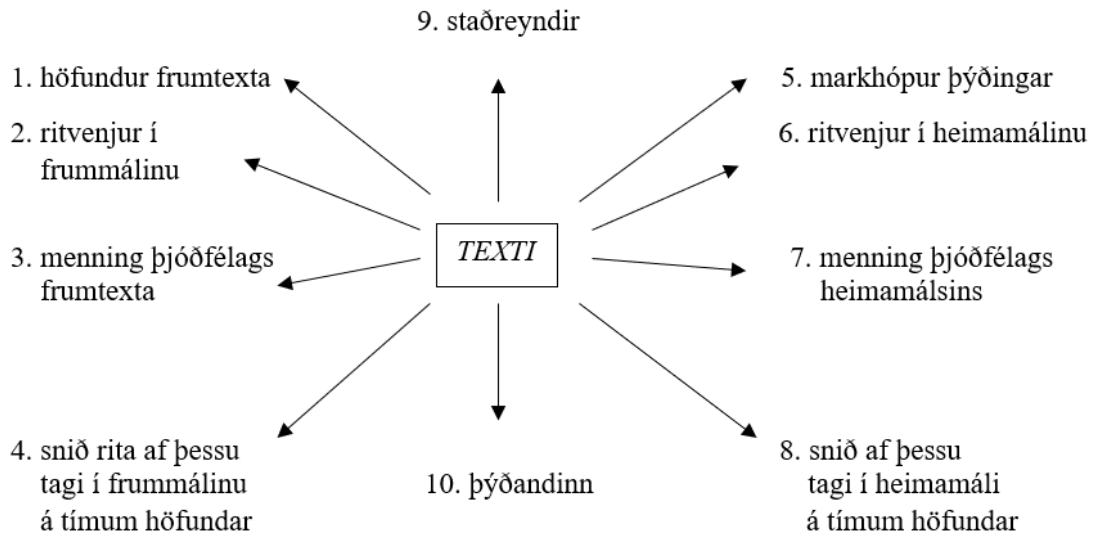
²³ Reiß og Vermeer, *Towards a General Theory of Translational Action*, 182.

²⁴ Reiß og Vermeer, *Towards a General Theory of Translational Action*, 182.

²⁵ Reiß og Vermeer, *Towards a General Theory of Translational Action*, 182.

²⁶ Ástráður Eysteinnsson, *Tvímæli*, 105.

²⁷ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 71.



Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 71.

Til að fá betri mynd af líkani Newmarks verður samantekt Heimis og Höskuldar sett fram hér:

1. Hvenær og að hve miklu leyti er ástæða til að reyna að halda stíl höfundarins. Hvernig getum við best lýst honum? Hver var markhópur þessa höfundar, fyrir hverja skrifaði hann?
2. Hvernig eru / voru almennar ritmálsvenjur í frummálinu. Er ritmálið t.a.m. sérlega hátíðlegt?
3. Efnisatriði sem bundin eru eða skýrast af menningu þess þjóðfélags sem frumtextinn var saminn fyrir.
4. Hvaða stíl eða blæ þykir / þótti eðlilegt að velja á texta af þessu tagi á frummálinu? Var t.d. eðlilegt að kjósa einhvern tiltekinn bragarhátt?
5. Fyrir hvers konar lesendur er þýðingin gerð? Hvaða áhrif hafði markhópurinn á textann (var t.d. skrifað fyrir börn?) og hvernig skilum við þeim áhrifum áfram?
6. Hvaða ritvenjur giltu / gilda í málinu sem þýtt er á? Er ritmálið þar í eðli sínu ólíkt ritmáli frumtextans?
7. Hvaða áhrif hefur menning heimamálsins á orðalag og stíl?
8. Hvaða málsnið þykir eðlilegt að velja á texta af þessu tagi á heimamálinu? Er t.d. venja að fjalla um þetta efni í bundnu máli?
9. Hvaða staðreynir er verið að fjalla um í textanum, er hægt að fjalla um þær hlutlægt og án þess að frummálið eða heimamálið hafi áhrif þar á?

10. Hvar er hættu á að skoðanir eða fordómar þýðandans fari að hafa áhrif á þýðinguna?²⁸

Það eru fleiri þættir sem geta haft áhrif á þýðingu en hér eru taldir upp, en ef þýðanda tekst að svara þessum spurningum getur hann byrjað á því að velja rétt og merkingarbært orð og setja það á blað.²⁹

3. Frumtextinn

Áður en þýðing hefst, þarf þýðandi að skilja fyrst hver helstu einkenni frumtextans eru. Þegar talað er um að skilja frumtexta er átt við að skilja alla þá þætti sem mynda heildarmerkingu textans. Það er ekki nóg að skilja hvert orð fyrir sig, heldur þarf þýðandinn að vera meðvitaður, til dæmis um stíl og málsnið textans. Fyrst verður fjallað almennt um frumtextann (kafla 3.1), það er að segja efni textans og tilgang hans. Því næst verður fjallað um textategundina (kafla 3.2). Að lokum kemur umfjöllun um textagerðina og hlutverk og tilgang frumtextans (kafla 3.3).

3.1 Bókin

Frumtextinn sem hér er þýddur er hluti af handbók sem heitir á frummálinu *Litróf kennsluáðferðanna*. Höfundur bókarinnar, Ingvar Sigurgeirsson, er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.³⁰ Bókin er 232 blaðsíður og gefin út árið 2013. Í upphafi bókarinnar fjallar höfundur um persónulega reynslu sína, sem varð til þess að hann tók þá ákvörðun að verða kennari sjálfur. Textanum er skipt upp í kafla, sem eru ótölusettir en þeim eru gefin heiti sem lýsa efnisinnihaldi þeirra. Í upphafi hvers kafla er tilgreint hver tilgangur hans er. Því mætti segja að hver kafla sé sjálfstæður og lesendur geta fundið það efni sem hentar þeim. Kaflar bókarinnar fjalla meðal annars um útlitunarkennslu, þulunám og þjálfunaræfingar, verklegar æfingar, umræðu og spurnaraðferðir, innlifunaraðferðir og tjáningu, þrautalausnir, leitaraðferðir, hópvinubrögð og sjálfstæð, skapandi viðfangsefni. Sums staðar í textanum fylgja myndir þar sem fjallað er um atriði sem þeim tengjast og hlutverk þeirra er að vekja

²⁸ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 73.

²⁹ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 74.

³⁰ Sigríður Björk Kristinsdóttir, „Bókarýni: Litróf kennsluáðferðanna,“ 2.

athygli lesandans á efni bókarinnar. Textinn inniheldur mikið af praktískum upplýsingum til kennara um námsefni og fræðilegt efni. Í titli bókarinnar kemur fram að hún sé ætluð öllum sem koma að starfi kennara. Þegar textinn er skoðaður má hins vegar sjá að upplýsingarnar nýtast einnig kennaranemum. Í bókinni er meðal annars fjallað um fas, framkomu og verklag kennara.

Litróf kennsluaðferðanna er bók sem nýtist vel sem undirbúningsleiðbeiningar fyrir kennslu, hvort sem um er að ræða kennslu fullorðinna eða barna. Bókin er vel skrifuð og auðlesin þar sem uppbyggingin er þannig að auðvelt er að finna það efni sem leitað er að. Efnisyfirlitið er nákvæmt og gerir leit auðveldari. Í bókinni eru margar kennsluaðferðir sem hægt er að nýta og það ætti ekki að vera erfitt að finna aðferð sem hentar fyrirhugaðri kennslu.³¹

Textinn greinir verulega á milli þess að vera ópersónulegur eða fyrstu persónu eintölu frásögn þar sem höfundur er vel sýnilegur og talar út frá reynslu sinni þegar hann fjallar um kennsluaðferðir. Sem dæmi má nefna undirkafla í fyrsta kafla, þar sem fjallað er um hugtakið kennsluaðferð á blaðsíðu 11. Umfjöllun er skrifuð í þriðju persónu eintölu. Þar á eftir breytist textinn hins vegar í fyrstu persónu eintölu, þegar fjallað er um hvaða kennsluaðferðir eru bestar. Hann er að finna á blaðsíðu 13 í frumtexta.

3.2 Textategund

Öll venjubundin málnotkun tilheyrir ákveðinni tegund texta.³² Textategundir (e. *genre*) eru menningarbundnar. Þær tilheyra ákveðnu málsamfélagi sem hefur sínar reglur og venjur. Hverri tegund texta fylgja mismunandi tjáningarvenjur sem þýðandinn þarf að skilja.³³

Í bók sinni, *Tvímæli: Þýðingar og bókmenntir*, birti Ástráður Eysteinnsson allsherjarkerfi textategunda eftir Mary Snell-Hornby. Samkvæmt henni eru megingundir þýðinga þrjár:

a. Bókmenntaþýðingar

³¹ Sigríður Björk Kristinsdóttir, „Bókarýni: Litróf kennsluaðferðanna,“ 3.

³² Þórunn Blöndal, *Lifandi mál*, 78.

³³ Ástráður Eysteinnsson, *Tvímæli*, 125.

- b. Almennar þýðingar
- c. Sérhæfðar þýðingar

Meðal bókmenntaþýðinga eru leikbókmenntir, kvikmyndir, ljóðlist, fornklassík, bókmenntir fyrir 1900, barnabókmenntir, nútímabókmenntir og afþreyingarbókmenntir. *Biblían* tilheyrir einnig þessum hópi. Dagblöð, auglýsingar og almennir upplýsingatextar teljast til almennra þýðinga. Sérhæfðar þýðingar eru meðal annars þýðingar á sviði lögfræði, hagfræði, læknisfræði, vísinda og tækni.³⁴

Mismunandi tegundir texta krefjast ólíkra vinnubragða þýðandans.³⁵ Samkvæmt tegundaskiptingu Mary Snell-Hornby telst bókin *Litróf kennsluaðferðanna* til almennra þýðinga. Þar sem innihald ritgerðarinnar er nytjaþýðing, er mikilvægt að huga að því hverjum hún er ætluð og hvert eðli textans er.³⁶

Kennslubókin er skrifuð á íslensku á hnitmiðaðan hátt. Höfundur notar skýrt málsnið og ekki of formlegt. Bókin er ætluð almennum lesendum og því hefur verið leitast við að þýða hana á eðlilegt og lipurt mál sem allir skilja.³⁷ Það er óvíst hvort bókin hafi þegar verið þýdd á annað tungumál og verður fróðlegt að sjá hvort pólska þýðingin nýtist lesendum.

3.3 Textagerð og hlutverk

Eins og áður hefur verið nefnt, er textum skipt í þrjár gerðir, það er upplýsandi texta, tjáningartexta og virkjandi texta. Í þýðingarvinnu krefst hver þessara textagerða mismunandi nálgunar. Til að greina textagerðina þarf meðal annars að gæta að því hvert hlutverk bókarinnar er. Bókin sem hér er til umfjöllunar er fræðandi texti og henni er ætlað að kenna lesendum eða fræða þá um kennsluáferðir. Samkvæmt kenningum Katharinu Reiß um textagerðir myndi textinn því flokkast sem *upplýsandi texti* þar sem lögð er áhersla á innihald, lýsingu efnis og miðlun upplýsinga og jafnframt *virkjandi texti* þar sem lögð er áhersla á skoðanir og hegðun viðtakenda. Í bókinni *Litróf*

³⁴ Ástráður Eysteinnsson, *Tvímæli*, 127.

³⁵ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 78.

³⁶ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 78.

³⁷ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 79.

kennsluaðferðanna er markmið höfundar að tjá reynslu sína og miðla henni til markhópsins.

Í inngangskafli kynnir höfundur innihald bókarinnar og hugtakið kennsluaðferð útskýrt. Síðan er kafli um viðhorf og verklag kennara, þar sem fjallað er um raddbeitingu og líkamstjáningu. Þar á eftir eru níu meginkaflar bókarinnar, þar sem höfundur fjallar sérstaklega um kennsluaðferðirnar og leiðbeinir lesendum um notkun þeirra.

Af framangreindri umfjöllun má draga þá ályktun að samskiptahlutverk frumtextans sé að fræða, upplýsa lesendur, móta þekkingu og færni kennara auk þess að bæta þekkingu þeirra á kennsluaðferðunum sem til umfjöllunar eru. Þessi kennslubók gefur lesendum sínum tækifæri til að bæta fagleg vinnubrögð sín.

4. Þýðingarferlið

Þýðingarferlið er mjög fjölbætt. Yfirleitt má segja að þýðandi þurfti að byrja á því að kynna sér það verk sem hann hyggst þýða og reyna að skilja það til hlítar. Í þýðingavinnunni var jafngildishugtakið notað samhliða kenningum Reiß og Vermeer til að greina þá möguleika sem til staðar voru á að flytja innihald frumtextans yfir á markmálið. Í þessum kafla verður fjallað nánar um þýðingu kennslubókarinnar. Fyrst verður rætt um það hver tilgangur þýðingarinnar er, hverjum hún er ætluð og hvers eðlis hún er (kafla 4.1). Síðan er stutt yfirlit yfir þýðingarferlið (kafla 4.2). Að lokum verður fjallað um nokkrar þýðingaráskoranir (kafla 4.3).

4.1 Tilgangur þýðingarinnar

Hver texti er skrifaður með ákveðinn tilgang í huga. Í Skopos þýðingarferlinu er tilgangur og hlutverk þýðinga aðalatriðið. Tilgangur þýðingarinnar er sá sami og tilgangur frumtextans, það er að hún þjóni sem kennsluhandbók. Enn fremur er tilgangurinn með því að þýða texta úr íslensku yfir á pólsku að koma efninu til skila, þannig að viðtakandinn, það er Pólverji, geti lesið hann á sínu eigin tungumáli. Ætla má að markttextinn sé ætlaður nemendum sem hafa áhuga á leggja kennslu fyrir sig eða kennaranum sjálfum. Auk þess er textinn ætlaður hinum almenna lesanda, sem þýðir að hann er skrifaður á tungumáli sem vænta má að allir pólskir lesendur geti skilið.

Þar sem áætlað hlutverk markttextans er það sama og frumtextans, var lögð áhersla á samræmi milli uppsetningar markttextans og frumtextans. Setningabygging, málfræði, orðaröð og greinarmerki eru í samræmi við pólskar reglur þar um. Markttextinn samræmist þannig reglum markmálsins. Textinn er kennslubók og því er stefnt að því að skapa skýran og samræmdan texta sem þjónar því hlutverki.

4.2 Þýðingarvinnan

Viðfangsefni og vandi þýðenda eru mismunandi eftir eðli textans sem þýddur er hverju sinni.³⁸ Þar sem textinn sem hér er til umfjöllunar tilheyrir hópi nytjatexta, er mikilvægast að efnið komist til skila á eðlilegu og skiljanlegu máli.³⁹ Vinnan hófst á því að lesa frumtextann vandlega. Síðan voru valdir kaflar til þýðingar. Inngangur og fyrsti kafli urðu fyrir valinu vegna þess að þeir gegna mikilvægu hlutverki fyrir efni bókarinnar.

Litróf kennsluaðferðanna er handbók sem ætluð er kennurum. Þess vegna á þýðingin að vera nákvæm, skýr og auðlesin.⁴⁰ Þær væntingar, sem lesandi getur gert til þessa texta, birtast í titli bókarinnar. Framtíðarlesandi þarf ekki að vera sérfræðingur á þessu sviði, hann þarf bara að vera forvitinn og áhugasamur. Þetta vekur væntingar lesandans um að þetta sé bók sem gefur honum innsýn í eitthvað sem hann vissi ekki um áður.

Þar sem íslenska og pólska eru ólík tungumál verður þýðandinn að vera meðal annars meðvitaður um setningagerð, málfræði og greinarmerki. Þýðingin fólst í því að þýða setningu fyrir setningu. Við þessa vinnu nýttist ýmiss konar efni úr handbókum og kennslubókum fyrir kennara sem fundnar voru á pólskum vefsíðum. Einnig voru notaðar orðabækur Stofnunar Árna Magnússonar í íslenskum fræðum, malid.is, snara.is, íslensk-pólsk/pólsk-íslensk *Skólaorðabók*, ensk-pólsk orðabók, heimasíðan wordreference.com, og *Stóra orðabókin um íslenska málnotkun*.

4.3 Umfjöllun um þýðinguna

Þýðingarvinna er flókið ferli og þarf þýðandinn að taka upplýstar ákvarðanir um hvern texta fyrir sig. Vandamál við þýðingu geta verið af ýmsu tagi, svo sem málfræðileg eða

³⁸ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 78.

³⁹ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 78.

⁴⁰ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 79.

menningarleg. Hér verður fjallað um helstu áskoranir við þýðinguna. Fjallað verður um menningarleg vandamál eins og orðatiltæki (kafla 4.3.1). Því næst verður fjallað um samskiptahlutverk orðræðuagna í samtölum (kafla 4.3.2). Þar á eftir verður fjallað um samsett orð (kafla 4.3.3). Að lokum verður rætt um setningar og orðaröð (4.3.4).

4.3.1 Orðatiltæki

Í íslensku er til mikill fjöldi af orðtökum og málsháttum.⁴¹ Málshættir eru ólíkir orðtökum af því leyti að þeir fela í sér einhverja meginreglu eða lífsspeki en orðtök eru aftur á móti föst orðasambönd í yfirfærðri merkingu.⁴² Þau eru hluti af menningu hvers tungumáls.

Málshættir og föst orðasambönd eru vel þekkt vandamál í þýðingum.⁴³ Stundum er merking þeirra ekki augljós og það þarf mikla rannsóknarvinnu til að finna rétta orðtakið eða málsháttinn á markmálinu. Að sögn Heimis Pálssonar og Höskuldur Þráinssonar ber að gæta þess að þýða málshætti og orðasambönd ekki orð fyrir orð heldur merkingu þeirra í heild sinni.⁴⁴

Við þýðingu orðatiltækja eru tvær aðferðir algengastar. Fyrri aðferðin er að umorða, það er að finna réttu orðin sem hafa sömu merkingu. Síðari aðferðin er notkun jafngildis orðatiltækis ef merkingin er sú sama.⁴⁵ Jón G. Friðjónsson bendir á að það sé mikilvægt fyrir þýðandann að koma auga á orðatiltæki og skilja þau réttum skilningi. Stundum er mikilvægt að koma orðatiltækinu til skila með annarri og oft bókstaflegri merkingu en það hefur í frummálinu. Hlutverk þýðandans er að komast að því hver raunverulega merkingin er.

Í frumtexta á blaðsíðu 12 er að finna orðatiltækið *að mega til sanns vegar færa*. Í bók sinni, *Mergur málsins*, segir Jón G. Friðjónsson merkingu orðatiltækisins vera að *e-ð [sé] í stórum dráttum rétt, mikið [sé] til í e-u*.⁴⁶ Það var erfitt að finna orðatiltæki í pólsku sem væri sömu merkingar. Til þess að merkingin kæmist til skila var notuð umorðun. Annað dæmi í frumtexta um orðatiltæki, í sömu málsgrein og hið fyrra, er *veldur hver á heldur*.

⁴¹ Þórunn Blöndal, *Málgagn*, 37.

⁴² Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 40.

⁴³ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 37.

⁴⁴ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 37.

⁴⁵ Jón G. Friðjónsson, *Þýðingar*, 27.

⁴⁶ Jón G. Friðjónsson, *Mergur málsins*, 521.

Samkvæmt Jóni G. Friðjónssyni er merking þessa orðatiltækis að *öllu skiptir hver heldur á málum/stjórnar*.⁴⁷

Erfitt reyndist að þýða ofanefnt orðatiltæki. Ég velti því lengi fyrir mér hvernig best væri að þýða þetta orðatiltæki svo það væri skiljanlegt fyrir lesandann. Það er ekki hægt að þýða orð fyrir orð á pólsku: „veldur hver á heldur“. Að sjálfsögðu er hægt að segja „það skiptir máli að hver og einn hafi ráðin í sínum höndum“ en í þessu samhengi myndi þetta hljóma óskiljanlega fyrir viðtakandann. Eftir langa leit fann ég orðatiltæki á pólsku: „mieć fach w ręku“ sem merkir: „einhver er menntaður í einhverju, veit hvernig á að gera eitthvað vel.“ Pólska orðatiltækið felur í sér að viðkomandi hafi yfir þekkingu að ráða. Til dæmis gefur þekking kennarans honum mikið vald og undir honum er komið hvernig hann spilar úr því.

Til að sýna hvernig þýtt var, má hér á eftir sjá setningarnar á frummálinu (a), markmálinu (b) og orðréttu þýðingu (c) af markmálinu yfir á frummálið. Til hægðarauka er orðréttu setningin löguð að íslensku í sviga á eftir.

- a. Það má áreiðanlega til sanns vegar færa, því veldur hver á heldur! (bls. 12)
- b. Niewątpliwie prawdą jest, że liczy się to, kto ma wiedzę!
- c. Tvímælalaust rétt er, því skiptir máli þetta, hver á þekkinguna! (Það er tvímælalaust, að það er sá sem hefur þekkinguna sem hefur vægið/valdið!)

Þessi tvö dæmi sýna að orðatiltæki eru nátengd menningu og stundum er erfitt að finna réttu leiðina til að þýða þau. Reynt var að halda merkingu orðatiltækjanna í marktöxtanum með því að umorða þau.

4.3.2 Orðræðuagnir

Í málvísindum eru orð eins og *heyrðu, bara, ha, hérna, aðeins og sko* kölluð orðræðuagnir. Orðræðuagnir vísa til alls kyns smáorða sem gegna samskiptahlutverki í samtölum. Orðræðuagnir eru tíðar í töluðu máli, fjölbreyttar og aðeins hægt að túlka þær út frá samhengi orðræðunnar eða samtalsins hverju sinni.⁴⁸ Þær tengjast hvorki hlutum

⁴⁷ Jón G. Friðjónsson, *Orð að sönnu*, 599.

⁴⁸ Þóra Björk Hjartardóttir, „Allur er varinn góður: Orðið hvað sem orðræðuögn,“ 5.

né lýsa atburðum heldur gegna mismunandi hlutverki í félagslegum samskiptum.⁴⁹ Þessi orð hafa einnig verið kölluð hikorð.⁵⁰

Íslensk orðabók skilgreinir hikorð sem „[...] orð eða stutt orðasamband til að fylla upp í þagnir í töluðu máli (e.k. upphrópun, meðan framhaldið er mótað, til að koma í veg fyrir að aðrir tali o.s.frv.), t.d. hérna, þarna, sem sagt, þú veist, sko, þykir lýti á máli.“⁵¹ Á pólsku er þessi flokkur orða kallaður „orðafylling.“⁵² Hlutverk þeirra, eins og í frummálinu, er að fá tíma til að ákveða framhaldið, skipuleggja mál sitt og forðast þagnir.

Á blaðsíðu 17 í kaflanum „Fas, framkoma og verklag kennara“ fjallar höfundur *Litrófs kennsluáðferðanna* um hikorð. Það var vandi að finna orð í markmáli sem lýsir orðinu *hik* nákvæmlega í þessu samhengi. Fyrsta hugsunin var sú að orðið *hikorð* gæti gefið til kynna eitthvert hik. Hugtakið *hikorð* hefur ekki fundist í pólskum orðabókum, en eftir langa leit á vefnum fannst orðið *orðafylling* (p. *wypełniacz językowy*, orðrétt á íslensku: *ylling tungumáls*) sem hefur sömu merkingu og *hikorð* í frumtexta. Hér á eftir má sjá setninguna í frummáli (a) og í markmáli (b):

- a. Varast þarf ofnotkun hvers konar hikorða og málkækja. Dæmi um algeng hikorð eru „...hérna...“, „...sko...“ og „...hm...“. (bls. 17)
- b. Należy uważać, aby zbyt często nie nadużywać wypełniaczy językowych ani też nerwowych nawyków językowych. Przykładami często stosowanych wypełniaczy są: „...*tutaj*...”, „...*no więc*...” lub „... *hm*...”.

Í þýðingunni í b. hafa hikorðin *hérna*, *sko* og *hm* verið þýdd orðrétt, en þannig geta þau hljómað óeðlilega fyrir pólskan viðtakanda. Hikorð tengjast oft síðum og venjum tiltekinnar þjóðar og þess vegna hafa verið fundin jafngildi þessara orða í pólsku. Textinn þannig aðlagður pólskum lesendum og þar með gerður skiljanlegri. Hér á eftir má sjá þýðingu þessara orða:

⁴⁹ Rósa Signý Gísladóttir, „*Heyrðu* og *ha* ekki séríslensk fyrirbrigði.“

⁵⁰ Rósa Signý Gísladóttir, „*Heyrðu* og *ha* ekki séríslensk fyrirbrigði.“

⁵¹ *Íslensk orðabók*, „hikorð.“

⁵² Kozdęba, „Jak się pozbyć yyy?“

- c. Należy uważać, aby zbyt często nie nadużywać wypełniaczy językowych ani też nerwowych nawyków językowych. Przykładami często stosowanych wypełniaczy są: „...wiesz...” (í. *þú veist*), „...właśnie...” (í. *einmitt*), „...yyy...” (í. *yyy*).

4.3.3 Samsett orð

Samsettar orðareglur í íslensku eru mjög virkar og hlutfall samsettra orða í íslenskum texta er hátt.⁵³ Samsett orð eru orð sem mynduð eru úr tveimur eða fleiri sjálfstæðum orðum. Með öðrum orðum hafa þau fleiri en eina rót.⁵⁴ Orð eins og *kennsluaðferð* og *kennsluháttur* eru til dæmis samsett í íslensku en sambærileg orð í pólsku eru skrifuð sundurslitin, samanber eftirfarandi þýðingu:

- a. *kennsluaðferð*- (p. *metoda nauczania*)
- b. *kennsluháttur*- (p. *sposób nauczania*)

Í riti sínu, *Íslensk orðhlutafræði*, bendir Eiríkur Rögnvaldsson á að tengsl milli orðhluta samsettra orða séu aðallega þrenns konar. Tvær algengustu samsetningarnar eru í fyrsta lagi stofnasamsetningar, þar sem stofn fyrra orðsins er notaður og í öðru lagi eignarfallssamsetningar, þar sem fyrra orðið er í eignarfalli. Einnig er til svokölluð bandstafssamsetning, þar sem sérhljóð (*a*, *i* eða *u*) eða bandstafur (*s*) er sett inn á milli málhlutanna.⁵⁵ Hér eru tvö orð úr frumtextanum tekin sem dæmi:

- a. *líkamstjáning*, orðið er sett saman úr tveimur orðum, *líkam-i* og *tjáning*. Hér er um bandstafssamsetningu að ræða; *líkamstjáning*, (í. *táknmál sem felst í stöðu líkamans, handahreyfingum o.s.frv.*), (p. *mowa ciała*), (í. *mál líkama*).
- b. *málflutningur*, orðið er sett saman úr tveimur orðum, *mál- Ø* og *flutning-ur*. Hér er samsett úr rótinni *mál* og viðskeytta nafnorðinu *flutningur*; *málflutningur*, (í. *útskýring málefnis í ræðu og riti*), (p. *wyjaśnić problem*), (í. *útskýra vandamálið*).

⁵³ Jón Friðrik Daðason og Kristín Bjarnadóttir, „Kvistur: Vélræn stofnhlutagreining samsettra orða,“ 117.

⁵⁴ Höskuldur Þráinsson, *Handbók um málfræði*, 133.

⁵⁵ Eiríkur Rögnvaldsson, *Íslensk orðhlutafræði*, 35.

Samsett orð eru talsvert sjaldgæfari í pólsku en í íslensku. Því er stundum erfitt að finna þýðingu á samsettum orðum í orðabókum. Í frumtextanum á blaðsíðu 25 talar höfundur um orðið *þankahríð*, sem gengur einnig undir öðrum heitum á íslensku, til dæmis *hugarflug*, *hugarflugsfundur*, *hugflæði*, *þankaregn*, *hugstormun* og *hugstormur*. Öll þessi orð hafa sömu merkingu. Þessi orð eru augljós og skiljanleg fyrir viðtakanda frumtextans, en ef þau væru þýdd bókstaflega yfir á markmálið, væru þau óeðlileg og torskilin. Áskorun var að finna þýðingu á þessum orðum.

Til að skilja hvað átt er við með orðinu *þankahríð*, þarf að gera sér grein fyrir merkingu hugtaksins. Orðið *þankahríð* (e. *brain storming*) er leitandi (e. *heuristic*) aðferð við skapandi lausnir á vandamálum. Það felst í því að vinna í hópi þar sem markmið er að búa til hugmyndir, sem leitt gætu til þess að menn finni orsakir vandans, lausnir á honum og velji bestu valkostina. Þankahríð sameinar lausa nálgun við úrlausn vandamála.⁵⁶

Í dæmunum hér að neðan er þýðing mín á samsettum orðum og pólskum orðum þýdd bókstaflega. Til að þýða þessi orð voru samheitin notuð.

- a. *þankahríð*, (p. *burza mózgow*) - (í. *stormur heila*)
- b. *hugarflug*, (p. *myśl ulotna*) - (í. *hverful hugsun*)
- c. *hugarflugsfundur*, (p. *debata*) - (í. *umræða*)
- d. *hugflæði*, (p. *szermierka słowna*) - (í. *munlegar skylmingar*)
- e. *þankaregn*, (p. *wymiana myśli*) - (í. *skiptast á skoðunum*)
- f. *hugstormun*, (p. *wymiana zdań*) - (í. *skiptast á setningum*)
- g. *hugstormur*, (p. *gięlda pomysłów*) - (í. *skiptast á hugmyndum*)

4.3.4 Setningar og orðaröð

Íslenska og pólska eru að mörgu leyti ólík tungumál. Orðaröð í íslensku er oft talin tiltölulega frjáls, þótt auðvitað gildi um hana reglur eins og í öðrum tungumálum.⁵⁷ SVO er grundvallarorðaröð (e. *basic word order*) málsins. Fremst er frumlagið, þá umsögnin

⁵⁶ Masłowski, „Lepszy Manager: Burza mózgow – definicja, zasady, techniki, przykłady.”

⁵⁷ Eiríkur Rögnvaldsson, *Um orðaröð og færslur í íslensku*, 8.

(sögnin), og síðan aðrir hlutar setningarinnar (andlag, tíma- og staðarliðir o.s.frv.).⁵⁸ Pólska hefur líka SVO orðaröð í setningum. Þrátt fyrir að orðaröðin sé svipuð og í íslensku, eru tungumálin ólík að mörgu leyti. Dæmi um þetta eru setningabygging, orðaröð og greinarmerkjasetning. Þýðandi þarf að laga frumtextann að þessum reglum í þýðingu sinni til að markttextinn samræmist reglum markmálsins. Í pólsku er hægt að færa orðin í setningunni til eða jafnvel sleppa nafnorðinu, frumlaginu, andlaginu og stundum sögninni, ef orðin eru augljós af innihaldi setningarinnar.

Við þýðingu textans var lögð áhersla á að gera þýðinguna skiljanlega fyrir pólskumælandi lesendur. Reynt var að setja efnið fram á forsendum markmálsins en samt sem áður í samræmi við frumtextann. Reynt var að hafa setningar og skipan þeirra óbreyttar, nema brýna nauðsyn bæri til. Stundum var röð orðanna breytt, samhliða vali orðanna, til að gera textann eðlilegri. Hér verður litið á dæmi um lengd setninga og röð orða í markttextanum: frumtexti (a), markttexti (b) og orðrétt þýðing pólsks texta á íslensku (c):

- a. Næst eru atriði sem snerta **verk- eða vinnulag** (e. teaching techniques, teaching tactics), t.d. með hvaða hætti kennarinn segir nemendum fyrir verkum, ber fram spurningar, hvernig hann bregst við því sem nemendur hafa fram að færa, hvernig hann hlustar á þá, hrósar þeim eða kemur þeim að verki (bls. 17).
- b. Następny etap to zagadnienia związane z **technikami lub taktyką nauczania** (e. teaching techniques, teaching tactics). Nauczyciel mówi uczniom jak mają postępować, zadaje pytania, jak reaguje na to, co uczniowie mają do powiedzenia, jak ich słucha, chwali lub prowokuje do działania.
- c. Næsti áfangi það málefni tengist við **tækni eða taktík kennslunnar** (e. teaching techniques, teaching tactics). Kennarinn segir nemendum hvernig eigi að gera, spyr spurninga, hvernig bregst við því, hvað nemendur hafa að segja, hvernig þá hlustar, hrósar eða vekur til verks.

⁵⁸ Eiríkur Rögnvaldsson, *Um orðaröð og færslur í íslensku*, 8.

Í þessu dæmi yrði setningin tyrfin ef reynt yrði að þýða hana orð fyrir orð.⁵⁹ Það hljómar til dæmis betur á pólsku að skipta málsgreininni upp, setja punkt á eftir fyrstu aðalsetningunni og sleppa orðunum *t.d. með hvaða hætti* í dæmasetningunni. Orðaröðinni var sums staðar breytt. Til dæmis var andlagið sett á undan sögn í aukasetningunni hvernig hann hlustar á þá (p. *jak ich slucha*) sem var þýtt á pólsku hvernig þá hlustar). Í dæminu er frumlaginu líka sleppt, þar sem persónubeyging sagnarinnar sýnir frumlagið. Auk þess hefur setningunni verið skipt upp í tvær styttri setningar til að gera hana skiljanlegri fyrir lesandann.

Í öðru dæmi var notuð sama aðferð og í dæminu hér að ofan. Setningunni var skipt tvennt af því að í pólsku er tilhneiging til þess að forðast aðaltengingar. Hér sést hins vegar hvernig tungumálin eru frábrugðin hvort öðru. Önnur setningin byrjar á sögninni, sem er eðlilegt í pólsku. Setningar sem byrja á sögn í íslensku eru, sem kunnugt er, alltaf spurnarsetningar.⁶⁰

- a. Gardner telur að greina megi fimm aðalleiðir að sérhverju viðfangsefni og líkir því við herbergi með fimm dyrum (bls. 28).
- b. Gardner uważa, że dla każdego przedmiotu można zidentyfikować pięć głównych dróg. Porównuje on to do pokoju z pięcioma drzwiami.
- c. Gardner telur, það fyrir alla hluti hægt greina fimm helstu leiðir. Líkir hann þessu við herbergi með fimm hurðum.

5. Lokaorð

Hér að framan hefur verið fjallað um vinnuna við þýðingu á hluta handbókarinnar *Litróf kennsluáðferðanna: Handbók fyrir kennara og kennaraefni* eftir Ingvar Sigurgeirsson. Í fyrsta kafla var rætt um hve mikilvægan þátt þýðingar spila í lífi mannsins. Annar kafla fjallaði um einkenni bókmennta- og nytjatexta og því var velt upp hver munurinn væri á þýðingum þessara textagerða. Því næst kom stutt umfjöllun um mikilvægi hugtaksins jafngildi, sem var mjög útbreitt innan þýðingafræða um miðja tuttugustu öld. Síðan var

⁵⁹ Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, *Um þýðingar*, 83.

⁶⁰ Ásta Svavarsdóttir og Margrét Jónsdóttir, *Íslenska fyrir útlendinga*, 88.

sjónum beint að Skoposkenningunni, sem lykli að þýðingu nytjatexta. Í Skoposkenningunni gera höfundarnir, Reiß og Vermeer, ráð fyrir að allir textar hafi ákveðnu samskiptahlutverki að gegna. Í lok annars kafla var rætt um líkan Newmarks varðandi þá þætti sem móta verk þýðandans. Í þriðja kafla voru einkenni frumtextans, sem hér var tekinn til þýðingar, skoðuð. Þar var lýst innihaldi textans og tilgangi. Næst var rætt um mismunandi tegundir texta í samræmi við allsherjarkerfi textategunda Maryar Snell- Hornby og að lokum var gerð grein fyrir gerð og hlutverki frumtextans. Í fjórða kafla var rætt um þýðingarferlið og helstu áskoranir sem komu upp í þeirri vinnu.

Í starfi sem þýðandi nytjatexta er mikilvægt að vera meðvitaður um tilgang marktans sem getur verið mismunandi. Til þess að þýðing sé vönduð og skiljanleg þarf þýðandi einnig að vera meðvitaður um hvers konar texta er að ræða, skilja eðli textans, vita hverjir viðtakendur eru í markmenningunni og síðast en ekki síst vera vakandi yfir orðræðu hans. Þýðingin var unnin í samræmi við hlutverk sitt sem *upplýsandi texti* með hliðsjón af Skoposkenningunni. Í því felst að hlutverk textans ræður því hvaða ákvarðanir eru teknar í þýðingarferlinu. Tilgangur þýðingarinnar var að koma efninu til skila þannig að viðtakandinn gæti lesið það á sínu eigin tungumáli. Þessi hugmynd hefur mótað stefnu undirritaðrar, út frá því hver viðtökuhópurinn er og til hvers þýðingin er.

Textinn var valinn sem þýðingarverkefni vegna áhuga míns, bæði á efni hans og þýðingum nytjatexta almennt. Bókin gaf mér víðtækari sýn á hversu ólíkar og um leið áhugaverðar kennsluáferðir og kennsluhættir geta verið. Auk þess fékk ég tækifæri til þess að auka þekkingu mína á þýðingarferlinu með því að þýða þessa bók.

Heimildaskrá

- Ásgeir Blöndal Magnússon. *Íslensk orðsifjabók*. Reykjavík: Orðabók Háskólans, 2008.
- Ásta Svavarsdóttir og Margrét Jónsdóttir. *Íslenska fyrir útlendinga: Kennslubók í málfræði*. Reykjavík: Málvísindastofnun, 2009.
- Ástráður Eysteinnsson. *Orðaskil: Í heimi þýðinga*. Reykjavík: Bókmennta- og listfræðastofnun Háskóla Íslands, 2017.
- Ástráður Eysteinnsson. *Tvímæli: Þýðingar og bókmenntir*. Reykjavík: Bókmenntafræðistofnun, 1996.
- Eiríkur Rögnvaldsson. *Íslensk orðhlutafræði*. Reykjavík: Málvísindastofnun Háskóla Íslands, 1990.
- Eiríkur Rögnvaldsson. *Um orðaröð og færslur í íslensku*. Reykjavík: Málvísindastofnun Háskóla Íslands, 1990.
- Friðrik H. Jónsson og Sigurður J. Grétarson. *Gagnfræðakver handa háskólanemum*. Reykjavík: Háskólaútgáfan, 2018.
- Gauti Kristmannsson. „Fræðimaður þýðinga.“ *Jón á Bægisá: Tímarit þýðenda* 14, 1. tölublað (2010): 125.
- Háskóli Íslands. „Þýðingar.“ *Kennsluskrá 2020*. Sótt 4. febrúar 2022. <https://haskoliislands.instructure.com/courses/1019/modules>
- Háskóli Íslands. „Þýðingataekni og textagreining.“ *Kennsluskrá 2021*. Sótt 2. febrúar 2022. <https://haskoliislands.instructure.com/courses/10284/modules>
- Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson. *Um þýðingar*. Reykjavík: Iðunn, 1988.
- Heimir Pálsson og Veturliði Óskarsson. „Þýðingar.“ Sótt 30. janúar 2022. <http://ait.arnastofnun.is/grein.php?id=202>
- Ingvar Sigurgeirsson. *Litróf kennsluaðferðanna: Handbók fyrir kennara og kennaraefni*. Reykjavík: Iðnú, 2013.
- Íslensk orðabók*. 5. útgáfa. Ritstýrt af Merði Árnasyni. Reykjavík: Forlagið, 2010.
- Jón G. Friðjónsson. *Mergur málsins. Íslensk orðatiltæki: uppruni, saga og notkun*. Reykjavík: Örn og Örlygur bókaklúbbur hf., 1993.
- Jón G. Friðjónsson. *Orð að sönnu: Íslenskir málshættir og orðskviðir*. Reykjavík: Forlagið, 2015.
- Jón Friðrik Daðason og Kristín Bjarnadóttir. „Kvistur: Vélræn stofnhlutagreining samsettra orða.“ *Orð og tunga* 17, (2015): 117.
- Kozdęba, Andrzej. „Jak się pozbyć yyy?“ Sótt 13. febrúar 2022. <https://jamowie.to/jak-sie-pozbyc-yyy/>
- Masłowski, Marcin. Lepszy Manager. „Burza mózgow – definicja, zasady, techniki, przykłady.” 2020. Sótt 6. mars 2022. <https://lepszymanager.pl/burza-mozgow/>

- Munday, Jeremy. *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. London and New York: Routledge, 2001.
- Nida, Eugene A. *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: E.J. Brill, 1964.
- Ortograf.pl*. „Myślnik (pauza)– opis, zasady użycia.” Sótt 25. janúar 2022. <https://www.ortograf.pl/zasady-pisowni/myslnik-pauza-opis-zasady-uzycia>
- Pym, Anthony. *Exploring Translation Theories*. London and New York: Routledge, 2010.
- Reiß, Katharina og Hans J. Vermeer. *Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained*. London og New York: Routledge, 2014.
- Rósa Signý Gísladóttir. „Heyrðu og ha ekki séríslensk fyrirbrigði.“ Sótt 14. febrúar 2022. https://www.hi.is/frettir/heyrd_u_og_ha_ekki_serislensk_fyrirbrigdi
- Sigríður Björk Kristinsdóttir. „Bókarýni: Litróf kennsluáðferðanna.“ Sótt 16. janúar 2022. <https://skipulagning-2017.namfullordinna.is/>
- Słownik Języka Polskiego PWN*. 1997–2021. Sótt 15. janúar 2022. www.sjp.pwn.pl
- Sciaga*. „Odmiana nazwisk angielskich.” Sótt 27. mars 2022. <https://sciaga.pl/tekst/>
- Þóra Björk Hjartadóttir. „Allur er varinn góður: Orðið hvað sem orðræðuögn.“ *Orð og tunga* 22, (2020): 5.
- Þórunn Blöndal. *Lifandi mál: Inngangur að orðræðu- og samtalsgreiningu*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands, 2005.
- Þórunn Blöndal. *Mál gagn: Kennslubók í málnotkun*. Reykjavík: Mál og menning, 2011.

II. hluti: Þýðing

Metody nauczania- założenia

Co to jest metoda nauczania? Jakie są główne metody nauczania? Które metody nauczania są najlepsze?

Odpowiedzi na te pytania znajdują się w centrum uwagi przy wyborze metody nauczania. Przyjrzyjmy się bliżej odpowiedziom.

Co to jest metoda nauczania?

Warto zauważyć, iż szukając odpowiedzi na to pytanie w podręcznikach pedagogiki i metod nauczania znajdziemy niewiele wyjaśnień. Wygląda, jakby autorzy świadomie unikali odpowiedzi. Być może, odpowiedź jest oczywista.

Autor natknął się tylko na dwie książki, w których starano się jednoznacznie na to odpowiedzieć. W książce Wilena, Ishlera, Hutchisona i Kindsvattera (2000), *Dynamics of Effective Teaching*, definicja jest następująca: „...metoda instruktażowa to wzorzec działań dydaktycznych mających na celu osiągnięcie przez ucznia efektów uczenia się (s. 214). Definicja ta jest trudna do przetłumaczenia, ale można ją przedstawić w następujący sposób: „Metoda nauczania to wzorzec aktywności, który nauczyciele decydują się stosować, aby uczniowie mogli osiągnąć cel, którym jest kształcenie się”. W książce Smaldino’a, Lowthera i Russella (2008), *Instructional Technology and Media for Learning*, można znaleźć taką definicję: „Strategia instruktażowa to sposób angażowania uczących się w określone działania dydaktyczno-uczące” (s. 18), co można interpretować w następujący sposób: „Metoda nauczania to sposób na zachęcenie uczniów do zmięczenia się z konkretnym projektem edukacyjnym”.

Spostrzegawczy czytelnik zapewne zauważy, że Wilen i współpracownicy używają słów *metoda instruktażowa* przy definiowaniu metody nauczania, podczas gdy Smaldino i współpracownicy stosują *strategię instruktażową*.

Dużo się mówi o tym, jakich słów używa się w odniesieniu do metod nauczania w języku angielskim. Najczęściej określa się je mianem *metody dydaktycznej* lub

instruktażowej, strategii, stylu, techniki lub modelu. Dlatego szukając materiałów dotyczących metod nauczania *online*, należy zastosować wszystkie te kombinacje.

W tej publikacji metoda nauczania jest zdefiniowana *jako plan pracy nauczyciela i komunikacja z uczniami, przygotowanie materiału nauczania tak, aby uczniowie rozwijali zdolności i zainteresowania.*

W definicji tej występuje utrudnienie, polegające na nieokreśleniu norm czasowych. Plan ten mógłby więc równie dobrze dotyczyć całego semestru lub roku szkolnego. Z drugiej strony metoda nauczania, bo to pojęcie będzie tu używane, opiera się na planowaniu krótkoterminowym, często w ramach jednej lub kilku lekcji. Zgodnie z tym rozumowaniem, nauczyciel chętnie stosuje (często dwie lub trzy) metody nauczania na każdej lekcji. Różnice występują w zależności od metody nauczania. Niektóre metody można zastosować w ciągu kilku minut (np. krótki wykład, powtórka ćwiczeń lub gra edukacyjna), podczas gdy inne mogą trwać wiele godzin lekcyjnych (np. różnego rodzaju prace w grupach lub samodzielna nauka, zob. ostatnie rozdziały książki). Ważne jest, aby metody nauczania miały wyraźny początek, główny rozdział i podsumowanie. Każdą z tych części należy rozpatrywać szczególnie i osobno, na przykład ważne jest dobre wprowadzenie.

Jakie są główne metody nauczania?

Odpowiedź na to pytanie jest głównym tematem tego poradnika. Z pedagogicznego punktu widzenia metod nauczania są dziesiątki, jeśli nie setki, a odmian prawdopodobnie tysiące. Nie trzeba wiele mówić o tym, jak ważna jest dla nauczycieli znajomość wszystkich głównych metod nauczania i umiejętność ich celowego stosowania. Ważne jest, aby zrozumieć, że metody nauczania można porównać do gliny, którą można kształtować i kształtować niemal w nieskończoność. Kiedy autor zapytał nauczycieli o liczbę metod nauczania, wielu wspomina, że jest ich tyle samo, a nawet więcej niż nauczycieli. Niewątpliwie prawdą jest, że liczy się to, kto posiada wiedzę!

Jakie metody nauczania są najlepsze?

Przeprowadzono liczne badania porównawcze, aby rozpoznać, które z metod są lepsze od innych. Większość ludzi uważa, że badania te ostatecznie okazały się mało przydatne. Przede wszystkim wiele z nich wykonanych zostało w sytuacjach eksperymentalnych, które mogą dać inny obraz niż rzeczywistość. Nie powinno dziwić więc, że wyniki tych badań są często dość sprzeczne. Istotnym może być również fakt, że wiele z tych badań zostało wykonanych przez zwolenników pewnych metod nauczania i bezcelowa jest prośba o wnioski. Należy również zauważyć, co jest oczywiste, że uczniowie potrzebują pewnych zmian w nauczaniu. Konkretna metoda nauczania może być skuteczna przez pewien czas, dopóki jest nowa, ale po jakimś czasie zaniknie.

Bardzo ważne jest uświadomienie sobie, że metody nauczania mają różny charakter i różne są ich cele. Każda metoda nauczania jest również naznaczona przez tych, którzy ją stosują. Interakcje nauczycieli i uczniów są tak złożone, że drobna różnica we wdrażaniu, sformułowaniu prezentacji, uśmiechu w odpowiednim miejscu lub drobne zakłócenie może mieć znaczący wpływ na efekt. Zachowanie nauczyciela i stosowana przez niego metoda nauczania mogą się tak dobrze zająć, że rezultatem jest, osiągnięcie celu i przekonujące nauczanie. U innego nauczyciela, drugiej osoby, która stosuje dokładnie tę samą metodę nauczania we wszystkich podstawowych elementach, wszystko może pójść w złą stronę, co więcej wszystko może obrócić się wniwecz.

Ten ostatni wspomniany punkt od dawna zaprzątał mi głowę. Powodem jest prawdopodobnie częściowo osobiste doświadczenie. Byłem w gimnazjum, kiedy postanowiłem zostać nauczycielem. Jeden z moich nauczycieli miał szczególny wpływ na tę decyzję. Chciałem być taki jak on! Ten nauczyciel, który uczył mnie historii ludzkości, był wyjątkowo kompetentny i życzliwy. Jednak nie było dużej różnorodności w metodach jego nauczania. Jeśli dobrze pamiętam, główną zmianą było to, że na ostatniej godzinie przed Bożym Narodzeniem szliśmy się bawić. Poza tym większość lekcji miała podobny charakter. Najpierw ktoś został „wezwany do tablicy”, jak to się mówiło i był odpytywany do momentu uzyskania poprawnej odpowiedzi. Uważaliśmy, że to ekscytujące, ponieważ było to, jak gra.

Była między nami zacięta rywalizacja, aby nigdy nie być „tym przegranym”. Na każdej lekcji odpytywano dwie do trzech osób, trwało to od dziesięciu do piętnastu minut. Potem była środkowa część lekcji, na którą zawsze czekaliśmy. Wtedy opowiadał nauczyciel. Historia była tak żywa i ciekawa, że słuchało się jej z przyjemnością. Do tej pory pamiętam wiele opowiadań tego nauczyciela. Wielu z nas dalej interesuje się wciąż żywą historią ludzkości. Wszystkie lekcje kończyły się w ten sam sposób. Wyjmowaliśmy podręczniki do historii i długopisem podkreśliliśmy to co nauczyciel chciał, abyśmy przeczytali w domu na kolejną lekcję. Linijka służyła nam do tego, aby wszystko wyglądało starannie. Nauczyciel, o którym mowa, był tak popularny wśród nas, kolegów z klasy, że kiedy chorował, choć rzadko, to nikt nie wiwatował, traktowaliśmy to raczej jako stratę czasu!

Chciałem być podobny do tego nauczyciela. Był tym, z którego stworzyłem swój pierwszy wzór do naśladowania. Ale w praktyce nie mogłem przyjąć jego metod. Po prostu nie miałem tak wspaniałego talentu do opowiadania historii, który był kluczem jego sukcesu. Nie miałem daru opowiadania, którym mógłbym się dzielić. Mój nauczyciel historii ludzkości znalazł sposób, który odpowiadał jego celom, zdolnościom i osobowości. Kiedy poszedłem jego drogą, wszystko poszło nie tak. Nie udało mi się zainteresować moich uczniów w taki sposób, jak on to robił. Kilka lat zajęło mi uświadomienie sobie, że muszę szukać metod nauczania, które najlepiej pasują zarówno do celów, które chciałem postawić na pierwszym planie, jak i do mojej osobowości i sposobu działania.

Celem tej książki jest przede wszystkim ułatwienie nauczycielom znajdowania metod nauczania, które najbardziej im odpowiadają. Ma ona na celu pokazanie kilku z niewyczerpanych możliwości, które są dostępne, gdy nauczanie jest zorganizowane, oraz sprowokowanie do refleksji nad celami i obraniem odpowiedniej drogi.

Książka opiera się na tym, że na początku omówiono kilka zasad zachowania nauczycieli, które są ważne niezależnie od zastosowanej metody nauczania. Następnie nakreślono niektóre etapy klasyfikacji metod nauczania oraz podano powody tej pracy. Wyjaśnione są główne kategorie metod nauczania i podane są przykłady metod w każdej kategorii. Na koniec, pokrótce omówiono wybór metod nauczania.

Zachowanie, postępowanie i sposoby działania nauczycieli

Położono tutaj nacisk na to, jak spójne jest zachowanie nauczyciela ze stosowaną przez niego metodą nauczania. Aby lepiej to zrozumieć, warto przyjrzeć się modelowi zastosowanemu przez Wilena i in. (2000, s. 166), który wyjaśnia charakterystykę sposobów nauczania, metod nauczania, sposobów działania i postępowania nauczycieli.



Rysunek 1- Charakterystyka metod nauczania

W dolnej części tego modelu znajdują się różne płaszczyzny **zachowania i postępowania** nauczyciela, m.in. projekcja głosu, zachowanie i postępowanie, które z pewnością mają duży wpływ na to, w jaki sposób nauczyciel dociera do swoich uczniów.

Dalej to zagadnienia związane z **technikami lub taktyką nauczania** (e. teachink techniques, teaching tactics). Nauczyciel mówi uczniom, jak mają postępować, zadaje pytania, jak reaguje na to, co uczniowie mają do powiedzenia, jak ich słucha, chwali lub prowokuje do działania. Po islandzku nazywamy to **procesem nauczania**.

Kolejny etap to **metody nauczania**. Zgodnie z tym modelem „składają się” one ze wspomnianych wcześniej sposobów działania. Metody nauczania, które nauczyciel zdecyduje się zastosować, tworzą razem jego **sposób nauczania**.

Metody nauczania są głównym tematem tego podręcznika, ale zanim do nich przejdziemy, powiemy kilka słów o kilku ważnych aspektach zachowania, postępowania i sposobie działania nauczycieli. Czynniki te mają znaczenie niezależnie od stosowanych metod nauczania.

Projekcja głosu

Nie trzeba wiele mówić o tym, jak bardzo głos nauczyciela jest eksploatowany w pracy. Niemal nie ma znaczenia, jaka metoda nauczania zostanie zastosowana, ponieważ w zdecydowanej większości przypadków głos jest zużywany. Z pewnością niektóre metody, np. wykłady lub inne lekcje objaśniające (zob. str. 66) wymagają większego zaangażowania w głosie niż wiele innych, w każdym razie ważne jest, aby umiejętnie i w sposób werbalny posługiwać się głosem. W rzeczywistości dla nauczycieli nieocenione jest posiadanie przyjemnego głosu i umiejętność stosowania go w ożywiony sposób. Podobnie słaby lub nijaki głos może znacznie zmniejszyć skuteczność nauczania.

Najważniejszą rzeczą jest mówienie bezpośrednio do słuchaczy i używanie głosu z niewymuszonym, naturalnym akcentem. Zwyczajna wymowa jest korzystna i dlatego należy unikać czytania bezpośrednio z książki lub z kartki, chyba że robi się to dla odmiany, np. odwołując się do źródeł, literatury, przysłów czy cytatów.

Wiele osób ma tendencję do nadmiernego podkreślania głosu, chrypienia, a nawet piszczenia, gdy próbują podnieść ton głosu, wtedy słuchanie staje się bardzo nieprzyjemne.


Należy uważać, aby zbyt często nie nadużywać wypełniaczy językowych ani też nerwowych nawyków językowych. Przykładami często stosowanych wypełniaczy są: „...wiesz...”, „...właśnie...” lub „...yyy...”. Ponieważ wypełniacze często przejawiają się powtarzaniem tych samych słów, to jeśli będzie ich zbyt wiele, będzie to ogłuszające i może być bardzo niezrozumiałe dla słuchaczy. Czasami posuwa się to tak daleko, że słuchacze przestają się koncentrować i zamiast tego liczą, jak często się pojawiają. Problem z wypełniaczami polega na tym, że mówca rzadko je sobie uświadamia, nie zauważa ich. Czytelnik powinien zwrócić szczególną uwagę na to, kiedy następnym razem będzie przemawiał do grupy czy niebezpiecznie nie nadużywa wypełniaczy językowych. Sugeruje się, nawet aby spróbować policzyć jak często się zdarzają, lub nakłonić kogoś, aby to zrobił. Jednak, aby to w pełni ocenić, najskuteczniejszym sposobem jest zapis fonetyczny lub nakręcenie i odsłuchanie filmu, zwracając szczególną uwagę na powtarzające się słowa.

Stosowanie wypełniaczy językowych prawdopodobnie tłumaczy się tym, iż mówca zyskuje trochę swobody, by pomyśleć nad tym, co ma dalej powiedzieć. Często bardziej sensowne jest wolniejsze mówienie i używanie pauzy, co w rzeczywistości może sprawić, że wypowiedź będzie zrozumiała.

Wiele wskazuje na to, że islandzcy nauczyciele nie dbają o swój głos. W roku szkolnym 1992-1993 Guðrún Sigurðardóttir i Valdís Jónsdóttir (1994) przeprowadziły na północnym wschodzie obszernie badanie stopnia zaburzenia głosu w pracy nauczyciela. Stwierdzono, że większość nauczycieli odczuwała pewien rodzaj dyskomfortu (suchość gardła, chrypka bez przeziębienia, zmęczenie głosu, ból barków, ból pleców i karku). To samo badanie wykazało, że nauczyciele często muszą używać głosu w bardzo złych warunkach. Nowe badania potwierdzają te wyniki (Valdís Jónsdóttir, 2001; Państwowa Inspekcja Pracy, 2007). Nauczyciele mają wszelkie powody, by zwracać baczną uwagę na swój głos i szukać pomocy w razie potrzeby.

Jednocześnie ważne jest, aby nauczyciele przyczyniali się do promowania dobrych warunków nauczania⁶¹.

Naszym problemem jest m.in. to, że każdy jest raczej kiepskim doradcą we własnej sprawie. Dlatego nauczyciele powinni jako zasadę przyjąć, aby kilka razy w trakcie trwania praktyki zawodowej poszukać porady u specjalisty w tej dziedzinie, zwłaszcza jeśli najmniejsze przesłanki świadczą o tym, że nie wszystko jest idealne.

| | |
|---|---|
|  | Przydatne wskazówki dotyczące mówienia, projekcji i treningu głosu można znaleźć w tych podręcznikach. |
| <i>Mowa i projekcja głosu</i> | Ingibjorg B. Frimannsdóttir. (2007). <i>Mál er að mæla: Framsögn – raddbeiting – tjáning.</i> [Język i mowa: Articulacja – projekcja głosu – elokwencja.] Reykjavík: Mál og menning. Margrét Pálsdóttir. (1992). <i>Talað mál.</i> [Język mówiony.] Reykjavík. Mál og menning. |

Zachować kontakt wzrokowy

Nauczyciele muszą przywyknąć do kontaktu wzrokowego z uczniami. Podkreśla on bowiem poczucie bezpieczeństwa i zaufanie. Głos również brzmi korzystniej, a wyraz twarzy staje się bardziej pożądany, albowiem mimika twarzy ma ogromny wpływ na to, co się mówi. Kontakt wzrokowy jest również ważny przy dyscyplinowaniu i koncentrowaniu uwagi. Nie można też zapominać, że dzięki zachowanemu kontaktowi wzrokowemu, nauczyciel otrzymuje różne wskazówki, np. czy uczeń rozumie temat. Uczniowie, poprzez mimikę twarzy często wyrażają zainteresowanie lub apatię, zrozumienie lub brak zrozumienia.

⁶¹ Państwowa Inspekcja Pracy (b.r.) wydała wytyczne dotyczące zdrowia głosu nauczycieli, zobacz ten link <http://www.vinnueftirlit.is/vinnueftirlit/upload/files/fraesluefni/baeklingar/raddheilsa.pdf>

Powyższe słowa nie powinny być źle zrozumiane, gdyż nie jest to wcale przesłanie, że trzeba stale koncentrować się na twarzach uczniów, ale przede wszystkim na rozmowie z nimi i słuchaniu ich.

Na co trzeba uważać. Niebezpieczne jest koncentrowanie wzroku między innymi na jednym lub wybranych uczniach, czego oczywiście należy unikać, należy patrzeć na całą grupę. Niektórzy mówcy mają tendencję do zbyt intensywnego wpatrywania się podczas mówienia, co zwykle ma negatywny wpływ. Tak samo nienaturalne jest patrzenie poza grupę, co również czasami się zdarza dla mówcy. Badania, które przeprowadziłem na uczelni, pokazują, że wielu wykładowców, którzy używają slajdów lub zrzutów ekranu, lub dużo piszą na tablicy, zwykle skupiają się na ekranie lub tablicy, wyjaśniając, co jest napisane⁶². To znacznie zmniejsza wpływ słów i należy tego unikać. Każdy, kto używa slajdów, powinien stanąć przodem i nie chować się za monitorem komputera.

Wzrok, może wpłynąć na uwagę uczniów. Doświadczeni nauczyciele wiedzą, że uwagę uczniów można często przyciągnąć po prostu „właściwie” na nich patrząc.

W rzeczywistości wielu młodych uczniów oczekuje, że nauczyciel będzie ich obserwował, okazując tym szacunek. Dobrym tego przykładem jest badanie, które autor przeprowadził, prowadząc wywiady z uczniami w wieku od dziesięciu do dwunastu lat w kilku szkołach. W wywiadach pytano o stosunek uczniów do nauczycieli. W jednym z wywiadów dwunastoletnia dziewczynka niezwykle ładnie opowiadała o swoim nauczycielu, ale ze sposobu, w jaki się wypowiadała, wynikało, że nie było wszystko idealne. – Nie patrzył na mnie od trzech dni – powiedziała dziewczyna, wskazując, że ich komunikacja nie była wystarczająco dobra. Ta odpowiedź jasno ukazuje, jak ważne jest, aby nauczyciele swoim zachowaniem okazywali to, że cenią osoby, z którymi przebywają. Wiele aspektów zachowania nauczyciela, które na pierwszy rzut oka mogą wydawać się trywialne, okazują się jednak bardzo ważne.

⁶² W tym miejscu odniesiono się do nieopublikowanych badań.

Wzbudzać i okazać zainteresowanie

Większość ludzi, którzy sięgają myślą wstecz i przeglądają komunikację ze swoimi nauczycielami ze szkoły, bez wątpienia zgodzą się z tym, iż nauczyciele entuzjastyczni radzili sobie lepiej niż ci, którzy nie wydawali się zainteresowani przedmiotem, którego nauczali. Wzbudzanie zainteresowania jest ważne w nauczaniu, co potwierdzają badania (Stronge, 2007, s. 27-29).

Wiele czynników ma wpływ na zapał nauczyciela. Po pierwsze wykazuje duże zamiłowanie nauczaniem przedmiotem. Po drugie, jest żywo zainteresowany nauczaniem; pokazuje, że lubi uczyć! Po trzecie, interesuje się swoimi uczniami i tym, co mają do powiedzenia. Po czwarte powinno występować ogólne zainteresowanie życiem i egzystencją, jeśli można tak to ująć. Wszystkie te postawy mają znaczenie.

Nauczyciele powinni być szczególnie zainteresowani następującymi pytaniami: W jaki sposób nauczyciel przejawia żywe zainteresowanie? Co sprawia, że zamiłowanie jest zaraźliwe?

Od entuzjasty płynie jakaś żywa, wewnętrzna siła, która znajduje odzwierciedlenie w jego postawie, ruchach, ekspresji i na koniec, w jego głosie. Osoba obojętna mówi na temat tak, jakby go nie dotyczył. Równie dobrze mogłaby pracować przy „taśmociągu lub zmiataniu podłóg”.

Zainteresowanie objaśnieniami nauczyciela jest z pewnością ważne, ale nie należy również zapominać, że nauczyciel okazuje zainteresowanie przy wielu innych okazjach, np. w trakcie zadawanych pytań lub w trakcie uzyskiwania odpowiedzi. Nie mniej ważne jest, aby okazał zainteresowanie pracą. Uczniowie muszą zobaczyć i poczuć, że zainteresowanie nauczyciela jest szczere i że chce, aby zadawali pytania i komentowali. Uczniowie szybko dowiadują się, czy nauczyciel jest naprawdę zainteresowany tym, co mają do powiedzenia, czy słucha ich komentarzy na dany temat. W związku z tym możemy również wspomnieć o zainteresowaniu, jakie nauczyciel przejawia tematem zajęć w dyskusjach, podczas wycieczek terenowych, zapraszania gości, oglądania filmu, opowiadania historii czy organizowania zabaw.

Ważne jest, aby ktoś, kto się uczy, jak zostać pedagogiem lub chce się doskonalić w swojej pracy, wiedział, w jakim stopniu można to zainteresowanie pozyskać, i w jaki sposób można je wyrazić na tyle, aby z niego „emitowało” mocno, to co jest uważane za tak pożądane. Z doświadczenia autora wynika, że w tych sprawach można znacznie się doskonalić, zwłaszcza słuchając siebie, m.in. odsłuchując zapis fonetyczny lub oglądając nagranie z prowadzenia zajęć.

Gesty i mowa ciała

Osoba wyraża siebie poprzez mówienie, wyraz twarzy i gesty. W języku angielskim używany jest termin „body language”, który tutaj jest tłumaczony jako **mowa ciała**. Za pomocą postawy, ruchów rąk i gestów można wyrazić wiele rzeczy lub podkreślić to, co się mówi.

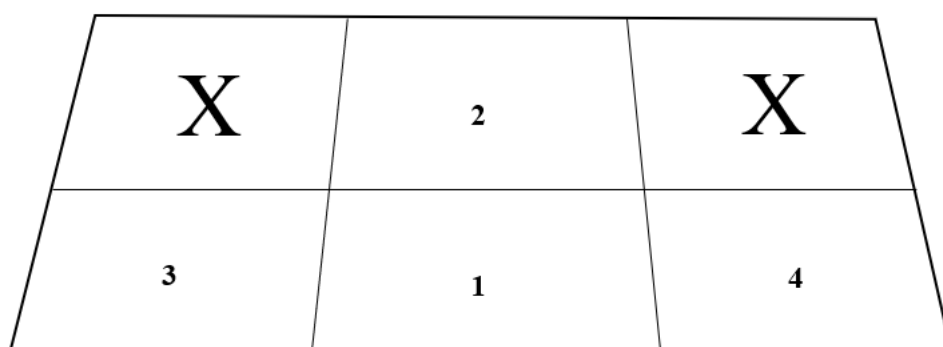
Początkującym często trudno jest stanąć przed grupą ludzi. Ramiona sztywnieją i ludzie wyglądają, tak jakby „wisieli na wieszaku”, jeśli można tak powiedzieć. Najważniejsze to być naturalnym i „wyluzowanym”, jak to się często mówi. Pewność i brak pośpiechu to podstawa.

Początkujący nauczyciele zwykle mają problemy z tym, co zrobić z rękoma. Z moich wspomnianych wcześniej badań dotyczących wykładów jako metody nauczania na poziomie uniwersyteckim wynika, że nawet doświadczeni wykładowcy mogą mieć trudności z kontrolowaniem się. Wiele osób ma tendencję do częstego poruszania rękoma, drapania się po głowie lub nosie, głaskania włosów, pocierania, twarzy lub ubrań, to tylko kilka wymienionych przykładów. Bardzo kłopotliwe jest, przyzwyczajenie wykładowcy do trzymania rąk w kieszeniach. Niektórzy posuwają się dalej, potrząsając monetami lub kluczami, co jest nieznośne i rozprasające. Oczywiście najlepiej jest używać rąk po to, aby podkreślić to, co jest mówione.

Ruchy rąk, podobnie jak wiele innych rzeczy w nauczaniu, często są niejednokrotnie mimowolne i nie ujawniają się, dopóki osoba nie zobaczy siebie, np. na nagraniu wideo. Zaleca się, aby nauczyciele, wykładowcy, a właściwie wszyscy, którzy muszą stanąć przed grupą ludzi, regularnie nagrywali swoje wykłady, aby ocenić, jak bardzo są skuteczne i czy należy zbadać wymienione tutaj kwestie. To samo dotyczy

nerwowych nawyków, które są powszechne wśród wykładowców i wszystko psują, ponieważ jeśli posuną się za daleko, są bardzo destrukcyjne.

Pedagodzy zaznaczają, że gesty nauczyciela wobec uczniów są ważne, dla zainteresowanych (Wilén i in., 2000, s. 177-178). Inni sugerowali, że ważne jest, aby gesty były wykorzystywane w sposób świadomy, np. tak, aby wyjaśnić temat, jak aktorzy grający na scenie (Heinich Molenda i Russell, 1989, s. 54-56). Oznacza to, że jeśli nauczyciel chce m.in. być w „świecie reflektorów” i zwrócić na siebie uwagę, zajmuje pozycję pośrodku, jak najbliższej publiczności. Zgodnie z tą techniką nauczania nauczyciel, który chce zrobić sobie przerwę, m.in., jeśli chce zmobilizować uczniów do działania, daje im to do zrozumienia, wycofując się na bok lub siada. Dzięki takiemu podejściu nauczyciel podkreśla, że chce, aby uczniowie brali czynny udział. Jeśli nauczyciel chce ponownie zwrócić na siebie uwagę, ponownie wstaje, a jeśli chce położyć szczególny nacisk na swoje słowa, zajmuje pozycję pośrodku grupy. Zgodnie z tymi ideami obszar, który nauczyciel ma do dyspozycji przed uczniami, jest podobny do sceny, z którego korzysta, jak pokazano na rysunku 2. Nauczyciel jest najbardziej widoczny na pierwszym planie, w centrum, najbliższej uczniów. W drugim obszarze jest również widoczny, w trzecim zaś i czwartym, stoi z boku. Obszary oznaczone jako **X** są jeszcze bardziej zacienione, że tak powiem.



Rysunek 2. Obszar oddziaływania nauczyciela według idei Heinicha i in. (1989, s. 54).

Heinich, Molenda i Russell (1989, s. 54-55) sugerują, że wykładowcy i nauczyciele powinni mieć na uwadze te obszary podczas przygotowywania pomocy dydaktycznych i decydują, w jakich obszarach będą się znajdować, kiedy będą zwracać się do uczniów. Jeśli słowa nauczyciela, które wypowiada, są głównym punktem zajęć, zajmuje pozycję centralną. Jeśli projekcja zdjęć jest głównym tematem zajęć i pośrodku jest ustawiony ekran projekcyjny, wtedy wykładowca zajmuje miejsce obok.

Wielu doświadczonych nauczycieli „celowo porusza się” po klasie, aby utrzymać uwagę uczniów. Jeśli zauważą, że koncentracja niektórych uczniów maleje, podchodzą do nich, a nawet ich dotykają.

Mowa ciała może być często używana w celowy sposób. Na przykład, gdy nauczyciele muszą zwrócić uwagę uczniów, którzy są głęboko pogrążeni w dyskusjach grupowych. Okropnie jest krzyczeć, aby prosić o ciszę. Jedną z metod na zwrócenie uwagi jest nauczenie ucznia gestu ręką. Kiedy nauczyciel chce zwrócić na siebie uwagę, podnosi rękę, uczniowie, chcąc zwrócić się do nauczyciela, również powinni podnieść rękę. Kiedy uczniowie przyzwyczajają się do tego nawyku, zwykle zajmuje niewiele czasu, aby zwrócić ich uwagę⁶³. Autor zauważył również, że nauczyciele łatwo zwracają uwagę uczniów za pomocą dzwonka lub trójkąta. Ta prosta operacja pozwala nauczycielom przyciągnąć uwagę bez konieczności używania głosu.

Aktywne słuchanie

Jedną z rzeczy, których wszyscy nauczyciele muszą się nauczyć, jest tak zwane **aktywne słuchanie** (e. active listening). Aktywne słuchanie można sygnalizować na różne sposoby. Po pierwsze, aby pokazać, że zwraca się uwagę na to, co mówią inni, np. poprzez wyraz twarzy, przyglądając się uważnie mówcy lub kiwając głową. Aktywne słuchanie można również okazać, reagując na to, co zostało powiedziane. Ważne może być również wypowiedzenie nazwiska osoby, która coś wniosła. Co więcej, przeformułowanie tego, co powiedział uczeń i zapytanie, czy zostało to poprawnie zrozumiane, jest to również metodą wskazującą, że zwrócono uwagę na to,

⁶³ Erla Kristjánsdóttir nauczyła autora tej metody.

co zostało powiedziane. Aktywne słuchanie można okazać również, prosząc innych o odpowiedź na to, co uczeń wcześniej przedstawił.

Aktywne słuchanie jest ważnym sposobem na pokazanie uczniom, że ich wkład jest cenny, co prawdopodobnie zachęca ich do efektywnej pracy, a także, że nauczyciel jest dla uczniów ważnym wzorem do naśladowania. Potrzeba uczenia uczniów słuchania innych i zwracania uwagi na innych jest często wpajana.

Wzbudzać i podtrzymać zainteresowanie

Istotny jest sposób rozpoczęcia zajęć. Szczególnie ważne jest rozważenie w tym zakresie trzech rzeczy. W pierwszej kolejności należy uświadomić uczniom związek materiału z innymi tematami, które zostały wcześniej omówione. Po drugie, należy określić, jakie są cele, a po trzecie, ważne jest zwrócenie uwagi uczniów na temat i wzbudzenie zainteresowania. Oczywiście istotne jest utrzymanie uwagi i koncentracji uczniów.

„**Impuls**” (e. starter, opener, hook) to termin pedagogiczny używany w odniesieniu do metod, którymi posługuje się nauczyciel, aby zwrócić uwagę uczniów na przedmiot. Impulsy mogą być różnego rodzaju. Oto kilka przykładów:

Odwoływać się do doświadczenia uczniów

Metoda ta znana jest w języku angielskim jako „trampolina” (e. springboard, zob. Wilen i in. 2000, s. 172). Przykład: Ilu z Was boi się pajaków (wprowadzenie do tematu o pajęczakach)? Jak wyglądałoby Wasze życie domowe, gdyby nagle cały prąd został wyłączony (impuls do pracy na temat zasilania)? Czego najbardziej się boicie (impuls do napisania pracy o obawach)? Głównym celem rozpoczęcia nauczania w ten sposób jest zarówno; wzbudzić zainteresowanie uczniów jak i zachęcić ich do działania.

Trafne pytania

Celowe pytania, które motywują uczniów do myślenia, są często przydatne jako impulsy. Jako przykład można wziąć **burzę mózgów** (e. brain storming)⁶⁴ opartą na

⁶⁴ Burza mózgów znajduje się pod różnymi innymi nazwami w języku islandzkim, np. myśl ulotna, debata, szermierka słowa, wymiana myśli, wymiana zdań, giełda pomysłów.

pytaniach otwartych, które wymagają wielu odpowiedzi. Takim impulsem na temat Danii może być pytanie: Co przychodzi Wam na myśl, kiedy myślicie o Danii? Wymieńcie wszystko, o czym myślicie.

„Dylematy”, zagadki, łamigłówki

Dylematy dotyczące niedokończonej historii, w której bohaterowie stają przed konkretnym problemem, trudnymi decyzjami lub innymi wyzwaniem, w których na myśl przychodzi wiele możliwości. Zadaniem uczniów jest zatem doprowadzenie historii do końca. Takie historie często dobrze sprawdzają się jako bodźce. Istnieją również zagadki i łamigłówki, które można powiązać z tematem wymagającym uwagi.

Przedmiot lub film

Jako impulsy często nadają się naturalne przedmioty, organizmy, modele i zdjęcia. Krótki film lub jego część również może być wystarczający, aby zainteresować uczniów. Wyszukiwanie filmów w *Internecie* jest łatwe. Często bierze się również pod uwagę animacje. Przykładem prostego, ale zabawnego pomysłu jest pokazanie uczniom zdjęcia związanego z tematem zajęć. Na początku obraz jest bardzo rozmyty („nieostro”) i uczniowie są pytani, co według nich przedstawia. Stopniowo obraz staje się coraz wyraźniejszy, a uczniowie nadal są proszeni o pomysły, dopóki nie zostanie znalezione właściwe rozwiązanie. Powstała dyskusja jest następnie powiązana z tematem.

Gry

Należą do nich gry wymagające koncentracji i reakcji, zwykłe gry edukacyjne, gry karciane, gry z podziałem na role (s. 148) i teatralna ekspresja (s. 127). Przykładem gry wymagającej koncentracji i percepcji jako impulsu jest tworzenie obrazu związanego z tematem. Obraz jest przez chwilę wyświetlany, m.in. przez pół minuty. Uczniowie są następnie pytani o obraz, rysują go z pamięci lub szczegółowo omawiają poszczególne elementy. Przykładem tego jest sytuacja, gdy nauczyciel zaczyna uczyć o Układzie Słonecznym, pokazując schemat Układu Słonecznego i prosząc uczniów, aby przez chwilę skoncentrowali się na nim. Uczniowie powinni wtedy pojedynczo, w parach lub w małych grupach, odtworzyć obraz lub nazwać planety w kolejności od słońca, lub w zależności od wielkości.

Metoda *zadanie nauczyciela*, jest też często wybierana, by wzbudzić zainteresowanie. Metoda ta polega na tym, że nauczyciel przyjmuje rolę związaną z tematem. W ten sposób nauczyciel może wcielić się w osadnika, księdza, sędziego, znanego polityka, poetę, autora książek czy znanego naukowca⁶⁵. W ten sam sposób dobrym pomysłem może być rozpoczęcie projektu od wcielania uczniów w role (historyków, archeologów, odkrywców, ludzi z Zachodu, rolników, marynarzy, astronautów itp.) lub uczynienie z nich ekspertów.

Metody personifikacji

Niewiele metod jest bardziej odpowiednich jako impuls niż metody personifikacji różnego rodzaju, jeśli nauczyciel będzie chciał je zastosować. Przykładem takiej metody jest sytuacja, w której uczniowie proszeni są o wyobrażenie sobie czegoś związanego z tematem zajęć, np. wyobrażają sobie, że znajdują się w różnych miejscach, w różnym czasie lub znajdują się w obiektach, lub zjawiskach (zob. Metody personifikacji w dalszej części tej książki, s. 122).

Eksperymenty

Dobry eksperyment związany z przedmiotem może być dobrym impulsem, niezależnie od tego, czy robi to nauczyciel, czy uczeń. Najlepiej nadają się proste eksperymenty, które zajmują niewiele czasu.

Rzeczowe informacje

Rzeczowe informacje związane z tematem mogą być również dobrym bodźcem. Różnorakie informacje można wymienić w formie graficznej, wykresów lub tabel. Należy zauważyć, że w książkach takich jak *Księga rekordów Guinnessa*⁶⁶ jest wiele impulsów.

Treści medialne

Przykładami treści medialnych są wycinki prasowe, nagłówki, listy czytelników, reklamy lub obrazy związane z tematem, który będzie omawiany.

⁶⁵ Instrukcje dotyczące tych metod można znaleźć w książce *Mál og túlkun [Język i interpretacja]* autorstwa Anny Jeppesen (1994).

⁶⁶ Książka jest dostępna w wielu wydaniach w większości bibliotek.

Anegdoty, żarty

Często świetnie jest zacząć lekcję od „uderzenia w odpowiednią strunę”, np. opowiadając dowcip lub wstawić jakiś żart na slajdzie. Jest to szczególnie ważne, jeśli żart trafia w sedno i dobrze odnosi się do zajęć. Należy jednak zauważyć, że humor i żarty są trudne do nauczenia i łatwo jest „strzelić sobie samobója”. Jeśli nie jest się w tym dobrym to lepiej ich nie stosować.

Inne impulsy

Można wymienić wiele innych bodźców, takich jak cytaty, odpowiednie idiomy, przysłowia, opowiadania lub fragmenty opowiadań, wiersze, legendy lub fragmenty legend, folklor, narracje, wspomnienia, przypowieści czy paradoksy.

Wyżej omówione impulsy są wartościowe i dobre. Wiele z nich jednak może nie zadziałać, jeśli nie będą kontrolowane. Mogą wzbudzić zainteresowanie w uczniach na krótko, co nie znaczy, że ciekawość zostanie zachowana. Wiele innych rzeczy ma znaczenie.

Wśród rzeczy, o które należy zadbać, jest to, jakie metody nauczania są odpowiednie dla uczniów, biorąc pod uwagę, w jaki sposób najlepiej mogą się uczyć. Problem nauczyciela polega m.in. na tym, że uczniom odpowiadają różne style nauczania, a co za tym idzie, mają różne podejście do przedmiotu. Howard Gardner, autor teorii multidyscyplinarnej⁶⁷, udzielił nauczycielom pomocnych wskazówek dotyczących dostępu do materiałów (Gardner, 1993, s. 201-207). Gardner uważa, że dla każdego przedmiotu można zidentyfikować pięć głównych dróg. Porównuje on to do pokoju z pięcioma drzwiami. Różnice zależą od osób, które drzwi wybiorą, a także jakie trasy są dla nich najlepsze, gdy już dotrą do pokoju.

Pięć przybliżeń to po pierwsze, *podejście narracyjne* (e. *narrational entry point*) polegające na opowiedzeniu historii związanej z tematem, opisanie scenariusza lub procesu. Po drugie, *podejście logiczno-ilościowe* (e. *logical-quantitative entry point*).

⁶⁷ Na temat teorii multidyscyplinarnej zob. np. Armstrong (2001).

Nauczyciel wykorzystuje informacje liczbowe, statystykę lub logikę, np. informacje o liczbach, częstotliwościach lub proporcjach, wyjaśniając wzory, obalając argumenty, opisując związek przyczynowy. Trzeci sposób to *podejście filozoficzne* (e. foundational entry point). Uwaga uczniów skupia się wtedy na różnych podstawowych pytaniach i rozważaniu znaczenia pojęć, natury i właściwości rzeczy, zjawisk, porównywania pomysłów, rozważania i oceniania. Czwarte podejście to *podejście estetyczne* (e. esthetic approach), m.in. wykorzystujące poezję, literaturę, muzykę jako wprowadzenie do nowego materiału, lub w jakikolwiek sposób odwoływanie się do artystycznych skłonności, lub estetyki. Piąta metoda to *podejście doświadczalne* (e. experiential approach) polegające na testowaniu, przedstawianiu, eksperymentowaniu lub inscenizacji.

Gardner uważa, że ważne jest, aby nauczyciele wykorzystywali wszystkie pięć sposobów podejścia do przedmiotu na różne sposoby. Dzięki temu można wiele zyskać, m.in. zwiększa się prawdopodobieństwo, że wszyscy uczniowie skorzystają z zajęć. Uczniowie przechodzą także szkolenie w zakresie różnych sposobów nauczania, oprócz tego można się spodziewać, że uczniowie dostrzegą nowe perspektywy.

Podobny pomysł można znaleźć w pracach Harveya Silver i Matthewa Perini (2010), lecz ich idee opierają się m.in. na teoriach o różnych *procesach nauczania* lub metodach nauczania (e. learning style, jest również tłumaczony słowem *styl nauczania*).

Z grubsza dzielą uczniów na cztery główne kategorie:

1. Na tych, którzy wolą zapamiętywać i się uczyć (e. mastery).
2. Na tych, którzy skupiają się na zrozumieniu (e. understanding).
3. Na tych, którzy najwięcej i najlepiej uczą się, gdy nauka dotyczy ich bezpośrednio (e. interpersonal).
4. Na tych, którzy zdecydują się wyrazić lub zastosować swoją wiedzę (e. self-expressive).

Nauczyciele, ucząc, powinni odwoływać się na różne sposoby do tych czterech grup. Przykładem impulsu, który Silver i Perini (2010, s. 15) nauczają **poprzez dogłębne przyswajanie wiedzy**. Uczniowie, którzy chcą dobrze zapamiętywać, proszeni są, aby w ciągu jednej minuty zapisali wszystko to, co zapamiętają na dany temat. Aby wzbudzić zainteresowanie, zadają pytania naprowadzające: Czy możecie mi

wytłumaczyć, dlaczego...? Czy kiedykolwiek zastanawialiście się, dlaczego...? Czy możecie porównać...i...? Grupa najlepiej przyswaja wiedzę dzięki doświadczeniom i nastawieniu, zadając pytania takie jak: Jaka jest Wasza opinia na...? Czy coś takiego Wam się przytrafiło...? Co zrobilibyście krok po kroku...? Aby dotrzeć do grupy, która stawia na ekspresję, odwołaj się do kreatywności, pomysłowości i wyobraźni: Co może się stać, jeśli...? Co mogłoby być...?

Impuls ma na celu wzbudzenie zainteresowania uczniów, ale oczywiście istnieje wiele innych czynników, które mogą mieć na to wpływ. W przeglądzie głównych badań nad metodami, które mogą wpływać na zainteresowanie nauką, amerykański pedagog Jere Brophy (1987) wymienia trzydzieści trzy punkty. Brophy był bardzo skoncentrowany motywacją uczniów (zob. np. Brophy, 2005). Niektóre dotyczą ważnych założeń, inne motywacji zewnętrznych lub wewnętrznych na koniec, różne metody, które nauczyciele mogą wykorzystać, aby wzbudzić zainteresowanie. Przegląd tych pozycji przedstawiono w tabeli 1.

| Tabela 1 - Zagadnienia i metody, które wydają się mieć pozytywny wpływ na zainteresowanie uczniów nauką | |
|---|--|
| Ważne założenia: | |
| 1. Pozytywne, wspierające środowisko nauczania | Nauczyciel musi być niestrudzony w zachęcaniu uczniów, pomaganiu im jak w największym stopniu, pozwalaniu im od czasu do czasu na podejmowanie ryzyka, bez narażania się na ostrą krytykę. |
| 2. Odpowiednie tematy | Zadania powinny być umiarkowanie prowokacyjne, nie za łatwe i nie za trudne. |
| 3. Rzeczywiste cele | Uczniowie muszą zobaczyć, że materiał edukacyjny jest odpowiedni, zarówno w perspektywie długoterminowej, jak i krótkoterminowej. |
| 4. Umiar | Wszystkie sposoby należy stosować z umiarem. Nie wystarczy stosowanie jednej metody w nieskończoność. |

| | |
|---|--|
| Oczekiwania: | |
| 5. Uczniowie muszą widzieć wynik | Uczniowie muszą radzić sobie z zadaniami. Kursy muszą być dość obszerne i dobrze przygotowane. |
| 6. Uczniowie muszą być szkoleni w wyznaczaniu celów i ocenie wyników | Cele krótkoterminowe są korzystniejsze niż cele długoterminowe. Dokładne polecenia są lepsze od ogólnych. Zadania średnio wymagające są bardziej efektywne niż zadania zbyt łatwe lub zbyt trudne. |
| 7. Pomóc uczniom w zrozumieniu związku między ciężką pracą a sukcesem | Należy dołożyć starań, aby dbałość, którą uczniowie wkładali w każdą pracę, przynosiła wymierne skutki. Właściwa praca oznacza lepszy sukces. Należy położyć szczególny nacisk na fakt, iż każdy uczeń posiada różne talenty, a nie być zainteresowanym na osiągnięciu celu poprzez ogólne umiejętności przyswajania wiedzy. |
| 8. Pomóc uczniom z problemami | Pomoc obejmuje poradnictwo i doradztwo, zawieranie umów dotyczących nauki, zapewnienie specjalnej pomocy, opracowywanie zadań, dodatkowych zaleceń dydaktycznych, które są specjalnie zaprojektowane dla zainteresowanych uczniów. |
| Motywacja zewnętrzna: | |
| 9. Nagroda za dobrze wykonaną pracę | Można tutaj wspomnieć oceny, świadectwa, nagrody, wyróżnienia, wystawianie prac uczniów, pochwała w obecności innych, umożliwienie uczniom zrobienia czegoś wyjątkowego po zakończonej pracy. |
| 10. Zachęcać do współzawodnictwa | Rywalizacja między jednostkami lub grupami. Należą do nich quizy, gry edukacyjne, symulacje, seminaria i konkursy na rozprawkę. |

| | |
|---|---|
| 11. Położyć nacisk na przydatność przekazywanych umiejętności i wiedzy | Odnosi się to do życia codziennego i oczekiwanych wyników w nauce i pracy. |
| Motywacja wewnętrzna: | |
| 12. Dostosować przedmioty do zainteresowań uczniów | Korzystać z różnych metod, zadań lub przykładów. Oferować materiały do nauki, które przemawiają do uczniów. Wybierać zabawne projekty. Odwołać się do codzienności, aktualnych wydarzeń lub postaci i zjawisk, którymi interesują się uczniowie. |
| 13. Oferować ciekawe i innowacyjne tematy | Mieć coś nowego na każdy temat (materiały do nauki, metody nauczania, zadania, metody pracy, techniki nauczania). Uważać, aby praca w szkole nie stała się rutyną. |
| 14. Umożliwić uczniom alternatywę dotyczącą podejmowania decyzji związanych z nauką | Umożliwić uczniom, jeśli pozwalają na to okoliczności, poradnictwo dotyczące materiałów i metod nauki. Od czasu do czasu uczniowie mogą wybierać między dwiema lub większą liczbą ścieżek. |
| 15. Aktywne posługiwanie się metodami | Wymienić tu można korzystanie z konkretnych materiałów pomocniczych, praktycznych metod pracy, zadań grupowych, badań treści i źródeł, nauki wyszukiwania, eksperymentów, gier edukacyjnych, form teatralnych i kreatywnych zadań ⁶⁸ . |
| 16. Jak najszybciej reagować na to, co uczniowie mają do powiedzenia (immediate feedback) | Analizować rozwiązania tak szybko, jak to jest możliwe, umożliwić uczniom wzajemne przeglądanie zadań lub zachęcić starszych uczniów do pomocy. |

⁶⁸ Metody te są szeroko omówione w tej publikacji.

| | |
|---|--|
| 17. Pozwalać uczniom na tworzenie całych prac | Uczniowie realizują całe zadania, w których szybko dostrzegają namacalne rezultaty w porównaniu z zadaniami opartymi na wielu drobnych krokach. Można więc przypuszczać, że wewnętrzne przekonanie ucznia z dobrze wykonanej pracy jest większe, kiedy sam wykonał całą pracę (mapę, esej, model), niż gdy tylko uzupełnił luki w arkuszach lub zeszytach. |
| 18. Posługiwać się personifikacją, wyobraźnią | Można wskazać takie sposoby, jak ekspresja teatralna, odgrywanie ról, symulacja, zabawa z wyobraźnią i propozycje personifikacji ⁶⁹ . |
| 19. Gry | Korzystać z gier edukacyjnych, gier plenerowych, zagadek i łamigłówek. |
| 20. Zadania, cele i tematy które dają do myślenia | Pytania, które sprawdzają rozumienie, wnioskowanie, porównanie, analizę i ocenę. Umożliwić uczniom omówić znaczenie poznanej materiału, wyciągnąć z niego wnioski, powiązać materiał ze swoją wiedzą i doświadczeniem, uświadomić przyczyny i konsekwencje różnych metod. |
| 21. Współpraca | Wpłatać w naukę różnorodne wspólne projekty, małe i duże. Można tu wspomnieć o grupach dyskusyjnych, seminariach, inscenizacjach. |
| Inne zagadnienia: | |
| 22. Nauczyciel okazuje zainteresowanie procesem nauczania | Entuzjastyczny nauczyciel przypuszczalnie wzbudzi zainteresowanie. Oprócz okazania ogólnego zamiłowania materiałami do nauki warto podzielić się z uczniami własnymi upodobaniami, np. do literatury, do mediów, do wydarzeń kulturalnych oraz uświadomić ich znaczenie w życiu codziennym, środowisku lub jego związek z bieżącymi wydarzeniami. |

⁶⁹ Metody te są szeroko omówione w tej publikacji.

| | |
|---|--|
| 23. Wskazać uczniom ważność ich zainteresowań | Pokazać uczniom, że spodziewasz się od nich ciekawości, a ich potrzeba wiedzy jest doceniana. |
| 24. Zredukować obawy uczniów związane z zadaniami | Nie mieć zbyt wielkich oczekiwań od uczniów, np. wyznaczając im zbyt krótki limit czasowy. Spojrzeć na egzamin jako na okazję do oszacowania postępów i efektywności, a nie tylko jako sposób oceniania uzdolnień. Można skorzystać również ze wstępnych testów, w celu ułatwienia oceny postępów. |
| 25. Wyeksponować skupienie (project intensity) | Położyć nacisk na nauczanie koncentracji w danym temacie, dążyć do tego powoli i systematycznie, położyć nacisk na podstawy i słowa kluczowe. Jest to szczególnie ważne w przypadku nowego materiału do nauki, przekazywaniu metod pracy lub działań odnoszących się do wszystkich projektów. |
| 26. Wykazać rzeczywiste zainteresowanie | Wprowadzać materiały do nauki w sposób interesujący i mający dużą wartość, wyjaśniając dlaczego. |
| 27. Pobudzać zainteresowanie | Pobudzać zainteresowanie uczniów, wskazując, w jaki sposób temat odnosi się do tego, czym zajmowali się wcześniej i dlaczego było to ważne. Wskazując również wartość praktyczną czy prowokując do zaangażowania się w rozwiązywanie problemów. |
| 28. Wzbudzać ciekawość, niepewność i niecierpliwość | Zachęcać uczniów do zbierania informacji, poszukania odpowiedzi na pytania, walki z zagadkami i łamigłówkami oraz innymi „otwartymi” wyzwaniem. |
| 29. Tworzyć wątpliwości | Rzucać nowe światło na tematy, wskazując nowatorskie lub nietypowe perspektywy, nieoczekiwane aspekty, wyjątki, konteksty i informacje, które są sprzeczne i zachęcając uczniów do radzenia sobie z nimi. |

| | |
|--|--|
| <p>30. Tworzyć teorie i idee bardziej dostępnymi, łącząc je z doświadczeniami i wiedzą uczniów</p> | <p>Wskazać, w jaki sposób materiał do nauki odnosi się do osobistych doświadczeń, środowiska lub życia codziennego, sytuacji, przedmiotów lub osób, którymi uczniowie są zainteresowani. Używać ilustracji, pokazów do ich wyjaśnienia lub użyć przykładów w odniesieniu do wiedzy zdobytej przez uczniów.</p> |
| <p>31. Zachęcać uczniów do kultywowania swoich zainteresowań</p> | <p>Poproś uczniów o przedstawienie swojego hobby, zadawaj pytania o rzeczy, które ich interesują i zastanawiają.</p> |
| <p>32. Zarysować główne cele i idee</p> | <p>Pobudzać zainteresowanie wyjaśniając zamierzenia, cele projektów i zadań. Wyjaśniać, czego oczekuje się od uczniów i czego przyszli się nauczyć. Podkreślić należy również główne punkty, kluczowe terminy lub inne ważne elementy, które ułatwią uczniom zapamiętywanie materiału lub zrozumienie kontekstu.</p> |
| <p>33. Pokazać jak praktycznie radzić sobie z wyzwaniami</p> | <p>Być dla uczniów wzorem do naśladowania, wyjaśnić uczniom jak najlepiej podejść do nowych zagadnień i jakie metody zastosować (np. głośno myśląc), pokazać i omówić jak ważne jest nastawienie (ciekawość, cierpliwość, wytrwałość, uczenie się na błędach, spoglądanie z wielu perspektyw).</p> |