

KATARZYNA ŁOGOŻNA-WYPYCH

PROJEKT SERVICE LEARNING JAKO NARZĘDZIE WSPOMAGAJĄCE NAUKĘ JĘZYKA OBCEGO. STUDIUM PRZYPADKU

Abstrakt. Artykuł analizuje wdrożenie projektu *service learning* jako innowacyjnej metody wspierającej naukę języków obcych na poziomie akademickim. Celem badania było zidentyfikowanie wpływu uczestnictwa studentów w projekcie na rozwój ich kompetencji językowych i społecznych. Przedmiotem badań był projekt realizowany na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, w którym studenci filologii angielskiej i lingwistyki stosowanej wspierali uchodźców z Ukrainy poprzez tłumaczenia oraz prowadzenie zajęć językowych. Metodologia obejmowała systematyczną refleksję uczestników, analizę ankiet oraz obserwację działań projektowych. Wyniki wykazały, że *service learning* znacząco przyczynia się do wzrostu biegłości językowej, poszerzenia słownictwa specjalistycznego, rozwoju kompetencji tłumaczeniowych oraz budowania postaw prospołecznych i integracyjnych. Projekt okazał się skutecznym narzędziem łączącym teorię z praktyką, a także promującym empatię, odpowiedzialność społeczną i integrację kulturową w środowisku akademickim.

Słowa kluczowe: *service learning*; nauka przez służbę; uchodźcy z Ukrainy; nauka języka obcego; tłumaczenie; integracja międzykulturowa

SERVICE LEARNING AS A TOOL SUPPORTING FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: A CASE STUDY

Abstract. This article examines implementing a *service learning* project as an innovative approach to supporting foreign language acquisition at the university level. The main aim was to identify the impact of students' participation in the project on developing their linguistic and social competences. The study focused on a project at the John Paul II Catholic University of Lublin. English philology and applied linguistics students supported Ukrainian refugees through translation services and language classes. The methodology included systematic participant reflection, survey analysis, and observation of

Mgr KATARZYNA ŁOGOŻNA-WYPYCH – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Instytut Literaturoznawstwa, Katedra Literatury i Kultury Amerykańskiej; adres do korespondencji: Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: katarzyna.logozna-wypych@kul.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4314-7179>.

Artykuły są objęte licencją Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

project activities. The findings indicate that service learning significantly enhances language proficiency, expands specialised vocabulary, develops translation skills, and fosters pro-social and integrative attitudes. The project proved to be an effective tool combining theory with practice, while promoting empathy, social responsibility, and cultural integration within the academic environment.

Keywords: service learning; learning through service; Ukrainian refugees; foreign language acquisition; translation; intercultural integration

WSTĘP

Współczesne podejścia do nauczania języków obcych coraz częściej akcentują metody aktywizujące słuchaczy oraz zastosowanie języka w autentycznych kontekstach. *Service learning* (SL, nauka poprzez służbę) w edukacji językowej to nowatorskie podejście, które integruje naukę języka i zaangażowanie społeczne. Na uczelniach wyższych metoda ta stwarza przestrzeń do rozwijania umiejętności językowych i społecznych oraz kulturowych; istotę tego podejścia stanowi połączenie tradycyjnej edukacji akademickiej z praktycznymi działaniami, co pozwala studentom na używanie języka obcego w sytuacjach rzeczywistych, ułatwiając naturalne przyswajanie wiedzy.

Według Reginy (2017, s. 14–29) podejście SL wydaje się jednym z możliwych rozwiązań na interkulturowe nauczanie języków obcych dla słuchaczy – angażuje ono bowiem zarówno nauczycieli, studentów, jak i społeczność w projekty edukacyjne mające na celu rozwiązywanie konkretnych problemów lub zaspokajanie aktualnych potrzeb społeczności, przy jednoczesnym rozwijaniu i wdrażaniu treści edukacyjnych; wszystkie zaangażowane strony aktywnie uczestniczą w poszukiwaniu, formułowaniu i wdrażaniu rozwiązań zdiagnozowanych problemów (Regina, 2017, s. 33). Refleksje przeprowadzane po zakończeniu projektów SL wykazują korzyści płynące z nauki w ramach *service learning* na poziomie studiów wyższych w zakresie poszerzenia słownictwa w danym języku, umiejętności komunikacyjnych, interpersonalnych, czy gotowości do identyfikowania się z uniwersytetem (Miller i in., 2015, s. 342–349; Perren i in., 2013, s. 480–481).

Wiele badań dotyczących SL w kontekście nauki języka obcego analizuje środowiska, w których dany język jest głównym używanym w konkretnym regionie (np. język angielski w Stanach Zjednoczonych). Niewielka liczba publikacji rozpatruje działania tego typu z perspektywy przyswajania języka obcego w środowiskach, gdzie dany język nie pełni funkcji języka urzędowego. Analizowany w niniejszym artykule projekt SL wypełnia właśnie tę niszę; podjęte w jego ramach działania dotyczą nauki języka ukraińskiego, rosyjskiego oraz

angielskiego przez studentów Kolegium Anglistyki i Kolegium Lingwistyki Stosowanej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II na terytorium województwa lubelskiego w ramach pomocy uchodźcom z Ukrainy.

Na gruncie polskich badań dotyczących *service learning* nieczęsto spotyka się opracowania dotyczące nauczania języków obcych przy wykorzystaniu tej metody, dlatego też postanowiłam napisać ten artykuł po polsku. Wybór języka podyktowany był przede wszystkim chęcią przybliżenia i spopularyzowania tej tematyki wśród stale rosnącego grona jej odbiorców w Polsce¹. Co więcej, publikacja jest próbą uzasadnienia potrzeby wyjścia z sal wykładowych do społeczeństwa, co koresponduje z rozważaniami nad społecznym zaangażowaniem uniwersytetów M. Motta. Według badaczki uniwersytet powinien być aktywnym członkiem społeczności, w której funkcjonuje, przekazywać wiedzę w sposób przyczyniający się do podniesienia jakości życia społeczeństwa, umożliwiać pracę nad sobą zarówno wykładowcom, jak i studentom oraz zachęcać „[...] do wyjścia poza siebie, do spotkania w wymianie wiedzy, doświadczeń i możliwości” (Motta, 2022, s. 85–91). Odpowiednio zaplanowany projekt SL ma szansę spełnić wszystkie powyższe kryteria.

Przedmiotem niniejszego badania jest analiza realizacji projektu edukacyjnego opartego na metodzie *service learning* w środowisku akademickim, ze szczególnym uwzględnieniem nauki języków obcych – języka angielskiego, języka ukraińskiego oraz języka rosyjskiego. Projekt koncentruje się na zaangażowaniu studentów w działania na rzecz społeczności lokalnej, które jednocześnie stanowią autentyczne środowisko do rozwijania kompetencji językowych. Głównym celem badania jest zidentyfikowanie wpływu uczestnictwa studentów w projekcie SL na rozwój ich kompetencji społecznych, jak i językowych.

SERVICE LEARNING W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

Service learning – definiowany jako strategia nauczania i uczenia się, która integruje wartościową pracę na rzecz społeczności z instrukcją i refleksją w celu wzbogacenia doświadczeń edukacyjnych, nauczania odpowiedzialności obywatelskiej i wzmacniania społeczności – jest pedagogiką z licznymi zastosowaniami w edukacji języków obcych. Badania w tej dziedzinie rozwijają się

¹ Świadczy o tym chociażby zorganizowana 5 października 2024 roku na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach konferencja pt. *Transformative Learning Through Service: A European Perspective on E-service learning*, czy też publikacja Kamiński, J., Łysiak, M., Badora, A. (2023). *Service learning dla nauczycieli akademickich. Przewodnik metodyczny*. Wydawnictwo KUL.

dynamicznie, koncentrując się głównie na identyfikowaniu korzyści dla studentów, co znajduje odzwierciedlenie w licznych publikacjach analizujących wpływ SL na postawy studentów wobec zaangażowania obywatelskiego, różnych społeczności kulturowych i nauki języka (Astin i in., 2000, s. 144; Elorriaga, 2007; Jorge, 2011; Pellettieri, 2011; Zapata, 2011). Inne badania wykazały pozytywne zmiany w poziomie zmotywowania studentów, pewności siebie, umiejętnościach przywódczych, poczuciu odpowiedzialności społecznej oraz zdolnościach poznawczych i krytycznego myślenia (Bringle i in., 2004; Carney, 2004; Long, 2003; Medina i Gordon, 2014; Nelson i Scott, 2008). *Service learning* pozwala studentom doświadczać immersji językowej (wykorzystania otoczenia jako naturalnego środowiska do nauki) bez konieczności wyjazdu za granicę (Abbott i Lear, 2010; Weldon i Trautmann, 2003). Kluczowym elementem tej metody jest także krytyczna refleksja nad zdobywanymi doświadczeniami. Podejście to pozwala na nawiązywanie trwałej współpracy opartej na konkretnych inicjatywach, jednocześnie dostarczając inspirujących możliwości edukacyjnych, zwłaszcza w kontekście nauczania języków obcych (Byram, 2019, s. 16; Hegarty i Angelidis, 2021, s. 174–175).

Badacze wskazują, że pedagogika *service learning* zapewnia studentom możliwość zrozumienia kultur innych niż ich własna, zauważania podobieństw i różnic między ich rodzimym językiem i kulturą a językami i kulturami innych osób oraz angażowania się w znaczące i satysfakcjonujące interakcje z członkami społeczności, w których używany jest język (Barreneche i Ramos-Flores, 2013; Abbott i Lear, 2010; Pellettieri, 2011; Weldon i Trautmann, 2003). Daniel Long (2003) wykazał, że studenci uczestniczący w programach SL przejawiali większe poczucie więzi i empatię wobec społeczności, którym służyli niż studenci niezaangażowani w programy SL. Jak wykazuje Kirsten Hummel (2013), społeczny kontekst, w którym przebiega nauka drugiego języka, może znacząco wpływać na zmienne związane z postawą i motywacją uczącego się. Kontakt z rodzimymi użytkownikami języka wzmacnia pewność siebie w zakresie kompetencji językowych, co kształtuje bardziej pozytywne nastawienie wobec społeczności posługującej się językiem docelowym oraz prowadzi do wyższych osiągnięć w nauce języka.

Service learning jest ściśle związany z badaniami Davida Kolba (1984), którego model sugeruje, że skuteczne uczenie się składa się z czterech głównych elementów: konkretnego doświadczenia, obserwacji i refleksji, formowania abstrakcyjnych pojęć oraz testowania ich w nowych sytuacjach (lub aktywnego eksperymentowania). W edukacji językowej zastosowanie tej metody oznacza rozwój

umiejętności słuchania, mówienia, czytania i pisanie w bardziej zróżnicowanych, często nieprzewidywalnych warunkach.

Nauka języka obcego wiąże się z rozwijaniem tożsamości w tym języku. Jak wyjaśnia Susan Stewart (2007), „nauka przekształca to, kim i czym jesteśmy, umożliwiając kształtowanie tożsamości w drugim języku” (s. 89). Język jest nierozzerwalnie związany z kulturą; w rezultacie efektywna nauka języków wymaga poznania kontekstu kulturowego oraz praktyki komunikacyjnej, którą zapewnia nauka przez służbę. Jak stwierdza Howard Grabois (2007, s. 178), SL umożliwia autentyczne interakcje z rodzimymi użytkownikami danego języka we wspólnej społeczności; *zanurzenie kulturowe* może być postrzegane jako wartość dodana do tej interakcji, która poszerza znajomość kontekstu do nauki danego języka obcego oraz kształtuje nową tożsamość użytkownika języka.

Jak zauważa Mona Baker (2011, s. 4), większość aspektów życia i interakcji między członkami różnych społeczności językowych związana jest z tłumaczeniem – w przypadku tworzenia znaczeń zarówno wewnątrz, jak i między grupami. SL jest działaniem, które w naturalny sposób wykracza poza kampus uniwersytetu i pozwala dotrzeć do społeczności, a uczestniczący w nim partnerzy czerpią obopólne korzyści. Jak podkreśla Baker, „tłumacze muszą rozwijać zdolność do dystansowania się i refleksji nad tym, co robią i jak to robią” (2011, s. 4). SL wymaga aktywnej, zrównoważonej, wzajemnej relacji z partnerem społecznym oraz refleksji po wykonaniu działania (Pak, 2007, s. 38). Jest to element niezbędny w kształtowaniu własnej osoby, ewaluacji działań oraz planowaniu ewentualnych korekt. Campus Compact (2003) identyfikuje „próby analizy doświadczenia i wyciągania wniosków za pomocą takich środków jak dyskusja z innymi i refleksja nad wykonaną pracą” (s. 7–8) jako jeden z trzech podstawowych elementów skutecznej nauki przez służbę ponieważ pochylenie się nad podejmowaną aktywnością pomaga studentom lepiej zrozumieć jej wpływ na społeczność. Zrozumienie tego wpływu wspiera zaangażowaną postawę społeczną, która charakteryzuje aktywnych obywateli. Studenci, którzy mają możliwość refleksji, potrafią zidentyfikować strategie metakognitywne i wykorzystać je ponownie w przyszłości. Rozważanie działań ma językowy odpowiednik w strategiach metakognitywnych wykorzystywanych przez tłumaczy, ponieważ jednocześnie ćwiczą oni język obcy i podejmują decyzje o najbardziej odpowiednim dla swoich interpretacji stylu lub rejestrze.

METODYKA

Projekt SL „Pomoc rodzinom z Ukrainy w integracji w społeczeństwie polskim”, realizowany w latach 2022–2024, miał na celu wsparcie uchodźców z Ukrainy poprzez zapewnienie im tłumaczeń ustnych i pisemnych w różnorodnych kontekstach. W projekcie wzięło udział dwudziestu studentów pierwszego i drugiego roku studiów II stopnia Kolegium Filologii Angielskiej i Kolegium Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Katolickim Jana Pawła II w Lublinie, z których trzynastu studentów jest narodowości polskiej, sześciu narodowości ukraińskiej oraz jedna osoba narodowości białoruskiej. Przy wsparciu współpracujących ze sobą nauczycieli akademickich obu kierunków, studenci zorganizowali wiele działań, aby pomóc w przezwyciężeniu kulturowych, językowych i emocjonalnych trudności, z jakimi zmagali się uchodźcy. Za organizację, przeprowadzenie spotkań oraz zajęć języka angielskiego odpowiedzialne było Koło Naukowe Studentów Anglistyki KUL. Ważnym elementem podczas przeprowadzania projektu było wsparcie otrzymane od Uniwersytetu w ramach projektu „UNISERVITATE: Service-learning in Catholic Higher Education” przy współpracy z Centrum Dydaktyki Akademickiej KUL, dzięki któremu zostały sfinansowane pomoce dydaktyczne niezbędne do jego przeprowadzenia. Liczba osób, którym udzielano pomocy, była zmienna na początku projektu wynosiła 80, a po trzech miesiącach 120, osiągając swoje apogeum w sierpniu 2022 roku, gdy perspektywa zakończenia wojny oddaliła się bardziej, niż początkowo sądzono; w tym okresie większość (68%) uchodźczyń, którym udzielana była pomoc, postanowiła zapisać swoje dzieci do szkół.

W ramach projektu studenci pracowali w ramach wybranej specjalizacji (tłumaczeniowej lub nauczycielskiej) oraz drugiego języka (ukraińskiego lub rosyjskiego). Do każdej z grup przypisana była co najmniej jedna osoba władająca językiem ukraińskim lub rosyjskim, wszyscy studenci biorący udział w projekcie biegle władają językiem angielskim. Uczestnicy projektu spotykali się raz w tygodniu lub częściej, w zależności od rosnących potrzeb, ewaluując podjęte już działania, dostosowując je do zmieniającej się sytuacji oraz planując kolejne. Podjęte aktywności, obok wspomagania rozwoju społecznego uczestników, integrowały i wspomagały przyswajanie wiedzy na różnych zajęciach językowych: z przekładu tekstów specjalistycznych, tłumaczeń konsekwentnych i symultanicznych, praktycznej nauki języka, analizy i kompozycji tekstu w języku angielskim, ukraińskim oraz rosyjskim, odpowiednio w zależności od potrzeb oraz etapu projektu. W ramach projektu studenci udzielali pomocy według ramowego planu, każda z czterech grup miała kontakt z odbiorcami projektu przez

około 3–4 godziny co drugi dzień. Te godziny uległy znacznemu wydłużeniu w sierpniu 2022 roku, gdy wielu uczniów z Ukrainy zapisywano do szkół; do każdej z grup przydzielony był opiekun, z którym studenci mogli się kontaktować w ramach ustalonych godzin.

Przed przystąpieniem do projektu studenci odpowiedzieli na kilka pytań (załącznik 1) przekazanych im w formie papierowej. Działania rozpoczęły się od nawiązania kontaktu z placówkami niosącymi pomoc uchodźcom i w rezultacie były prowadzone w pięciu placówkach: szkole podstawowej w Lublinie, szkole podstawowej w Kraśniku, dwóch świetlicach środowiskowych w Lublinie oraz Wiosce SOS w Kraśniku. Trzy ostatnie placówki przeorganizowały swoją przestrzeń specjalnie na potrzeby przybywających z Ukrainy osób z dziećmi. Placówki te zasygnalizowały trudności z komunikacją z przybyłymi osobami; projekt był odpowiedzią na rzeczywiste potrzeby społeczeństwa. Przed rozpoczęciem spotkań z uchodźcami studenci zapoznali się ze specyfiką i potrzebami instytucji. W szkołach głównymi potrzebami były tłumaczenia rozmów na linii: dyrektor–rodzic, nauczyciel–rodzic, nauczyciel–uczeń, polscy uczniowie–nowy uczeń. W pozostałych instytucjach najczęstszą potrzebą były tłumaczenia pomiędzy opiekunami świetlicy a uchodźcami w celu poznania ich podstawowych potrzeb oraz pomoc podczas codziennych czynności, takich jak zakupy czy wizyta w urzędach. Diagnoza ta pozwoliła studentom na szybką i celową pomoc w okresie od maja 2022 do czerwca 2024 roku.

Cotygodniowe refleksje (załącznik 2)² oraz zbieranie informacji zwrotnych były istotnym elementem ewaluacji działań, co umożliwiała dostosowanie się do zmieniających się potrzeb uchodźców. Dzięki refleksjom projekt miał szansę ewoluować, a w konsekwencji pogłębiać wzajemne zrozumienie potrzeb.

Lekcje języka polskiego od podstaw, stopniowo usprawniające samodzielną komunikację uchodźców ze środowiskiem zewnętrznym, integrujące jednocześnie uchodźców (zarówno dorosłych, jak i dzieci) z lokalną społecznością, organizowano od lipca 2022 do września 2024 roku i były prowadzone w formie warsztatów. Dzięki podejmowanym aktywnościom studenci ćwiczyli umiejętności językowe oraz uczestniczyli w codziennym życiu uchodźców, co miało istotny wpływ na ich rozwój osobisty i zawodowy. Nawiązanie relacji z odbiorcą tłumaczenia (będące jednym z celów społecznych projektu) pozwoliło studentom na zbudowanie zaufania i poczucia wzajemnego wsparcia w grupach (kolejne cele społeczne projektu).

Oprócz tłumaczeń projekt obejmował także organizację zajęć dla dzieci, integrujących je z klasami; zajęcia grupowe z elementami kultury ukraińskiej,

² Załączniki 2 i 3 zostały opracowane na podstawie Kamiński i in., 2023, s. 86–88.

podczas których studenci pomagali we wzajemnym zbliżeniu i lepszym zrozumieniu się uczestników ponad podziałami językowymi czy kulturowymi; zajęcia wyrównujące wiedzę z języka angielskiego. Z perspektywy naukowej kluczowym odkryciem było uświadomienie sobie, jak tłumaczenia i *service learning* wzajemnie się uzupełniają, zachęcając zaangażowane strony do partnerstwa i tworząc solidną podstawę do rozwijania długofalowych, wielojęzycznych i wielokulturowych projektów społecznych opartych na relacjach i wzajemnym wsparciu.

REZULTATY

Po zakończeniu głównych działań projektowych przeprowadzono analizę ankiet oraz refleksji studentów, której wyniki przedstawiono poniżej. Ważnym elementem poprzedzającym działania był formularz z pytaniami, jaki przekazałam studentom podczas pierwszego spotkania (załącznik 1). Na każde pytanie, w każdym z załączników, studenci mogli udzielić więcej niż jednej odpowiedzi. Zdecydowana większość studentów (80%) jako powód przystąpienia do projektu wskazała chęć niesienia pomocy przy jednoczesnym ćwiczeniu umiejętności językowych, np. „Chcę wziąć udział w projekcie, ponieważ widzę w *service learning* szansę na zastosowanie wiedzy teoretycznej w praktyce jednocześnie pomagając innym”³. Pozostałe 20% podkreśliło potrzebę nawiązania kontaktu z osobami ze swojej ojczyzny. Na pytanie o oczekiwania względem projektu 70% uczestników wyraziło nadzieję na poznanie innych osób studiujących na tym samym kierunku, wśród nich 4 osoby podkreśliły potrzebę integracji osób z Polski i Ukrainy w istniejącej już w grupie ćwiczeniowej na kierunku lingwistyka stosowana oraz poznanie i zrozumienie różnic kulturowych, które mogły mieć wpływ na powstanie podziałów. Kolejne 30% uczestników projektu jako główny cel uczestnictwa w projekcie podało rozwój osobisty oraz zdobywanie doświadczenia zawodowego w obrębie tłumaczeń ustnych.

Spośród chętnych osób 25% studentów zadeklarowało się do używania języka ukraińskiego, 15% języka rosyjskiego, wszyscy studenci byli gotowi do użycia języka angielskiego. Połowa studentów oceniała swoje umiejętności językowe w obrębie zadeklarowanego w pytaniu nr 2 na poziomie C1/C2, 15% na poziomie B2, 35% procent na poziomie B1. Czternastu z dwudziestu studentów (70%) twierdziło, że projekt może im pomóc w pokonaniu bariery językowej,

³ Wszystkie wypowiedzi uczestników, tu przytaczane anonimowo, są przechowywane w dokumentacji projektu.

oczekiwania 30% uczestników sprowadzały się do używania wybranego języka w autentycznych warunkach, z rodzimymi użytkownikami danego języka. Wszyscy studenci deklarowali empatię i zrozumienie dla uchodźców z Ukrainy: „Postrzegam ich jako osoby, które znalazły się w sytuacji przymusowej migracji i wymagają wsparcia w procesie adaptacji”. Ważnym aspektem była integracja międzykulturowa oraz przełamywanie barier, zarówno językowych, jak i społecznych. Studenci uczestniczący w projekcie mieli sprecyzowane oczekiwania co do swoich osobistych celów, co zapewne sprzyjało ich ukierunkowanemu rozwojowi, i poprawiło ich pewność siebie w używaniu języka ukraińskiego i/lub rosyjskiego.

[...] zawsze zastanawiałam się czy byłabym w stanie stanąć na wysokości zadania podczas tłumaczenia ustnego z języka polskiego na język ukraiński. Zaskoczyłam zarówno siebie jak i panią profesor. Początkowo łamał mi się język i brakowało mi słów, jednak po pewnym czasie tłumaczenia przy rekrutacji w szkole czy u lekarza nie stanowiły dla mnie już problem.

Zdecydowana większość studentów (90%) zwróciła uwagę na osiągnięcie większej biegłości w posługiwaniu się danym językiem, większą łatwość w rozumieniu wypowiedzi rodzimych użytkowników języka (85%), poszerzenie słownictwa z zakresu odpowiadającego przeprowadzonemu tłumaczeniu (90%) oraz nabycie kompetencji w tłumaczeniach urzędowych (60%). Rola doświadczenia praktycznego w rozwoju kompetencji językowych była kluczowym aspektem projektu; zgodnie z modelem uczenia się przez doświadczenie Kolba (1984) stworzono studentom możliwości przejścia pełnego cyklu edukacyjnego: od konkretnego doświadczenia, przez refleksję, po abstrakcyjną conceptualizację i aktywne eksperymentowanie. W kontekście tłumaczeń dla uchodźców z Ukrainy faza doświadczenia konkretnego odbywała się poprzez bezpośrednie interakcje z migrantami, podczas rozmów, tłumaczenia dokumentów urzędowych i wywiadów. Jak wskazują badania Normy Sautú (2013), autentyczność takich sytuacji komunikacyjnych, w odróżnieniu od symulacji w sali wykładowej, wyzwalała u studentów silne zaangażowanie emocjonalne, co potwierdzają ich wypowiedzi: „Mam ogromną potrzebę dalszej pomocy językowej pomocy tym ludziom”.

Kolejnym etapem była faza refleksyjnej obserwacji, która była szczególnie widoczna w odpowiedziach studentów na pytania z załącznika 2; wielu z nich (80%) było świadomych ograniczeń własnych kompetencji. Na przykład, po tłumaczeniu ustnym rozmowy między nauczycielem a uchodźcą ze wschodniej Ukrainy, część uczestników zauważyła luki w rozumieniu regionalnych socjolektów: „Nie rozumiałem slangu używanego przez rozmówcę z Kijowa”. Ten etap,

zgodnie z koncepcją Sarah Ash i Patti Clayton (2009), został wzmocniony poprzez wprowadzenie ustrukturyzowanej refleksji w formie dzienników projektowych.

W fazie konceptualizacji abstrakcyjnej studenci łączyli praktykę z teorią – sięgali do materiałów dydaktycznych, by uzupełnić wiedzę o ukraińskich regionalizmach lub procedurach urzędowych. Proces ten odzwierciedla założenia modelu CLIL (ang. Content and language integrated learning; zob. Coyle, 2007), gdzie integracja treści merytorycznych z nauką języka prowadzi do głębszego przetwarzania informacji. Efektem była np. poprawa precyzji tłumaczeń dokumentów prawnych, co zgłosiło 60% studentów. Do Coyle wskazuje, że CLIL stwarza autentyczne warunki do nauki języka poprzez zaangażowanie w realne działania i interakcje, co sprzyja głębszemu przetwarzaniu informacji i wzmacnia motywację uczestników. Szczególną rolę odgrywa tu kultura umiejscowiona w centrum modelu, która nadaje sens i kontekst zarówno nauce języka, jak i treści przedmiotowych. Model CLIL, według Coyle, nie tylko wspiera rozwój kompetencji językowych i merytorycznych, lecz także przyczynia się do budowania postaw otwartości i globalnego obywatelstwa.

Ostatnia faza, aktywne eksperymentowanie, objawiła się w zwiększonej gotowości studentów do podejmowania nowych wyzwań językowych. Uczestnik, który początkowo unikał tłumaczeń ustnych, po kilku tygodniach projektu samodzielnie inicjował rozmowy z uchodźcami, wykorzystując poznane wcześniej slangowe wyrażenia. Jak dowodzą badania Merrill Swain (1995), iteracyjne powtarzanie cyklu Kolba prowadzi do automatyzacji kompetencji, co tłumaczy wysokie wskaźniki poprawy biegłości językowej (90%) zgłaszane przez studentów. Takie podejście, zdaniem Sautú (2013), wzmacnia zarówno kompetencje językowe, jak i wrażliwość międzykulturową.

Studenci zgłaszali również poprawę w zakresie umiejętności organizacyjnych, co wpłynęło na ich zdolność do efektywnego planowania i realizacji zadań w grupach. Jedna ze studentek zauważyła:

[...] dzięki uczestnictwu w projekcie *service learning* zdałam sobie sprawę, że funkcja koordynatora jest ściśle powiązana z dużą odpowiedzialnością, gdzie ogromną część stanowią umiejętności interpersonalne, zrozumienie potrzeb i obaw innych, ale również mądre dopasowywanie zadania do osoby...

Końcowe refleksje uczestników (przeprowadzone wg załącznika 3) pokazują, jak inicjatywa wpłynęła na ich rozwój osobisty. Studenci podkreślali, że bezpośredni kontakt z uchodźcami przyniósł im nowe spojrzenie na kwestie migracji,

wielokrotnie podkreślano konieczność podejmowania dalszych działań jednoczących społeczeństwo. Dodatkowo zauważono, że dzięki regularnym spotkaniom refleksyjnym studenci mieli szansę na omawianie swoich przeżyć i otrzymanie wsparcia, co wzmacniało ich poczucie przynależności do grupy, oraz społeczności akademickiej. Wiele osób zaznaczyło, że dzięki projektowi zyskało nowe umiejętności, które pomogą im w przyszłej karierze, takie jak większa biegłość językowa (90%), umiejętność pracy w grupie (80%), natomiast wszyscy studenci podkreślali uwrażliwienie na problemy społeczne. Część uczestników akcentowała, że projekt pomógł im zrozumieć, jak ważna jest empatia i wsparcie w trudnych sytuacjach (60%).

[...] dobrze jest porozmawiać z kimś, kto widział to, co Ty, a przeżywa to inaczej. Pokazuje to ogrom możliwych podejść do tej samej sytuacji, stawia własne przemyślenia jako jedno z wielu, a nie te najważniejsze i nieomyłne...

[...] jesteśmy tak różni, a jednak wszyscy uczęszczamy do tego samego Uniwersytetu. To sprawia, że wierzę, że jednak jakaś część nas jest wspólna...

Warto zauważyć, że 70% studentów podkreśliło zdobycie doświadczenia w tłumaczeniach i pracy z tekstami specjalistycznymi, a 60% docenia wzrost kompetencji międzykulturowych i empatii dzięki bezpośredniemu kontaktowi z uchodźcami. Ponadto 80% studentów oceniło swoje kompetencje językowe jako wyższe niż przed rozpoczęciem działań. Aż 90% wskazało na poprawę płynności wypowiedzi, 85% na lepsze rozumienie ze słuchu, a 60% na wzbogacenie słownictwa specjalistycznego, SL sprzyja więc rozwojowi wszystkich czterech sprawności językowych oraz kompetencji społecznych i kulturowych. 90% studentów zauważyło wzrost pewności siebie w komunikacji, 70% poprawę umiejętności tłumaczeniowych, a 65% lepsze rozumienie autentycznych wypowiedzi. Połowa uczestników podkreśla większą swobodę w rozmowach na tematy społeczne. Co więcej, 90% studentów deklaruje, że nabyte umiejętności będą miały bezpośrednie zastosowanie w ich przyszłej pracy. 80% planuje wykorzystać doświadczenie tłumaczeniowe, a 65% zamierza wdrażać metody pracy z osobami o zróżnicowanych potrzebach językowych i kulturowych. 75% studentów zauważyło, że projekt znacząco przyczynił się do zmniejszenia barier językowych i integracyjnych wśród uchodźców. 60% wspomniało w odpowiedzi większą otwartość społeczności akademickiej, a 20% wskazało na potrzebę dalszego wsparcia psychologicznego. 65% studentów postuluje kontynuację i rozszerzenie działań integracyjnych, a 40% na rozwój współpracy z lokalnymi instytucjami. 85% studentów przyznaje, że ich postrzeganie uchodźców uległo

zmianie, w szczególności wzrosła empatia i zrozumienie dla ich sytuacji, a 60% dostrzega wartość różnorodności kulturowej.

Wyniki ankiet oraz analiza literatury przedmiotu wskazują, że udział w projekcie SL przynosi wielowymiarowe korzyści. Studenci rozwijają nie tylko kompetencje językowe, ale także społeczne i kulturowe. Projekty tego typu sprzyjają budowaniu empatii, zrozumienia dla innych kultur oraz przygotowują do pracy w zróżnicowanym środowisku zawodowym. Co więcej, projekt wspomógł integrację uczących już się na Uczelni studentów z Ukrainy ze studentami z Polski, którzy wcześniej nierzadko funkcjonowali w dwóch osobnych grupach. 80% studentów zauważyło, że w ich grupach ćwiczeniowych przestały funkcjonować wcześniejsze podziały.

Owocem nabytych umiejętności była m.in. organizacja konferencji studenckiej dotyczącej kultury ukraińskiej i rosyjskiej, której celem było podzielenie się doświadczeniami, promocja działań w ramach *service learning* oraz przybliżenie kultur szerszemu gronu odbiorców, zorganizowanej przez Koło Naukowe Studentów Anglistyki KUL. Potwierdzenie ze strony studentów uczestniczących w projekcie wartości i zasadności działań w ramach SL stanowi dla mnie motywację do kontynuowania tej pedagogiki, jednocześnie przyczyniając się do budowania społeczności akademickiej opartej na relacjach, nieustannej pracy nad własną osobą oraz chętniej do współpracy poza murami Uniwersytetu.

WNIOSKI I REKOMENDACJE

Przedstawione wyniki potwierdzają skuteczność zastosowanej metody. Na tej podstawie sformułowano następujące wnioski i rekomendacje. Nauka języka obcego w ramach projektu wyraźnie różniła się od przyswajania wiedzy przy pomocy tradycyjnych metod nauczania, projekt pozwolił studentom na bezpośrednie zastosowanie języka w codziennych sytuacjach, co przyspieszyło proces nauki i umożliwiło głębsze zrozumienie kontekstu kulturowego. Dzięki praktycznemu zastosowaniu języka studenci mieli okazję do nauki poprzez działanie, co okazało się bardziej skuteczne niż klasyczne metody wykładowe. Uczestnicy projektu wykazywali większą motywację do nauki, a także lepsze wyniki w zakresie umiejętności komunikacyjnych. Osiągnięte rezultaty mogą zatem dowodzić, że połączenie nauki języka z praktycznym wsparciem dla uchodźców stworzyło bardziej angażujące i efektywne środowisko edukacyjne, które wspiera nie tylko rozwój umiejętności językowych, ale także budowanie relacji i zrozumienie międzykulturowe. Doświadczenie związane z projektem miało wielowymiarowy

wpływ na uczestników projektu, przynosząc korzyści w sferze edukacyjnej i osobistej. Wnioski z tego projektu mogą stanowić inspirację do wprowadzenia podobnych programów w innych instytucjach edukacyjnych, które pragną łączyć teorię z praktyką i angażować studentów w realne działania na rzecz społeczności.

Na podstawie zdobytych doświadczeń można sformułować kilka rekomendacji dla instytucji edukacyjnych. Wprowadzenie do programów nauczania elementów *service learning* może znacząco wzbogacić edukację językową oraz zwiększyć zaangażowanie studentów. Ważne jest, aby instytucje edukacyjne współpracowały z lokalnymi organizacjami non-profit oraz instytucjami społecznymi, pozwoli to na lepsze dostosowanie projektów do rzeczywistych potrzeb społeczności. Taka strategia pomoże zrealizować założenia refleksji nad społecznym zaangażowaniem uniwersytetów (Motta, 2022, s. 85–91).

Projekt SL potwierdził skuteczność tej metody w rozwijaniu zarówno kompetencji językowych, jak i postaw społecznych uczestników. Wyniki ankiet oraz obserwacje potwierdzają, że praktyczne zaangażowanie w działania na rzecz społeczności, w tym przypadku wsparcie uchodźców, sprzyja wzrostowi biegłości językowej, poszerzeniu słownictwa specjalistycznego oraz przełamywaniu barier komunikacyjnych. Studenci, uczestnicząc w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, mieli możliwość zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce, co, jak wynika z literatury, znacząco przyspiesza rozwój kompetencji językowych i interkulturowych (Swain, 1995; Coyle, 2007).

Ważnym rezultatem projektu była także integracja grupy oraz wzrost empatii i otwartości na potrzeby innych. Jak podkreśla literatura, SL nie tylko rozwija umiejętności praktyczne, lecz także kształtuje postawy obywatelskie i społeczną odpowiedzialność studentów (Bringle i Hatcher, 1995). Uczestnicy projektu deklarowali większą gotowość do współpracy z osobami z różnych środowisk kulturowych, co potwierdza skuteczność tej metody w budowaniu kompetencji międzykulturowych (Byram, 2019; Coyle, 2007). Jednocześnie, zgodnie z obserwacjami, obszar tłumaczeń urzędowych okazał się dla części studentów wyzwaniem wymagającym dłuższego i bardziej ukierunkowanego treningu. Zgodnie z modelem kompetencji tłumacza PACTE (2003) oraz rekomendacjami praktycznymi zawartymi w podręcznikach dla nauczycieli akademickich, warto w przyszłości rozważyć wprowadzenie dodatkowych modułów szkoleniowych z zakresu tłumaczeń specjalistycznych i procedur administracyjnych. Rekomenduje się również systematyczne wdrażanie narzędzi do refleksji i ewaluacji, takich jak dzienniki refleksyjne (Ash i Clayton, 2009), które pozwalają studentom lepiej analizować własne doświadczenia i wyciągać konstruktywne wnioski na przyszłość. Literatura podkreśla, że refleksja jest kluczowym elementem procesu

uczenia się przez zaangażowanie i warunkiem pełnego wykorzystania potencjału *service learning*.

Istnieje potrzeba prowadzenia dalszych badań nad efektywnością metody nauczania przez służbę w różnych kontekstach edukacyjnych. Przedmiotem owych analiz mogłyby się stać np. długofalowe efekty wykorzystania SL, zarówno w aspekcie umiejętności językowych, jak i kompetencji społecznych studentów. Warto również przeprowadzić badania porównawcze dotyczące różnych modeli nauczania przez służbę, aby określić, które z nich są najskuteczniejsze w edukacji językowej. Dociekania mogłyby również obejmować przypadki zastosowania metody w różnych krajach, aby zrozumieć, jak odmienne podejścia do *service learning* mogą wpływać na rozwój języka i umiejętności interpersonalne w różnych kulturach.

Załącznik 1

1. Dlaczego chce Pan/Pani przystąpić do projektu *service learning*?
2. Jakie są Pana/Pani oczekiwania i cele osobiste względem projektu?
3. Jakim językiem będzie się Pan/Pani głównie posługiwał(a) podczas udziału w projekcie?
4. Jak ocenia Pan/Pani swoje umiejętności językowe?
5. W jaki sposób projekt *service learning* może wpłynąć na Pana/Pani pewność siebie w używaniu języka?
6. W jaki sposób postrzegasz uchodźców z Ukrainy?

Załącznik 2

1. Jaka była moja funkcja/rola w czasie realizacji działania?
2. Co udało mi się zrealizować w czasie działania?
3. Które elementy działań prowadzonych przeze mnie uważam za udane?
4. Czego nie udało mi się zrealizować w czasie działania – co w mojej ocenie nie wyszło/nie przebiegało tak, jak zaplanowałam/ -em? Dlaczego tak się stało?
5. Jak mogę zmodyfikować swoje działania na przyszłość?
6. Jaką wiedzę i umiejętności językowe wykorzystałam/ -em podczas projektu?
7. Jakich trudności doświadczyłam/ -em podczas realizacji projektu? Jak je pokonałam/ -em?

Załącznik 3

1. W jaki sposób i czego się nauczyłam/ -em w czasie realizacji projektu?
2. W jaki sposób wykorzystam wiedzę i umiejętności zdobyte w czasie realizacji projektu w przyszłej pracy zawodowej jako tłumacz/nauczyciel?

3. W jakim stopniu poprzez realizowany projekt udało się rozwiązać zdiagnozowane trudności partnerów projektu? Czy coś zmieniło się w społeczności?
4. Jak oceniam swoje kompetencje językowe teraz? Co się zmieniło?
5. W jaki sposób udział w projekcie wpłynął na moje umiejętności językowe? W jakich aspektach?
6. Co jeszcze w zakresie rozwiązania zdiagnozowanych trudności/potrzeb zewnętrznych uczestników projektu powinno zostać zrobione?
7. Czy zmieniło się Twoje postrzeganie uchodźców z Ukrainy? W jaki sposób?

BIBLIOGRAFIA

- Abbott, A., i Lear, D. (2010). The connections goal area in Spanish community service-learning: Possibilities and limitations. *Foreign Language Annals*, 43(2), 231–245. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01076.x>
- Ash, S. L., i Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25–48. https://doi.org/10.57186/jalhe_2009_v1a2p25-48
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., i Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. University of California.
- Baker, M. (2011). *In other words: A coursebook on translation* (wyd. 2). Routledge.
- Barreneche, G., i Ramos-Flores, H. (2013). Integrated or Isolated Experiences?: Considering the Role of Service-Learning in the Spanish Language Curriculum. *Hispania*, 96(2), 215–228. <https://doi.org/10.1353/hpn.2013.0063>
- Bringle, R. G., i Hatcher, J. A. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (2), 112–122.
- Bringle, R. G., Phillips, M. A., i Hudson, M. (2004). *The measure of service learning: Research scales to assess student experiences*. American Psychological Association.
- Byram, M. (2019). Intercultural language teaching in an era of internationalization. W: P. Romanowski i E. Bandura (red.), *Intercultural foreign language teaching and learning in higher education contexts* (s. 99–120). IGI Global.
- Campus Compact. (2003). *Introduction to service-learning toolkit*. Campus Compact.
- Carney, T. M. (2004). Reaching beyond borders through service learning. *Journal of Latinos and Education*, 3(4), 267–271. https://doi.org/10.1207/s1532771xjle0304_5
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Elorriaga, M. (2007). College students as tutors: Learning from the Latino community of Adams County. *Hispania*, 90(3), 533–542.
- Grabois, H. (2007). Service-learning throughout the spanish curriculum: An inclusive and expansive theory-driven model. W: A. J. Wurr i J. Hellebrandt (red.), *Learning the Language of Global Citizenship* (s. 164–189). Anker Publishing.

- Hegarty, N., i Angelidis, J. (2021). Academic service-learning: Current findings and future directions. *Mid-Western Educational Researcher*, 33(2), 167–183.
- Hummel, K. M. (2013). Target language community involvement: Second-language linguistic self-confidence and other perceived benefits. *The Canadian Modern Language Review*, 69(1), 65–90.
- Jorge, E. (2011). Assessing the value of a community-based approach to language and cultural learning: A longitudinal study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 33–52.
- Kamiński, J., Łysiak, M., i Badora, A. (2023). *Service learning dla nauczycieli akademickich: Przewodnik metodyczny*. Wydawnictwo KUL.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Long, D. R. (2003). Spanish in the community: Students reflect on Hispanic cultures in the United States. *Foreign Language Annals*, 36(2), 223–232. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01472.x>
- Medina, A., i Gordon, L. (2014). Service-learning, phonemic perception, and learner motivation: A quantitative study. *Foreign Language Annals*, 47(2), 357–371. <https://doi.org/10.1111/flan.12086>
- Miller, J., Berkey, B., i Griffin, F. (2015). International students in American pathway programs: Learning English and culture through service-learning. *Journal of International Students*, 5(4), 334–352. <https://doi.org/10.32674/jis.v5i4.399>
- Motta, M. K. (2022). The Ignatian Charism, the university and service-learning. W: M. Nieves Tapia i in. (red.), *Spirituality and Higher Education: Perspectives from Service-Learning* (s. 85–91). CLAYSS.
- Nelson, A. L., i Scott, J. L. (2008). Applied Spanish in the university curriculum: A successful model for community-based service-learning. *Hispania*, 91(2), 446–460.
- Pak, Ch. (2007). The service-learning classroom and motivational strategies for learning spanish: discoveries from two interdisciplinary community-centered seminars. W: A. J. Wurr i J. Hellebrandt (red.), *Learning the Language of Global Citizenship* (s. 32–57). Anker Publishing.
- Pellettieri, J. (2011). Measuring language-related outcomes of community-based learning in intermediate Spanish courses. *Hispania*, 94(2), 285–302. <https://doi.org/10.1353/hpn.2011.a441842>
- Perren, J., Grove, N., i Thornton, J. (2013). Three empowering curricular innovations for service-learning in ESL programs. *TESOL Journal*, 4(3), 463–486. <https://doi.org/10.1002/tesj.95>
- Regina, C. (2017). *Service-learning in central and eastern europe handbook for engaged teachers and students*. CLAYSS.
- Sautú, N. (2013). *The Effects on Students' Intercultural Competence From Intensive Intercultural Service-Learning Through The \$100 Solution™ Model*. [Rozprawa doktorska]. Western Kentucky University.
- Stewart, S. (2007). Crossing borders/forging identities: Echoes of symbiosis between classroom and community. W: A. J. Wurr i J. Hellebrandt (red.), *Learning the Language of Global Citizenship* (s. 82–114). Anker Publishing.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. W: G. Cook i B. Seidlhofer (red.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson* (s. 125–144). Oxford University Press.
- Weldon, A., i Trautmann, G. (2003). Spanish and service learning: Pedagogy and praxis. *Hispania*, 86(3), 574–583.
- Zapata, G. (2011). The effects of community service-learning projects on L2 learners' cultural understanding. *Hispania*, 94(1), 86–102.