RMW Kraków
Sfinansowano ze środków Funduszu Pracy w ramach
Resortowego Programu Aktywizacyjnego dla Cudzoziemców na rok 2026

Ministerstwo Rodziny,
Pracy i Polityki Społecznej

Opracowanie przygotowane w ramach projektu „Razem Możemy Więcej”
Działanie 10, Priorytet 2 — Nauka języka polskiego

Realizator: **Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja**

Autorka koncepcji i opracowania:
Urszula Majcher-Legawiec
Wersja 1.0 (pilotażowa), wrzesień 2026

LANGUAGE SHADOWING AT WORK

KONCEPCJA METODYCZNA I MODEL WDROŻENIA

OPRACOWANIE METODYCZNO-WDROŻENIOWE:

program szkoleniowy dla mentorów językowych, karty pracy,
zindywidualizowany dzienniczek postępów uczącego się, koncepcja ewaluacji

Autorska metoda wsparcia językowego i integracji zawodowej dorosłych cudzoziemców w miejscu pracy

fundacja wspierania kultury i języka polskiego im. M. Reja

Grodzki Urząd Pracy w Krakowie

Interkulturalni PL

International Centre of Education ICE.CUT

Opracowanie przygotowane w ramach projektu „Razem Możemy Więcej”
Działanie 10, Priorytet 2 — Nauka języka polskiego

Realizator: **Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja**

Autorka koncepcji i opracowania:
Urszula Majcher-Legawiec
Wersja 1.0 (pilotażowa), wrzesień 2026

LANGUAGE SHADOWING AT WORK

KONCEPCJA METODYCZNA I MODEL WDROŻENIA

OPRACOWANIE METODYCZNO-WDROŻENIOWE:
program szkoleniowy dla mentorów językowych, karty pracy,
zindywidualizowany dzienniczek postępów uczącego się, koncepcja ewaluacji

Autorska metoda wsparcia językowego i integracji zawodowej
dorosłych cudzoziemców w miejscu pracy

KRAKÓW 2026

STRESZCZENIE

Opracowanie przedstawia autorską koncepcję „Language shadowing at work” — metodę wsparcia językowego i integracji zawodowej dorosłych cudzoziemców podejmujących pracę w Polsce. Koncepcja łączy technikę shadowingu (Hamada, 2016; Kadota, 2019; Murphey, 2001) z teorią nabywania umiejętności i praktyki celowej (DeKeyser, 2020; Ericsson i in., 1993), koncepcją uczenia się w praktyce i wspólnot praktyki (Billett, 2001; Lave i Wenger, 1991), socjokulturową koncepcją strefy najbliższego rozwoju i rusztowania (Wood i in., 1976; Wygotski, 1978), zasadami andragogiki (Knowles i in., 2015), modelem kompetencji międzykulturowej (Byram, 1997) i modelem akulturacji (Berry, 1997). Czerpie też z doświadczeń europejskich programów mentoringu językowego w miejscu pracy (Köhler i Leinecke, 2018). Tekst ma charakter metodyczno-wdrożeniowy: część I przedstawia ramy teoretyczne i selektywny przegląd literatury, część II stanowi opracowanie praktyczne — zawiera pełny program szkoleniowy i superwizyjny dla mentorów językowych wraz z rubryką oceny ich kompetencji, dwuwarstwowy (uniwersalny i branżowy) zestaw kart pracy do sesji shadowing, koncepcję zindywidualizowanego dzienniczka postępów uczącego się oraz koncepcję ewaluacji — ramę metodologiczną wraz z narzędziami badawczymi w wersji pilotażowej i refleksją nad rzetelnością i etyką ich stosowania.

Opracowanie jest przeznaczone do wdrożenia w ramach Działania 10 projektu „Razem Możemy Więcej”, realizowanego przez Fundację im. Mikołaja Reja.

Słowa kluczowe: shadowing, język polski jako obcy, glottodydaktyka specjalistyczna, język polski w celach zawodowych, uczenie się w miejscu pracy, mentoring językowy, andragogika, kompetencja międzykulturowa, integracja zawodowa cudzoziemców, ewaluacja programów szkoleniowych.

SPIS TREŚCI

Streszczenie 3

CZĘŚĆ I. RAMY KONCEPCYJNE I TEORETYCZNE 6

1. Wprowadzenie i kontekst 6

2. Ramy teoretyczne 8

2.1. BICS i CALP 8
2.2. Immersja środowiskowa i uczenie się przez pracę 9
2.3. Andragogika — specyfika uczenia się dorosłych w kontekście zawodowym 10
2.4. Shadowing jako technika dydaktyczna — przegląd i krytyczna ocena literatury 11
2.5. Mentoring i job shadowing jako wsparcie adaptacji zawodowej 12
2.6. Kompetencja międzykulturowa i akulturacja w miejscu pracy 13
2.7. Istniejące rozwiązania i materiały pokrewne 14
2.8. Miejsce modelu na mapie teorii przyswajania języka drugiego 14
2.9. Model Monitora Krashena — nabywanie a uczenie się i pięć hipotez 17
2.10. Hipoteza współzależności języków — wspólna bazowa sprawność (Cummins) 18
2.11. Konstruktywizm społeczny Wygotskiego: strefa najbliższego rozwoju i rusztowanie poznawcze 19
2.12. Language shadowing at work — definicja robocza i operacjonalizacja 21

3. Model trzech komponentów 22

4. Grupa docelowa i role 23

4.1. Uczący się (stażysta-cudzoziemiec) 23
4.2. Mentor językowy 24
4.3. Lektor JPJO 24
4.4. Autorka metody / metodyk 24

5. Korzyści, ograniczenia i warunki skuteczności 25

5.1. Korzyści dla uczącego się 25
5.2. Ograniczenia, ryzyka i warunki skuteczności 25

CZĘŚĆ II. OPRACOWANIE WDROŻENIOWE 27

6. Program szkoleniowy i superwizyjny dla mentorów językowych 28

6.1. Cele i adresaci programu 28
6.2. Efekty uczenia się 28
6.3. Struktura programu 29
6.4. Program szkolenia wstępnego — konspekt modułowy (6 godz. zajęć + coaching na stanowisku) 30
6.5. Przykładowy przebieg modułu II — demonstracja sesji 31
6.6. Superwizja metodyczna i konsultacje indywidualne 31

6.7. Ocena kompetencji mentora — rubryka obserwacyjna 32
6.8. Potwierdzenie udziału i mikropoświadczenia 32
6.9. Ewaluacja szkolenia 32

7. Scenariusz pojedynczej sesji language shadowing at work 33

8. Karty pracy do sesji language shadowing 34

8.1. Zasady projektowania kart — struktura dwuwarstwowa 34
8.2. Warstwa uniwersalna — karty adaptacji zawodowej (onboarding) 34
8.3. Warstwa branżowa — dywersyfikacja tematyczna wg zawodów deficytowych 35
8.4. Struktura karty pracy 35
8.5. Zasady tworzenia kart dodatkowych 36

9. Zindywidualizowany dzienniczek postępów uczącego się 37

9.1. Funkcja i założenia projektowe 37
9.2. Struktura narzędzia 37
9.3. Zasady prowadzenia 38

10. Koncepcja ewaluacji 39

10.1. Rama metodologiczna 39
10.2. Zestaw narzędzi ewaluacyjnych 40
10.3. Jakość danych: rzetelność, trafność i kwestie etyczne 41
10.4. Harmonogram ewaluacji 41

11. Harmonogram wdrożenia i role odpowiedzialności 42

11.1. Etapy prac nad modelem i wdrożeniem 42
11.2. Proces konsultacji i doskonalenia modelu 42
11.3. Role i odpowiedzialności 43

12. Ryzyka wdrożeniowe i rekomendacje 44

13. Podsumowanie i kierunki rozwoju 46

BIBLIOGRAFIA 47

Załączniki

Załącznik A. Pliki towarzyszące opracowaniu 51

Załącznik B. Wzór karty obserwacji sesji (skrót) 52

CZĘŚĆ I. RAMY KONCEPCYJNE I TEORETYCZNE

1. WPROWADZENIE I KONTEKST

Niniejsze opracowanie przedstawia autorską metodologię wsparcia językowego w miejscu pracy pod nazwą „Language shadowing at work", opracowaną z myślą o dorosłych cudzoziemcach podejmujących zatrudnienie w Polsce w ramach staży zawodowych. Metoda powstała jako odpowiedź na lukę między klasycznym kursem języka polskiego jako obcego (JPJO), prowadzonym w sali lekcyjnej, a realnymi, dynamicznymi wymaganiami komunikacyjnymi miejsca pracy. Ideą koncepcji jest wykorzystanie samego środowiska zawodowego jako przestrzeni nauki języka — nie zamiast tradycyjnego kursu językowego, lecz równolegle z nim.

Celem opracowania jest sformułowanie założeń immersyjnego modelu kształcenia sprawności i kompetencji językowych oraz integracji dorosłych cudzoziemców podejmujących pracę w polskim środowisku zawodowym, a następnie przełożenie tych założeń na konkretne narzędzia wdrożeniowe w wersji pilotażowej: program szkoleniowy dla mentorów, dwuwarstwowy zestaw kart pracy, dzienniczek postępów uczącego się oraz koncepcję ewaluacji. Opracowanie ma charakter autorski — jest wynikiem samodzielnej pracy koncepcyjnej i metodycznej, osadzonej w literaturze przedmiotu i praktyce glottodydaktycznej, i zostało przygotowane do wdrożenia w ramach Działania 10 projektu „Razem Możemy Więcej".

Uzasadnienie potrzeby opracowania metody wynika z trzech zbieżnych obserwacji:

- Po pierwsze, znajomość języka polskiego pozostaje istotnym czynnikiem różnicującym sytuację cudzoziemców na rynku pracy. W badaniu Narodowego Banku Polskiego (NBP) z 2025 r. dobrą lub biegłą znajomość języka polskiego zadeklarowało 63% imigrantów z Ukrainy, 32% oceniło, że zna polski „trochę", a poniżej 4% — że go nie zna. Wśród samych uchodźców dobrą lub biegłą znajomość zadeklarowało tylko 53% (39% dobrą, 14% biegłą). Trochę zna język 42%, a nie zna go 5% (Dudek i Strzelecki, 2025, s. 5, 15). Znajomość języka silnie wiąże się z zatrudnieniem: w badaniu NBP z jesieni 2022 r. wśród uchodźców z Ukrainy nieznających polskiego pracowało 50%, a wśród znających go dobrze — 82% (Chmielewska-Kalińska i in., 2023, s. 20). Autorzy zastrzegają przy tym, że związek ten działa w obie strony: znajomość języka ułatwia znalezienie pracy, ale zatrudnienie sprzyja też nauce języka (Chmielewska-Kalińska i in., 2023, s. 19).

- Po drugie, niewystarczająca znajomość języka, w tym języka zawodowego, może zwiększać ryzyko w miejscu pracy. Dostępne dane nie pozwalają co prawda wykazać bezpośredniego związku barier językowych z wypadkami, jednak Państwowa Inspekcja Pracy odnotowuje, że cudzoziemcy z coraz bardziej odległych krajów „często świadczą pracę w Polsce przy braku znajomości języka polskiego oraz wiedzy z zakresu prawa" (Państwowa Inspekcja Pracy [PIP], 2026, s. 193), co może wiązać się z realnym ryzykiem; w wypadkach przy pracy zbadanych przez inspektorów PIP w 2025 r. poszkodowanych zostało 192 obywateli Ukrainy, z których 14 zmarło (PIP, 2026, s. 41). Przegląd literatury przygotowany dla Europejskiej Agencji Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy wskazuje, że język jest często postrzegany jako bariera dla poprawy bezpieczeństwa pracy (European Agency for Safety and Health at Work [EU-OSHA], 2007, s. 23), a osoby o słabej znajomości języka i niepewnym statusie zatrudnienia lub pobytu są bardziej narażone na ryzyko (EU-OSHA, 2007, s. 28). Autorzy zastrzegają jednak, że wyniki

badań nad wypadkami migrantów są niejednoznaczne, a w badaniach porównujących pracowników na tych samych stanowiskach różnic nie stwierdzono (EU-OSHA, 2007, s. 29). Bariera językowa ogranicza też dostęp do zawodów regulowanych, w których obowiązują ustawowe wymogi znajomości języka polskiego, i spowalnia adaptację w nowym środowisku pracy.

- Po trzecie, klasyczne kursy językowe, nawet dobrze zaprojektowane, nie zawsze przekładają się na sprawne funkcjonowanie w konkretnym środowisku zawodowym, w którym komunikacja jest silnie osadzona w kontekście. Nauka formalna, choć pomocna, nie wystarcza — kompetencje językowe rozwijają się przede wszystkim w realnych sytuacjach komunikacyjnych, dlatego wymagają utrwalania i wsparcia osadzonego w kontekście pracy, np. w formie mentoringu czy coachingu na stanowisku (Braddell i in., b.d., s. 7, 9, 13, 15).

Odpowiedzią na te obserwacje jest model złożony z trzech komponentów (rozdz. 3):

1. kursu języka polskiego prowadzonego przez lektora JPJO,

2. krótkich, regularnych sesji language shadowing w miejscu pracy, prowadzonych przez przeszkolonego mentora językowego, oraz

3. dzienniczka postępów, który dokumentuje i wspiera proces uczenia się.

Opracowanie składa się z dwóch części: część pierwsza przedstawia ramy teoretyczne modelu i jego umocowanie w literaturze glottodydaktycznej, psycholingwistycznej i andragogicznej; część druga zawiera narzędzia wdrożeniowe w wersji pilotażowej.

2. RAMY TEORETYCZNE

Model „Language shadowing at work" został zbudowany na przecięciu kilku tradycji badawczych: psycholingwistycznej teorii kompetencji językowej (BICS/CALP), teorii uczenia się przez pracę, andragogiki, badań nad techniką shadowingu, teorii mentoringu i job shadowingu, modeli kompetencji międzykulturowej i akulturacji oraz teorii przyswajania języka drugiego — zwłaszcza teorii nabywania umiejętności i teorii socjokulturowej, które tworzą rdzeń modelu (podrozdz. 2.8–2.11). Poniższe podrozdziały omawiają te tradycje i wyjaśniają, w jaki sposób ich ustalenia przekładają się na konkretne rozwiązania metodyczne przyjęte w modelu.

2.1. BICS i CALP

Punktem wyjścia dla modelu jest rozróżnienie wprowadzone przez Jima Cumminsa między kompetencją komunikacyjną potoczną (BICS — Basic Interpersonal Communicative Skills) a kompetencją językową poznawczo-akademicką (CALP — Cognitive Academic Language Proficiency; Cummins, 1979a, 1980). BICS obejmuje płynność konwersacyjną potrzebną do codziennych, kontekstowo osadzonych interakcji i rozwija się zwykle stosunkowo szybko — według analiz Cumminsa uczniowie-imigranci osiągają ją w ciągu około dwóch lat ekspozycji na język drugi (L2), podczas gdy biegłość akademicka wymaga znacznie dłuższego czasu (Cummins, 1981a). CALP natomiast odnosi się do zdolności rozumienia i wyrażania bardziej złożonych, zdekontekstualizowanych treści. Rozróżnienie to powstało w kontekście szkolnym — CALP oznacza biegłość potrzebną do sukcesu edukacyjnego uczniów-imigrantów — dlatego w niniejszym opracowaniu nie utożsamiamy języka pracy z CALP. Wykorzystujemy natomiast rozwinięcie tej koncepcji, czyli model dwóch kontinuów (Cummins, 1981b): stopnia osadzenia w kontekście (od komunikacji osadzonej w kontekście do zredukowanej) i stopnia wymagań poznawczych (od niskich do wysokich).

Z przecięcia osi osadzenia w kontekście i osi stopnia wymagań poznawczych powstają cztery ćwiartki:

Tabela 1. *Cztery ćwiartki modelu dwóch kontinuów Cumminsa — przykłady sytuacji w miejscu pracy*

	Mało wymagające poznawczo	Wymagające poznawczo
Osadzone w kontekście	**A**, np. pogawędka, powitanie	**B**, np. polecenia i dialogi przy wykonywaniu zadania
Zredukowane kontekstowo	**C**, np. rutynowa rozmowa telefoniczna	**D**, np. pisemna instrukcja BHP, regulamin, umowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Cummins (1981b, 2000); przykłady sytuacji — autorskie.

Komunikacja na stanowisku pracy — polecenia, potwierdzenia, krótkie dialogi przy wykonywaniu zadania — jest silnie osadzona w kontekście, choć bywa wymagająca poznawczo (ćwiartka B). To sytuacje, w których kontekst mocno wspiera rozumienie: widać maszynę, gest przełożonego, wynik czynności. Treść bywa jednak trudna, bo trzeba szybko przetworzyć nową informację, wykonać kilka kroków i potwierdzić zrozumienie.

Instrukcje pisemne, procedury i dokumentacja są natomiast zredukowane kontekstowo i wymagające poznawczo (ćwiartka D). Język używany w tych sytuacjach traktujemy jako język specjalistyczny (zawodowy) w rozumieniu glottodydaktyki specjalistycznej (Gębal, 2016).

Rozróżnienie to bywa krytykowane, m.in. za sprowadzenie kontinuum biegłości językowej do dychotomii i za perspektywę deficytową wobec uczniów z mniejszości językowych (Edelsky i in., 1983; MacSwan, 2000),

jednak zachowuje wartość operacyjną w projektowaniu programów wsparcia językowego (por. Cummins, 2008), ponieważ zwraca uwagę na fakt, że płynność w codziennej rozmowie nie jest równoznaczna z gotowością do przetwarzania złożonych treści zawodowych — a to właśnie ta druga zdolność współdecyduje o bezpieczeństwie pracy (zrozumienie instrukcji BHP) i możliwościach awansu zawodowego.

Model przyjmuje to rozróżnienie jako ramę porządkującą, ale nie przypisuje BICS i CALP do poszczególnych komponentów. Komponenty odpowiadają natomiast różnym obszarom modelu dwóch kontinuów:

- kurs JPJO (komponent 1) buduje bazę leksykalno-gramatyczną i wprowadza teksty zredukowane kontekstowo, takie jak instrukcje, procedury i dokumenty (ćwiartka D);
- sesje language shadowing (komponent 2) ćwiczą komunikację osadzoną w kontekście stanowiska pracy (ćwiartki A i B) i wspierają przeniesienie zwrotów z kursu do praktyki;
- dzienniczek postępów (komponent 3) wspiera refleksję, utrwalanie i autonomię uczącego się.

2.2. Immersja środowiskowa i uczenie się przez pracę

Drugim filarem modelu jest wykorzystanie potencjału miejsca pracy jako środowiska immersyjnego. Koncepcja nawiązuje do teorii affordances uczenia się przez pracę (workplace learning affordances), zgodnie z którą to, czego i jak pracownik uczy się w miejscu zatrudnienia, zależy jednocześnie od możliwości stwarzanych przez środowisko pracy (affordances) oraz od stopnia zaangażowania (agency) samego uczącego się (Billett, 2001). Środowisko pracy nie jest neutralnym kontenerem — niektóre stanowiska i kultury organizacyjne oferują bogate, zróżnicowane okazje do uczenia się (np. częsty kontakt z klientem, praca zespołowa), inne są uboższe w tym zakresie (praca w izolacji, ograniczony kontakt interpersonalny). Rola mentora w modelu polega częściowo na świadomym zwiększaniu liczby i jakości takich okazji — przekształcaniu rutynowych czynności zawodowych w ustrukturyzowane okazje do ćwiczenia języka.

W odróżnieniu od kursu prowadzonego w sali lekcyjnej, immersja środowiskowa oznacza uczenie się w naturalnym kontekście zawodowym, oparte na autonomii uczącego się, który — przy wsparciu mentora — współdecyduje o zakresie i tempie pracy nad własnym dzienniczkiem postępów. Immersja nie jest tu rozumiana jako bierne „zanurzenie" w języku (co bywa krytykowane jako niewystarczające bez ukierunkowanej uwagi na formę językową; por. Long, 1991, 1996), lecz jako immersja ustrukturyzowana: autentyczny kontekst pracy dostarcza materiału, natomiast scenariusz sesji shadowing (rozdz. 7) zapewnia świadomą uwagę skierowaną na formę i znaczenie.

Koncepcję tę uzupełnia ujęcie uczenia się jako uczestnictwa we wspólnocie praktyki: nowy pracownik stopniowo przechodzi od uprawnionego uczestnictwa peryferyjnego do pełnego udziału w praktykach zespołu (Lave i Wenger, 1991; Wenger, 1998). W tym ujęciu język — słownictwo, procedury i sposoby komunikowania się zespołu — można traktować jako jeden z zasobów tego uczestnictwa. Zbliżoną perspektywę przyjmują badania nad socjalizacją językową w miejscu pracy, według których migranci przechodzą „podwójną socjalizację" — zarówno do języka, jak i do dyskursów i praktyk komunikacyjnych danego miejsca pracy (Roberts, 2010). Mentor w modelu jest więc przede wszystkim przewodnikiem po praktyce zawodowej, w którą wpisany jest język, a dopiero w drugiej kolejności „nauczycielem języka".

2.3. Andragogika — specyfika uczenia się dorosłych w kontekście zawodowym

Model uwzględnia specyfikę dorosłego uczącego się opisaną w teorii andragogiki Malcolma Knowlesa w jej rozwiniętej postaci obejmującej sześć założeń (Knowles i in., 2015). Założenia odróżniają uczenie się dorosłych od uczenia się dzieci i wskazują: (1) potrzebę wiedzy o tym, dlaczego dana treść jest potrzebna uczącemu się (need to know); (2) samodzielną koncepcję siebie jako osoby kierującej własnym uczeniem się (self-directedness); (3) rolę dotychczasowego doświadczenia życiowego i zawodowego jako zasobu do wykorzystania w nauce (experience as a resource); (4) gotowość do uczenia się powiązaną bezpośrednio z rolami społecznymi i zawodowymi, które dorosły pełni obecnie (readiness to learn); (5) orientację w uczeniu się na zadanie lub problem, a nie na przedmiot (problem-centered orientation) oraz (6) motywację wewnętrzną (intrinsic motivation) jako silniejszy predyktor uczenia się niż motywacja zewnętrzna. Andragogika bywa krytykowana jako zbiór założeń o charakterze normatywnym, a nie teoria uczenia się potwierdzona empirycznie (Merriam, 2001); w modelu traktujemy ją więc jako zbiór zasad projektowania, a nie jako wyjaśnienie mechanizmu uczenia się.



Ryc. 1. *Sześć założeń andragogiki dorosłego uczącego się.*
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Knowles i in., 2015 — podrozdz. 2.3.

Każde z tych założeń ma bezpośrednie przełożenie na projekt modelu. Potrzeba wiedzy „po co" jest zaspokajana przez osadzenie każdej sesji w konkretnym, rozpoznawalnym zadaniu zawodowym (rozdz. 7–8). Autonomia uczącego się wyraża się w prowadzeniu własnego dzienniczka postępów i współdecydowaniu o tempie pracy (rozdz. 9). Doświadczenie zawodowe uczącego się — często wcześniejsza praca w tym samym zawodzie w kraju pochodzenia — jest wykorzystywane jako punkt odniesienia przy wprowadzaniu nowego słownictwa (np. porównanie procedur). Gotowość do uczenia się powiązana z bieżącymi rolami zawodowymi oraz orientacja zadaniowa uzasadniają strukturę kart pracy zbudowaną wokół konkretnych mikrosytuacji, a nie wokół tematów gramatycznych, a także formułę „just in time": stażysta ćwiczy zwroty, których potrzebuje w danym momencie na stanowisku pracy. Uzasadnienie dla tej formuły daje także model motywacyjnego systemu „ja" w języku drugim (L2 Motivational Self System; Dörnyei, 2005, 2009). Jego trzeci składnik — doświadczenie uczenia się (L2 Learning Experience) — wskazuje, że motywację dorosłego podtrzymuje bezpośrednie, pozytywne doświadczenie skuteczności w realnych sytuacjach, a takiego doświadczenia dostarczają sesje osadzone w zadaniach zawodowych. Jednocześnie sesje pozwalają budować wyrazisty obraz idealnego „ja" w języku drugim (ideal L2 self) — pracownika swobodnie porozumiewającego się po polsku w swoim zawodzie — i zmniejszać dystans między obecnym a pożądanym „ja".

2.4. Shadowing jako technika dydaktyczna — przegląd i krytyczna ocena literatury

Shadowing — powtarzanie usłyszanej wypowiedzi niemal równocześnie z jej odbiorem, z minimalnym opóźnieniem — wywodzi się z badań psychologii poznawczej nad uwagą i przetwarzaniem mowy (Cherry, 1953; Marslen-Wilson, 1973), był wykorzystywany w kształceniu tłumaczy symultanicznych (Lambert, 1992), a następnie został zaadaptowany do dydaktyki języków obcych jako technika trenująca jednocześnie percepcję słuchową, artykulację, płynność i automatyzację reakcji językowych. Do kluczowych pozycji należą:

- Murphey (2001) — opisuje shadowing konwersacyjny, czyli powtarzanie (pełne, selektywne lub interaktywne) fragmentów wypowiedzi rozmówcy w trakcie rzeczywistej rozmowy. Służy ono sprawdzaniu i podtrzymywaniu rozumienia oraz aktywnemu uczestnictwu w interakcji. Jest to wariant szczególnie istotny dla niniejszego modelu, bo jako jedyny daje się realizować bezpośrednio w autentycznych interakcjach w miejscu pracy (zob. rozdz. 7, krok 4).

- Hamada (2016, 2018) oraz Hamada i Suzuki (2024) — wyjaśniają mechanizm shadowingu (wzmacnianie pętli fonologicznej pamięci roboczej, automatyzację rozpoznawania dźwięków mowy), jego zastosowanie w dydaktyce języków obcych oraz sytuują go w ramach praktyki celowej (deliberate practice; Ericsson i in., 1993) — podkreślając, że efektywność shadowingu zależy od świadomego ukierunkowania uwagi uczącego się, a nie od samego mechanicznego powtarzania.

- Kadota (2019) — monografia łącząca shadowing z modelem przetwarzania inputu i outputu w przyswajaniu L2, proponująca, że shadowing wspiera proceduralizację wiedzy deklaratywnej o języku.

- Whitworth i Rose (2025) — przegląd systematyczny badań nad shadowingiem w nauczaniu wymowy L2 (synteza narracyjna, bez metaanalizy), wskazujący na poprawę zrozumiałości i komunikatywności wypowiedzi, zmniejszenie stopnia akcentu obcego oraz lepszą kontrolę prozodii i płynności, przy niejednoznacznych wynikach dla wymowy głosek.

Krytyczna ocena tej literatury wymaga jednak czterech zastrzeżeń istotnych dla niniejszego opracowania:

- po pierwsze, większość badań dotyczy nauki angielskiego jako języka obcego (EFL) w kontekście azjatyckim (głównie japońskim), a nie nauki języka polskiego jako obcego — transfer ustaleń do JPJO wymaga ostrożności, zwłaszcza że polska fonologia i morfologia różnią się istotnie od angielskiej;

- po drugie, badania koncentrują się zwykle na krótkoterminowych efektach percepcyjno-artykulacyjnych, a nie na długoterminowym transferze do spontanicznej komunikacji zawodowej, co jest głównym celem niniejszego modelu;

- po trzecie, próby badawcze są zwykle niewielkie, a grupy kontrolne — nieliczne, co ogranicza siłę wnioskowania przyczynowego;

- po czwarte, w przywołanych badaniach eksperymentalnych (poza shadowingiem konwersacyjnym; Murphey, 2001) materiałem do shadowingu jest nagranie — identyczny bodziec odtwarzany wielokrotnie (zwykle 5–6 razy) — w procedurze etapowej obejmującej m.in. słuchanie, ciche powtarzanie (mumbling), czytanie synchroniczne z transkryptem oraz shadowing bez tekstu (Hamada, 2018; Hamada i Suzuki, 2024). Wypowiedź mentora na żywo nie spełnia tego warunku, gdyż każde powtórzenie jest inne.

Wobec tych ograniczeń model „Language shadowing at work" traktuje shadowing nie jako samodzielnie wystarczającą metodę, lecz jako jeden z trzech komponentów (rozdz. 3), którego skuteczność jest wzmacniana przez powiązanie z autentycznym kontekstem zawodowym, świadomą pracę mentora (rozdz. 6) i systematyczną dokumentację postępów (rozdz. 9) — a rzeczywista skuteczność tego rozwiązania w nowym zastosowaniu podlega weryfikacji w toku ewaluacji wdrożenia (rozdz. 10). Dla grupy A2+/B1 oznacza to, że głównym, realistycznym celem shadowingu jest rozwój percepcji i rozumienia ze słuchu, a w drugiej kolejności — prozodii i płynności w zakresie wyćwiczonych formuł zawodowych. Ze względu na czwarte zastrzeżenie model rozdziela dwie formy pracy. Na sesji mentor czyta tekst z karty pracy na głos — wolno, wyraźnie i za każdym razem w możliwie niezmienionej postaci — a stażysta powtarza go razem z nim; zmienność wypowiedzi na żywo jest tu świadomie przyjętym kosztem, w zamian za bezpośrednią relację, możliwość dostosowania tempa i natychmiastowe sprawdzenie zrozumienia (rusztowanie, podrozdz. 2.11). Warunek identycznego, wielokrotnie odtwarzanego bodźca realizuje natomiast samodzielna praca stażysty między sesjami z nagraniami tekstów z kart, udostępnionymi w bibliotece projektu „Razem Możemy Więcej" (słuchanie, ciche powtarzanie, czytanie synchroniczne, shadowing bez tekstu; Hamada, 2018). Autentyczne interakcje model wykorzystuje w kroku transferu i w formie shadowingu konwersacyjnego (Murphey, 2001).

2.5. Mentoring i job shadowing jako wsparcie adaptacji zawodowej

Model czerpie również z dwóch nurtów niezwiązanych bezpośrednio z dydaktyką języka. Pierwszy to job shadowing — uznana metoda szkoleniowa polegająca na towarzyszeniu doświadczonemu pracownikowi w celu poznania zadań i kultury organizacyjnej stanowiska, szeroko stosowana w onboardingu i rozwoju zawodowym. „Language shadowing at work" zapożycza z niej zasadę towarzyszenia w naturalnym środowisku pracy, nadając jej jednak jawnie zdefiniowany cel językowy — podczas gdy klasyczny job shadowing koncentruje się na poznaniu zadań stanowiska, każda sesja w niniejszym modelu ma dodatkowo określony cel komunikacyjny (rozdz. 7).

Drugi nurt to badania nad mentoringiem jako relacją wspierającą rozwój zawodowy i adaptację nowego pracownika. Metaanaliza Eby i współpracowników (2008), obejmująca badania z zakresu mentoringu młodzieżowego, akademickiego i pracowniczego, wskazuje na korzystny, choć na ogół niewielki pod względem wielkości efektu, związek mentoringu z wynikami behawioralnymi, postawami, zdrowiem, relacjami, motywacją i przebiegiem kariery osób mentorowanych; efekty były większe w mentoringu akademickim i pracowniczym niż w młodzieżowym. Niewielka siła tych efektów uzasadnia inwestycję w staranne przygotowanie i superwizję mentorów (rozdz. 6).

Koncepcja mentora jako „łącznika kulturowego" (cultural broker) — osoby, która nie tylko przekazuje wiedzę zawodową, lecz aktywnie pośredniczy między uczącym się a normami i oczekiwaniami organizacji — ma odpowiednik w niemieckim programie Betriebliches Sprachmentoring, w którym przeszkoleni

współpracownicy wspierają nowo zatrudnionych w sytuacjach wymagających językowo i objaśniają im konwencje firmy (Köhler i Leinecke, 2018). Mentor językowy łączy kompetencje przewodnika zawodowego, obserwatora i osoby udzielającej informacji zwrotnej. Nie musi mieć przygotowania lektorskiego, o ile przejdzie szkolenie metodyczne (rozdz. 6) i będzie mieć zapewniony czas na prowadzenie sesji w ramach czasu pracy, uzgodniony z pracodawcą w porozumieniu trójstronnym (podrozdz. 11.3).

2.6. Kompetencja międzykulturowa i akulturacja w miejscu pracy

Rola mentora jako łącznika kulturowego oraz cel integracyjny całego modelu uzasadniają odwołanie się do dwóch dodatkowych ram teoretycznych. Pierwszą jest model kompetencji komunikacyjnej międzykulturowej Michaela Byrama (1997) — jedna z najbardziej wpływowych koncepcji opisujących, jakie kompetencje są potrzebne do skutecznego porozumiewania się z przedstawicielami innej kultury, nie tylko na poziomie językowym, lecz także interpersonalnym.

Byram wyróżnia pięć składowych tej kompetencji (savoirs): postawy (savoir être), wiedzę (savoirs), umiejętność interpretowania i odnoszenia (savoir comprendre), umiejętność odkrywania i interakcji (savoir apprendre/faire) oraz krytyczną świadomość kulturową (savoir s'engager), czyli zdolność do świadomej, opartej na kryteriach oceny praktyk i wartości zarówno własnej, jak i drugiej kultury.

Byram podkreśla, że podstawą są postawy (attitudes) — bez nich nawet rozległa wiedza i wyćwiczone umiejętności nie wystarczą. Chodzi o ciekawość i otwartość, gotowość do zawieszenia niewiary wobec innych kultur i zawieszenia przekonań dotyczących kultury własnej, czyli o zdolność do zdystansowania się wobec tego, co we własnej kulturze wydaje się oczywiste. Nie oznacza to rezygnacji z własnej tożsamości, lecz umiejętność spojrzenia na obie kultury z perspektywy drugiej strony. W modelu „Language shadowing at work" postawy te są rozwijane obustronnie: mentor uczy się cierpliwości wobec błędów i różnic komunikacyjnych, a uczący się — norm komunikacyjnych polskiego środowiska pracy.

Wiedza to znajomość realiów, norm i zwyczajów obowiązujących w danej kulturze (np. jak w polskim miejscu pracy zwyczajowo zwraca się do przełożonego albo jak wygląda przerwa na lunch). Umiejętność interpretowania i odnoszenia (skills of interpreting/relating) to zdolność do zrozumienia jakiegoś zachowania czy wydarzenia z perspektywy drugiej kultury i zestawienia go z tym, co się zna z własnej, bez pochopnego oceniania „to dziwne" czy „to niegrzeczne". Umiejętność odkrywania i interakcji (skills of discovery/interaction) to praktyczna zdolność do zdobywania nowej wiedzy o kulturze na bieżąco — w trakcie samej rozmowy czy współpracy, a nie tylko z podręcznika. I wreszcie krytyczna świadomość kulturowa (critical cultural awareness) ma dla modelu szczególne znaczenie: integracja nie polega na bezrefleksyjnym przyjmowaniu norm zakładu pracy, lecz na ich rozumieniu i świadomym negocjowaniu.

Drugą ramą jest model akulturacji Johna Berry'ego (1997), wyróżniający cztery strategie radzenia sobie migranta z kontaktem międzykulturowym: integrację (zachowanie własnej tożsamości przy jednoczesnym nawiązywaniu relacji z nową kulturą), asymilację, separację i marginalizację. Badania nad akulturacją wskazują integrację (dwukulturowość) jako strategię najsilniej powiązaną z przystosowaniem psychologicznym i społeczno-kulturowym migrantów (Berry, 1997; metaanaliza: Nguyen i Benet-Martínez, 2013), choć sam model bywa krytykowany metodologicznie (Rudmin, 2003). Berry podkreśla przy tym, że strategia integracji jest możliwa tylko wtedy, gdy społeczeństwo przyjmujące — tu: zespół i pracodawca — jest otwarte na różnorodność. Dlatego model obejmuje także działania skierowane do otoczenia stażysty: uwrażliwienie zespołu na jasną komunikację oraz rolę mentora jako łącznika kulturowego (rozdz. 6, moduł V).

Model „Language shadowing at work", poprzez połączenie nauki języka z codziennym funkcjonowaniem zawodowym przy wsparciu mentora, tworzy warunki sprzyjające integracji — uczący się nie jest zmuszany do rezygnacji z własnej tożsamości kulturowej (jak przy presji asymilacyjnej), lecz otrzymuje ustrukturyzowane wsparcie w budowaniu kompetencji potrzebnych do pełnego uczestnictwa w nowym środowisku zawodowym, przy zachowanym kontakcie z własną kulturą i językiem pierwszym (L1).

2.7. Istniejące rozwiązania i materiały pokrewne

Rozeznanie rynkowe i edukacyjne wskazuje na istnienie materiałów pokrewnych, nie pozwoliło jednak zidentyfikować w Polsce bezpośredniego odpowiednika proponowanego rozwiązania:

- Urząd do Spraw Cudzoziemców (b.d.) — „Dla dorosłych": bezpłatne materiały do nauki JPJO dla dorosłych cudzoziemców, obejmujące m.in. podręczniki Polski na dobry start oraz Z językiem polskim każdego dnia.

- Migrant Info Point (2022) — materiały do nauki języka polskiego jako obcego w wariantach dla dorosłych i młodzieży, na poziomach A1/A2 i B1/B2, obejmujące dziesięć obszarów tematycznych, m.in. prawo pracy, szkolnictwo i zdrowie.

- Gruza i in. (2024) — Język polski w biurze. Ćwiczenia dla obcokrajowców (Edu&More): zeszyt ćwiczeń z języka biurowego, który powstał podczas kursów zorganizowanych przez Międzynarodową Organizację ds. Migracji (IOM) i może być wykorzystywany już od poziomu B1; zbliżony tematycznie do potrzeb branżowych, lecz ograniczony do kontekstu biurowego i nieoparty na technice shadowingu.

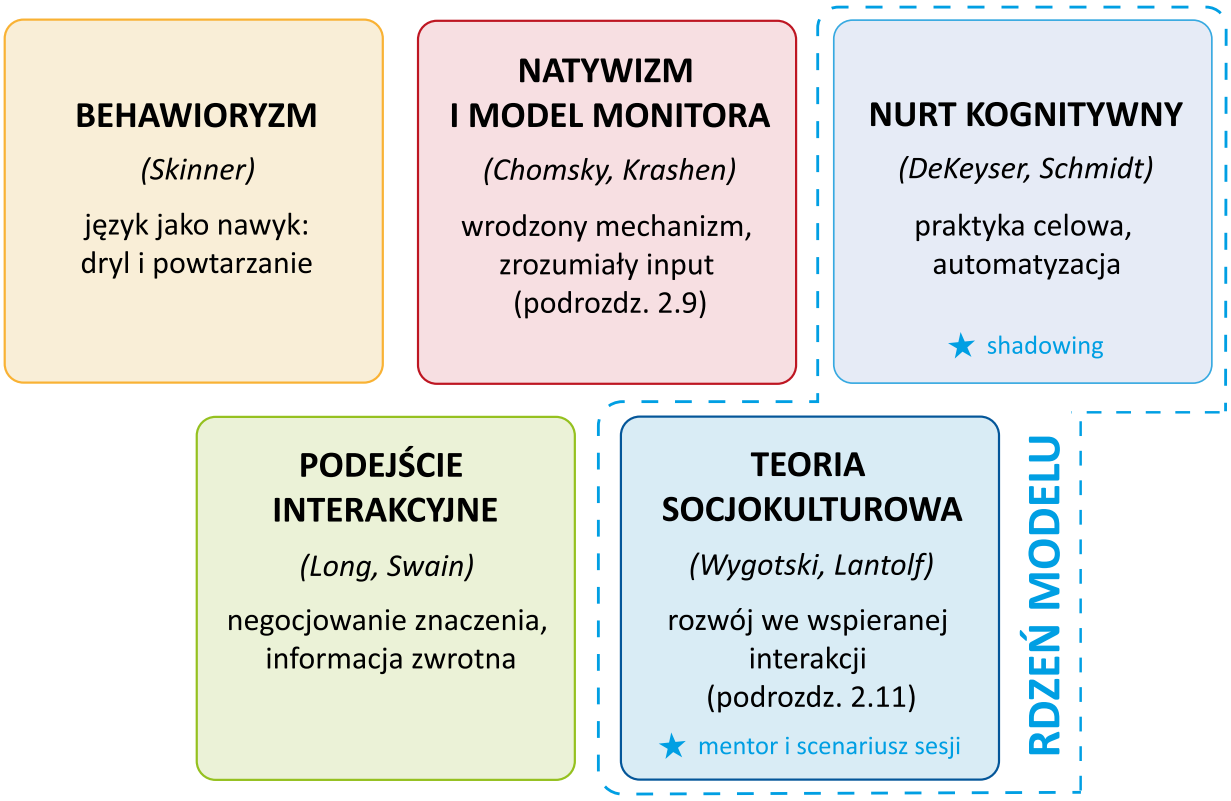
- Pasławska-Iwanczewska (2017) — wskazówki dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi, opracowane na przykładzie szkoły z ukraińskim językiem nauczania (Ośrodek Rozwoju Edukacji); pozycja dotyczy edukacji szkolnej, ale zawiera rozwiązania przydatne także tutaj: diagnozę wstępną i współpracę wielu osób wspierających uczącego się.

- Jasińska i in. (2010) — Polski w pracy (Kolegium Kultury i Języka Polskiego): podręcznik na poziomie A1+ obejmujący sytuacje komunikacyjne typowe dla obcokrajowców pracujących w Polsce, oparty na tradycyjnej formule podręcznikowej, a nie na nauce w miejscu pracy.

Rozwiązania o podobnej architekturze funkcjonują w innych krajach europejskich. W Niemczech rozwijany jest omówiony wyżej model Betriebliches Sprachmentoring (podrozdz. 2.5), w którym przeszkoleni współpracownicy pełnią rolę mentorów językowych, przechodzą krótkie szkolenie i uczestniczą w spotkaniach refleksyjnych (Köhler i Leinecke, 2018). Projekt „Language for Work" Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy zaleca m.in. łączenie migrantów w pary z biegle mówiącymi współpracownikami i naukę języka bezpośrednio przy stanowisku pracy (Braddell i in., b.d., s. 7, 17). W Polsce nie zidentyfikowano jednak rozwiązania, które łączyłoby tę formułę z ustrukturyzowaną techniką shadowingu, dwuwarstwowym zestawem kart pracy, dzienniczkiem postępów i systemem ewaluacji w odniesieniu do języka polskiego jako obcego. To połączenie stanowi o innowacyjności niniejszej koncepcji i jest przedmiotem części drugiej opracowania.

2.8. Miejsce modelu na mapie teorii przyswajania języka drugiego

Teorie przyswajania języka drugiego grupuje się zwykle w kilka nurtów (Mitchell i in., 2019; VanPatten i in., 2020): (1) behawioryzm (Skinner, 1957); (2) podejścia natywistyczne, inspirowane koncepcją gramatyki uniwersalnej (Chomsky, 1965), wraz z wyrastającym z nich Modelem Monitora (Krashen, 1982); (3) podejścia kognitywne — przetwarzanie informacji, teoria nabywania umiejętności (DeKeyser, 2020), hipoteza noticing (Schmidt, 1990) i podejścia oparte na użyciu; (4) podejście interakcyjne (Long, 1996; Swain, 1985); (5) teoria socjokulturowa (Lantolf i Thorne, 2006; Wygotski, 1978). Shadowing jako praktyka celowa sytuuje się w nurcie kognitywnym (Hamada i Suzuki, 2024), a relacja mentor–uczący się i scenariusz sesji — w nurcie socjokulturowym. Model ma więc charakter świadomie eklektyczny, z rdzeniem kognitywno-socjokulturowym.



Ryc. 2. *Główne nurty teorii przyswajania języka drugiego i miejsce modelu.*
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Mitchell i in. (2019).

Behawioryzm (Skinner, 1957) traktował naukę języka jako kształtowanie nawyku poprzez wzmacnianie poprawnych reakcji — stąd metoda audiolingwalna, oparta na dialogach, drylu i natychmiastowej korekcie błędów. Natywizm (Chomsky, 1965) przeciwstawił się temu ujęciu, zakładając istnienie wrodzonego mechanizmu przyswajania języka („gramatyki uniwersalnej"). Sam Chomsky nie formułował zaleceń dydaktycznych dla nauki języków obcych; konsekwencje dydaktyczne tego nurtu wyprowadził Krashen w Modelu Monitora omówionym szczegółowo w podrozdz. 2.9 (Krashen, 1982) i w podejściu naturalnym (Krashen i Terrell, 1983), w którym błędy traktuje się jako naturalny etap rozwoju, a nacisk kładzie się na zrozumiały input. Konstruktywizm społeczny Wygotskiego (1978), rozwijany w badaniach nad przyswajaniem języka drugiego jako teoria socjokulturowa (podrozdz. 2.11), sytuuje rozwój językowy w interakcji społecznej, a nie w izolowanym umyśle jednostki.

Poniższa tabela, inspirowana klasycznymi zestawieniami implikacji dydaktycznych teorii przyswajania języka (Brown, 2014; Lightbown i Spada, 2021), pokazuje, jak model „Language shadowing at work" — o rdzeniu kognitywno-socjokulturowym — różni się od podejścia behawiorystycznego i natywistycznego w praktycznych rozstrzygnięciach metodycznych.

Tabela 2. *Rozstrzygnięcia metodyczne w podejściu behawiorystycznym, natywistycznym i w modelu „Language shadowing at work”*

Komponent dydaktyczny	Podejście behawiorystyczne	Podejście natywistyczne	Language shadowing at work
Źródło materiału	dialogi i dryl przygotowane przez nauczyciela	naturalny język od nauczyciela, otoczenia, książek	autentyczne komunikaty zawodowe z kart pracy, czytane na sesji przez mentora (nagrania — do samodzielnej pracy stażysty), i interakcje na stanowisku (rozdz. 7–8)
Charakter materiału	ustrukturyzowany według złożoności gramatycznej	nieustrukturyzowany, ale zrozumiały	ustrukturyzowany według zadań i mikrosytuacji zawodowych (karty pracy, rozdz. 8), a nie według progresji gramatycznej
Idealny „skład grupy”	uczący się o podobnym poziomie, podlegają drylowi razem	uczący się o podobnym poziomie L2, materiał na poziomie i+1	para mentor–stażysta: rodzimy (lub biegły) użytkownik języka (mentor) i uczący się, ukierunkowani na komunikację (rozdz. 6)
Wypowiedź uczącego się	strukturyzowane powtórzenia i dryl gramatyczny	output nie jest priorytetem, pojawia się naturalnie	mowa pojawia się w kontekście zawodowym: w shadowingu i transferze (kroki 2–4 scenariusza sesji, rozdz. 7)
Presja do mówienia	uczący się powtarza natychmiast	dopuszczalny „okres ciszy”	uczący się powtarza (shadowing) wyłącznie wypowiedzi, które wcześniej zrozumiał; presję ograniczają krótki czas sesji, wybór momentu i relacja z mentorem; naturalny impuls komunikacyjny pojawia się w kroku transferu (rozdz. 7)
Traktowanie błędów	korygowane natychmiast	niekorygowane — uczący się koryguje się sam z czasem	informacja zwrotna według jednej, uzgodnionej zasady: w trakcie ćwiczenia — przeformułowanie (recast) lub prośba o powtórzenie, gdy błąd utrudnia zrozumienie; po ćwiczeniu — krótka, jawna korekta 1–2 wybranych elementów wymowy lub słownictwa (Lyster i Ranta, 1997); w autentycznej interakcji z klientem lub pacjentem — bez korekty; wymowa i rytm ćwiczone w formie shadowingu (podrozdz. 8.4)

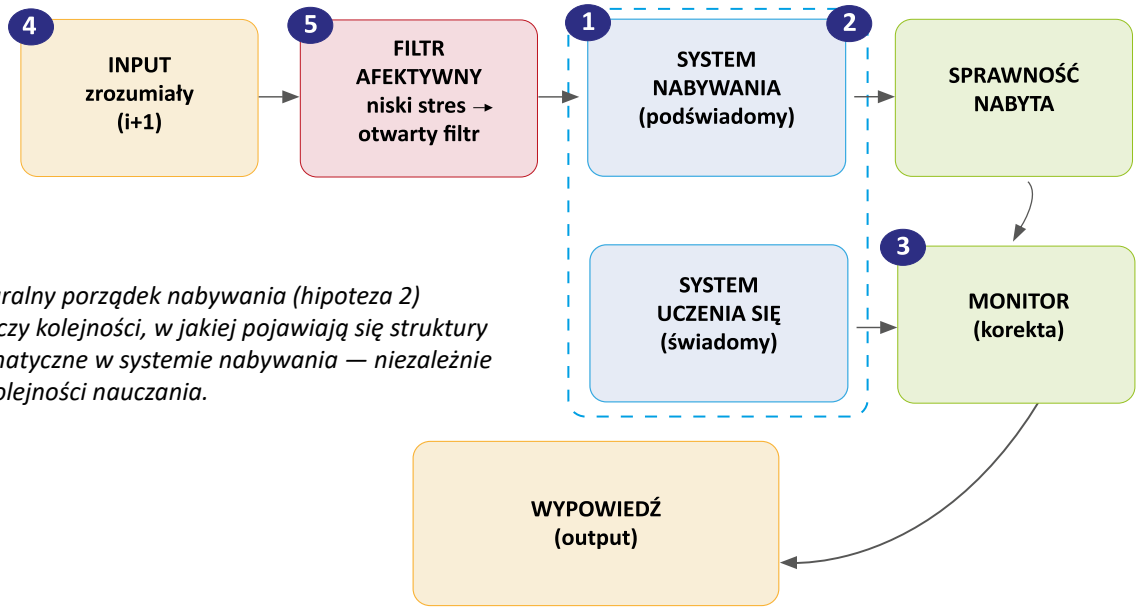
Rdzeń tego świadomie eklektycznego modelu tworzą dwie perspektywy. Pierwsza to kognitywna teoria nabywania umiejętności: shadowing i powtarzanie traktujemy jako praktykę celową, prowadzącą od wiedzy deklaratywnej do zautomatyzowanej (DeKeyser, 2020; Hamada i Suzuki, 2024). Druga to perspektywa socjokulturowa i uczenia się w praktyce: rozwój następuje we wspieranej interakcji z bardziej doświadczonym uczestnikiem wspólnoty pracy (Lave i Wenger, 1991; Wygotski, 1978). Elementy podejścia interakcyjnego (negocjowanie znaczenia, informacja zwrotna; Long, 1996) oraz hipotezę filtra afektywnego (Krashen, 1982) wykorzystujemy pomocniczo, z zastrzeżeniami omówionymi w podrozdz. 2.9.

2.9. Model Monitora Krashena — nabywanie a uczenie się i pięć hipotez

Punktem wyjścia dla modelu Stephena Krashena (1982) jest rozróżnienie dwóch odrębnych procesów, dzięki którym człowiek dochodzi do sprawności w języku drugim. Nabywanie (acquisition) jest procesem podświadomym, zachodzącym dzięki zanurzeniu w środowisku językowym — tak jak dziecko przyswaja język pierwszy. Uczenie się (learning) jest natomiast procesem świadomym, wspieranym przez jawne objaśnianie reguł gramatycznych i korektę błędów — tak przebiega typowy kurs językowy w sali lekcyjnej. Rozróżnienie to legło u podstaw pięciu powiązanych hipotez, tworzących tzw. Model Monitora.

Model Monitora wywarł duży wpływ na dydaktykę, lecz w badaniach nad przyswajaniem języka jest szeroko krytykowany — przede wszystkim za to, że jego kluczowych pojęć (nabywanie a uczenie się, i+1) nie da się zoperacjonalizować ani empirycznie zweryfikować (Gregg, 1984; McLaughlin, 1987). Kontrowersyjne jest też założenie, że wiedza wyuczona nie przechodzi w wiedzę nabytą (stanowisko non-interface). Współczesne teorie nabywania umiejętności przyjmują, że wiedza deklaratywna może dzięki praktyce ulegać proceduralizacji i automatyzacji (DeKeyser, 2020), i na tym założeniu opiera się niniejszy model. Z Modelu Monitora przejmujemy zatem jedynie dwie intuicje dydaktyczne — znaczenie zrozumiałego inputu i obniżania lęku — nie zaś rozdział systemów nabywania i uczenia się.

Numery 1–5 wskazują pięć hipotez Krashena omówionych w tekście



Naturalny porządek nabywania (hipoteza 2) dotyczy kolejności, w jakiej pojawiają się struktury gramatyczne w systemie nabywania — niezależnie od kolejności nauczania.

Ryc. 3. *Model Monitora — pięć hipotez Krashena (podrozdz. 2.9).*
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Krashen (1982).

- Hipoteza nabywania–uczenia się (Acquisition-Learning Hypothesis) — nabywanie i uczenie się to dwa niezależne systemy; tylko nabywanie prowadzi do biegłego, spontanicznego posługiwania się językiem.
- Hipoteza naturalnego porządku (Natural Order Hypothesis) — struktury gramatyczne są nabywane w przewidywalnej kolejności, niezależnej od kolejności, w jakiej są nauczane.

- Hipoteza monitora (Monitor Hypothesis) — świadomie wyuczona wiedza pełni funkcję „monitora", korygującego wypowiedzi generowane przez system nabywania, pod warunkiem że uczący się ma czas, skupia się na formie i zna regułę.

- Hipoteza wkładu językowego (Input Hypothesis) — nabywanie następuje, gdy uczący się otrzymuje zrozumiały wkład językowy (input), nieco wykraczający poza jego aktualną kompetencję (oznaczany jako i+1).

- Hipoteza filtra afektywnego (Affective Filter Hypothesis) — wysoki poziom stresu, lęku lub niska motywacja „zamykają" filtr afektywny i blokują nabywanie, nawet przy dostępności odpowiedniego wkładu językowego; niski stres sprzyja przyswajaniu.

Przełożenie na model jest następujące. Komponent 1 (kurs językowy, rozdz. 3) dostarcza wiedzy deklaratywnej o języku — reguł, słownictwa i wzorców, które uczący się może świadomie wykorzystać, także do autokorekty. Komponent 2 (sesje shadowing w miejscu pracy) służy przede wszystkim proceduralizacji i automatyzacji: zrozumiany wcześniej materiał jest wielokrotnie, celowo ćwiczony, a następnie przenoszony do nowych sytuacji. Karty pracy dobiera się do aktualnego poziomu stażysty według deskryptorów Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ) dla poziomów A2+/B1 (Council of Europe, 2020). Bliska, nieformalna, pozbawiona presji egzaminacyjnej relacja z mentorem ma obniżać lęk językowy, który — niezależnie od kontrowersji wokół hipotezy filtra afektywnego — jest udokumentowanym czynnikiem utrudniającym komunikację w języku obcym (Horwitz i in., 1986).

2.10. Hipoteza współzależności języków — wspólna bazowa sprawność (Cummins)

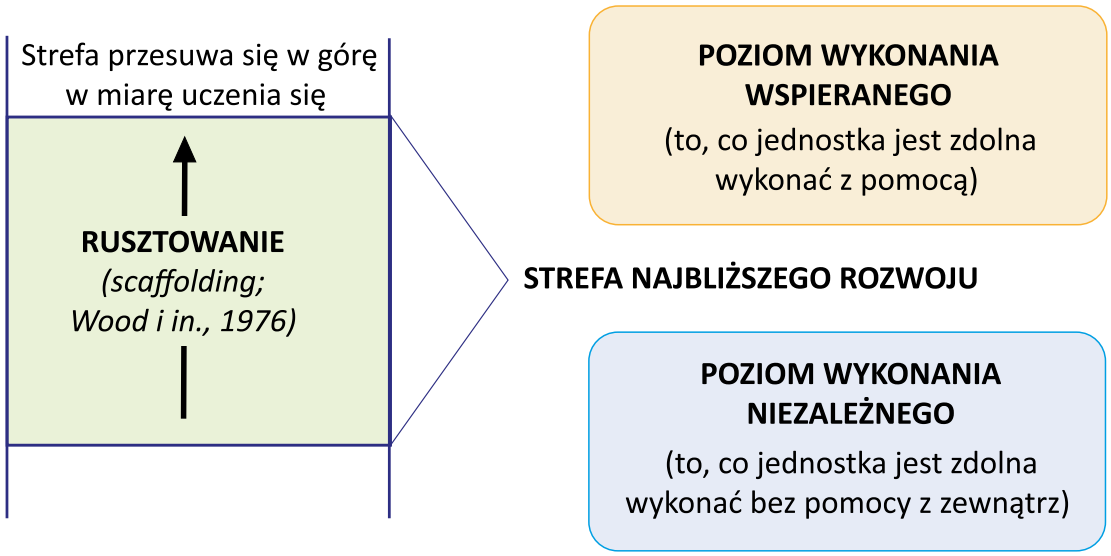
Uzupełnieniem rozróżnienia BICS/CALP (podrozdz. 2.1) jest sformułowana przez Jima Cumminsa (1979b, 1981b) hipoteza współzależności językowej (linguistic interdependence hypothesis). Zgodnie z nią osoba dwujęzyczna dysponuje nie tylko odrębnymi umiejętnościami w każdym z języków, lecz także wspólną, bazową sprawnością poznawczo-językową (Common Underlying Proficiency, CUP) — obejmującą pojęcia, wiedzę o świecie i strategie myślowe, które nie muszą być uczone od nowa przy każdym kolejnym języku.

Znaczenie tej hipotezy dla modelu jest praktyczne: dorosły uczący się, w odróżnieniu od dziecka przyswajającego pierwszy język, dysponuje już rozwiniętą sprawnością bazową — w tym, bardzo często, doświadczeniem zawodowym w tym samym zawodzie zdobytym w kraju pochodzenia. Ucząc się polskiego słownictwa branżowego, stażysta nie musi poznawać pojęć od podstaw (np. czym jest procedura higieny rąk czy dokument przewozowy) — wystarczy, że pozna ich polskie nazwy i konteksty użycia. Ten wniosek koresponduje bezpośrednio z andragogicznym postulatem wykorzystania dotychczasowego doświadczenia uczącego się jako zasobu (podrozdz. 2.3) i uzasadnia konstrukcję kart pracy (rozdz. 8) skoncentrowanych na nazywaniu i utrwalaniu już znanych czynności zawodowych w nowym języku, a nie na tłumaczeniu pojęć od zera.

Konsekwencją tej hipotezy jest celowe dopuszczenie języka pierwszego stażysty jako zasobu — przy objaśnianiu pojęć, w dwujęzycznym glosariuszu w dzienniczku i w sytuacjach istotnych dla bezpieczeństwa (Cook, 2001; García i Li Wei, 2014) — przy zachowaniu polskiego jako podstawowego języka sesji.

2.11. Konstruktywizm społeczny Wygotskiego: strefa najbliższego rozwoju i rusztowanie poznawcze

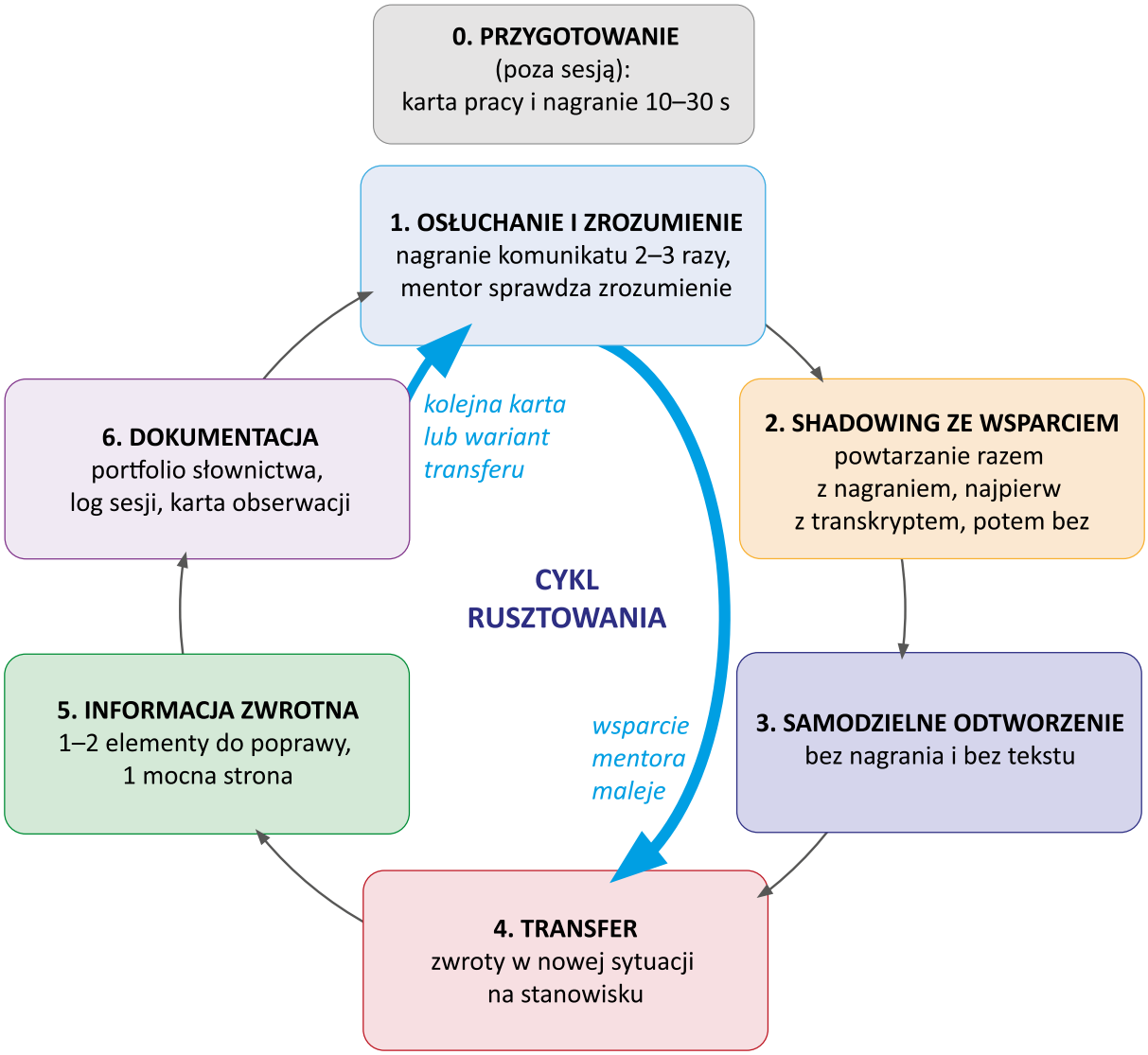
Lew Wygotski (1978) ujmował rozwój poznawczy, w tym rozwój językowy, jako proces zasadniczo społeczny: to, co dziecko — a w późniejszych zastosowaniach tej teorii do nauki języka drugiego także dorosły uczący się (Lantolf, 2000; Lantolf i Thorne, 2006) — potrafi wykonać dzięki wsparciu innej osoby, poprzedza i warunkuje to, co będzie w stanie wykonać samodzielnie. Obszar między poziomem wykonania niezależnego (samodzielnego) a poziomem wykonania wspieranego Wygotski określił jako strefę najbliższego rozwoju (Wygotski, 1978; por. Chaiklin, 2003).



Ryc. 4. *Strefa najbliższego rozwoju i rusztowanie poznawcze.*
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wygotski, 1978; Wood i in., 1976 — podrozdz. 2.11.

Pojęciem uzupełniającym jest rusztowanie poznawcze (scaffolding), wprowadzone przez Wooda i współpracowników (1976) — metafora wsparcia, które bardziej kompetentna osoba zapewnia uczącemu się dokładnie w takim zakresie, w jakim jest ono potrzebne, i które jest stopniowo wycofywane w miarę wzrostu samodzielności, podobnie jak rusztowanie budowlane usuwane jest po zakończeniu prac konstrukcyjnych.

Teoria strefy najbliższego rozwoju i rusztowania dostarcza najbardziej bezpośredniego teoretycznego uzasadnienia dla roli mentora w modelu (podrozdz. 2.5): mentor pełni funkcję bardziej kompetentnego partnera (w literaturze popularyzującej teorię Wygotskiego określanego jako more knowledgeable other), działającego świadomie w strefie najbliższego rozwoju stażysty — rozpoznając w trakcie wspólnej pracy, z jakim wsparciem stażysta wykonuje zadanie (model, podpowiedź, powtórzenie), i stopniowo to wsparcie wycofując w kolejnych krokach scenariusza sesji (rozdz. 7). Poziom kart pracy ustala lektor JPJO lub metodyk na podstawie diagnozy wstępnej (podrozdz. 4.1) według deskryptorów ESOKJ; mentor dostosowuje w trakcie sesji zakres wsparcia. Dwuwarstwowa struktura kart pracy — warstwa uniwersalna poprzedzająca warstwę branżową (podrozdz. 8.1) — jest bezpośrednim zastosowaniem zasady stopniowego podnoszenia poziomu trudności w obrębie strefy najbliższego rozwoju. Ta sama zasada — stopniowe wycofywanie wsparcia — powtarza się cyklicznie w każdej sesji (ryc. 5).



Ryc. 5. *Scenariusz sesji language shadowing at work jako cykl rusztowania.*
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wood i in., 1976 — podrozdz. 2.11 i rozdz. 7.

Nieprawidłowe wyznaczenie strefy najbliższego rozwoju — dobór zadania zbyt trudnego (poza zasięgiem nawet wspieranego wykonania) lub zbyt łatwego (w zasięgu wykonania niezależnego, a więc niewymagającego wsparcia) — jest źródłem ryzyka metodycznego opisanego w podrozdziale 5.2 i w tabeli ryzyk (tab. 17) jako „niedopasowanie trudności materiału do poziomu". Dlatego poziom materiału ustala lektor lub metodyk na podstawie diagnozy wstępnej, a mentor w trakcie sesji dostosowuje tempo i liczbę powtórzeń oraz sygnalizuje metodykowi, że materiał jest za trudny lub za łatwy. Umiejętność tę rozwija program szkoleniowy (rozdz. 6) i ocenia rubryka kompetencji mentora (podrozdz. 6.7, kryterium „Dopasowanie materiału i wsparcia").

2.12. Language shadowing at work — definicja robocza i operacjonalizacja

> „Language shadowing at work" to model wsparcia językowego w miejscu pracy. Przeszkolony mentor prowadzi w nim krótkie, regularne sesje oparte na shadowingu, czyli niemal równoczesnym powtarzaniu wypowiedzi zawodowych (poleceń, instrukcji, formuł grzecznościowych, komunikatów BHP, mikrodialogów) modelowanych przez mentora, który czyta na głos teksty z kart pracy, oraz na shadowingu konwersacyjnym w rzeczywistych interakcjach (Murphey, 2001). Sesje łączą się z ćwiczeniem transferu i dokumentacją w dzienniczku postępów. Uzupełnieniem sesji jest samodzielna praca stażysty z nagraniami tekstów z kart, dostępnymi w bibliotece projektu. Celem jest rozwój rozumienia ze słuchu, płynności i zrozumiałości wypowiedzi w języku zawodowym oraz wspieranie integracji stażysty (w rozumieniu Berry'ego, 1997) w zespole i organizacji.

Operacjonalizacja tej definicji — czyli przełożenie jej na obserwowalne, mierzalne elementy procesu dydaktycznego — obejmuje cztery wymiary, do których odwołują się narzędzia przedstawione w części II: (1) wymiar proceduralny — ustandaryzowany, sześcioetapowy scenariusz pojedynczej sesji (rozdz. 7); (2) wymiar treściowy — materiał w postaci kart pracy, zróżnicowany dwuwarstwowo na treści uniwersalne i branżowe (rozdz. 8); (3) wymiar relacyjny — rola mentora jako prowadzącego sesję i łącznika kulturowego, przygotowanego programem szkoleniowym (rozdz. 6); (4) wymiar dokumentacyjny — zindywidualizowany dzienniczek postępów, w którym gromadzone są ślady procesu uczenia się i który stanowi podstawę ewaluacji (rozdz. 9–10). Tak zoperacjonalizowana definicja pozwala odróżnić „Language shadowing at work" od pokrewnych, lecz odrębnych praktyk — swobodnej rozmowy w miejscu pracy (brak ustrukturyzowanego scenariusza i dokumentacji), klasycznego job shadowingu (brak jawnego celu językowego) oraz kursu językowego o profilu zawodowym prowadzonego poza miejscem pracy (brak immersji środowiskowej).

3. MODEL TRZECH KOMPONENTÓW

Model „Language shadowing at work” składa się z trzech wzajemnie powiązanych komponentów, które wspólnie rozwijają kompetencję językowo-zawodową:

Tabela 3. *Model trzech komponentów*

Komponent	Nośnik	Obszar w modelu dwóch kontinuów (podrozdz. 2.1)	Prowadzący
1. kurs języka polskiego: baza leksykalno-gramatyczna, teksty zredukowane kontekstowo (instrukcje, dokumenty)	zajęcia grupowe lub indywidualne z lektorem JPJO	ćwiartka D	lektor JPJO
2. proceduralizacja i automatyzacja: rozumienie ze słuchu, prozodia, komunikacja osadzona w kontekście stanowiska	shadowing komunikatów zawodowych z kart pracy (gotowych i własnych) czytanych przez mentora, transfer w realnych sytuacjach; nagrania — do pracy samodzielnej	ćwiartki A i B	mentor językowy
3. refleksja, utrwalanie i autonomia (portfolio w rozumieniu Europejskiego Portfolio Językowego)	zindywidualizowany zbiór zwrotów, sytuacji i samoocen	wszystkie ćwiartki (A–D)	uczący się (w konsultacji z mentorem)

Komponenty 2 i 3 realizowane są równolegle i wzajemnie się zasilają: sytuacje i słownictwo poznane podczas sesji shadowingu trafiają do dzienniczka postępów, a materiał w nim zgromadzony wyznacza kierunek kolejnych sesji. Komponent 1 stanowi bazę leksykalno-gramatyczną, na której nadbudowywane są komponenty 2 i 3. Model zakłada stałą koordynację między lektorem JPJO a mentorem. Obie strony mają wgląd w log sesji w dzienniczku, a co dwa tygodnie odbywają krótką (ok. 15 min) konsultację — zdalną lub telefoniczną. Lektor uwzględnia na kursie zwroty i trudności z kart bieżącego tygodnia, a mentor — zagadnienia z kursu („pętla tygodniowa”). W przypadku osób ze znajomością języka polskiego na poziomie minimum A2, model ten może być realizowany bez komponentu pierwszego.

4. GRUPA DOCELOWA I ROLE

4.1. Uczący się (stażysta-cudzoziemiec)

Osoby odbywające staż zawodowy na stanowiskach stażowych w zawodach deficytowych (np. opiekun medyczny/asystent, budownictwo, transport-spedycja-logistyka, odnawialne źródła energii (OZE) i technika), których znajomość języka polskiego odpowiada co najmniej poziomowi A2 ESOKJ, potwierdzonemu diagnozą wstępną. Model zakłada, że uczący się radzi sobie w prostych, rutynowych interakcjach; sesje shadowing rozwijają na tej bazie rozumienie ze słuchu, płynność i zrozumiałość wypowiedzi w języku zawodowym. Osoby poniżej poziomu A2 kieruje się w pierwszej kolejności na kurs (komponent 1), a sesje prowadzi się z nimi w wariancie percepcyjnym (słuchanie i rozumienie komunikatów kluczowych dla bezpieczeństwa).

Uczący się różnią się istotnie doświadczeniem migracyjnym, znajomością języka polskiego przy rozpoczęciu stażu oraz doświadczeniem zawodowym w danym zawodzie — co przekłada się na różny zasób wspólnej bazowej sprawności (CUP) możliwej do wykorzystania (podrozdz. 2.10). Poniższa typologia, opracowana na podstawie doświadczeń autorki oraz zaleceń dotyczących profilowania dorosłych migrantów zawartych w zestawie narzędzi Rady Europy (Council of Europe, 2017), pomaga lektorowi JPJO lub metodykowi ustalić punkt startu w warstwie kart pracy (podrozdz. 8.1) dla konkretnego stażysty.

Tabela 4. *Typologia profili stażystów i zalecany punkt startu*

Profil stażysty	Znajomość języka polskiego na starcie	Zalecany punkt startu
Brak wcześniejszego kontaktu z Polską, pierwszy pobyt	brak lub znajomość śladowa	najpierw kurs JPJO; sesje w wariancie percepcyjnym (karty U1, U2, U8); wsparcie tłumacza przy szkoleniu BHP i formalnościach
Wcześniejszy pobyt lub praca w Polsce, kontakt z językiem	znajomość komunikacyjna (poziom zbliżony do BICS, podrozdz. 2.1)	skrócona warstwa uniwersalna, szybsze przejście do warstwy branżowej (podrozdz. 8.3)
Doświadczenie zawodowe w tym samym zawodzie w kraju pochodzenia, słaba znajomość polskiego	słaba znajomość polskiego, ale bogata baza CUP w danej dziedzinie zawodowej (podrozdz. 2.10)	warstwa uniwersalna równolegle z wczesnym wprowadzeniem terminologii branżowej — transfer pojęć z L1 (podrozdz. 8.3)
Rodzina dwukulturowa lub wcześniejszy, nieformalny kontakt z językiem lub kulturą polską	zróżnicowana, często nierówna (mocna strona: rozumienie; słabsza: mówienie lub odwrotnie)	indywidualna diagnoza wstępna (lektor JPJO lub metodyk) i elastyczny dobór kart; możliwe pominięcie części kart U1–U8

Uwaga: typologia ma charakter orientacyjny. Punkt startu ustala lektor JPJO lub metodyk na podstawie diagnozy wstępnej (krótki test i rozmowa według deskryptorów ESOKJ). Tempo przechodzenia między kartami ustala mentor wspólnie ze stażystą i w razie potrzeby konsultuje z metodykiem (podrozdz. 6.6).

4.2. Mentor językowy

Mentor językowy — doświadczony pracownik merytoryczny danej branży (np. pielęgniarka, brygadzista, kierownik zmiany), wyznaczony przez pracodawcę i przeszkolony w programie opisanym w rozdz. 6. Mentor nie jest lektorem i nie zastępuje go. Jego zadania obejmują: (1) prowadzenie sesji według kart pracy — gotowych i tworzonych wspólnie ze stażystą; (2) modelowanie wypowiedzi i udzielanie krótkiej informacji zwrotnej według uzgodnionej zasady; (3) wpis w log sesji; (4) pełnienie funkcji łącznika kulturowego wobec zespołu. Diagnoza poziomu i propozycja kart na start należą do lektora i metodyka (podrozdz. 4.3–4.4). Gotowe karty są jednak propozycją i wzorem: mentor wraz ze stażystą może — bazując na nich — tworzyć karty własne na pustym szablonie (podrozdz. 8.5). Na prowadzenie sesji mentor ma do 60 minut tygodniowo w ramach czasu pracy, zgodnie z porozumieniem trójstronnym (podrozdz. 11.3). Funkcja mentora językowego nie jest tożsama z funkcją opiekuna stażu w rozumieniu przepisów o stażach, choć obie funkcje może pełnić ta sama osoba.

4.3. Lektor JPJO

Osoba prowadząca komponent 1 (kurs językowy) — odpowiada za program nauczania, budowanie bazy leksykalno-gramatycznej i pracę z tekstami zredukowanymi kontekstowo (instrukcje, procedury, dokumenty), a także za diagnozę wstępną i przygotowanie nagrań do biblioteki projektu (do samodzielnej pracy stażysty) — komplementarnie do pracy mentora w komponentach 2 i 3.

4.4. Autorka metody / metodyk

Rolę merytoryczną w opracowaniu metodologii, programu szkoleniowego i narzędzi oraz w prowadzeniu szkolenia i superwizji mentorów pełni autorka metody — metodyk glottodydaktyczny odpowiedzialny za spójność koncepcyjną modelu, jego dalszy rozwój oraz nadzór nad procesem wdrożenia i ewaluacji.

Autorka metody jest jednocześnie osobą prowadzącą jej wdrożenie (szkolenia i superwizję). Dlatego — aby uniknąć konfliktu ról — ewaluację końcową (poziomy 2–4, rozdz. 10) prowadzi lub recenzuje ewaluator zewnętrzny zatrudniony w projekcie, który ma dostęp do danych źródłowych i współodpowiada za raport z wdrożenia (etap 6).

5. KORZYŚCI, OGRANICZENIA I WARUNKI SKUTECZNOŚCI

5.1. Korzyści dla uczącego się

- rozwój zrozumiałości wypowiedzi i prozodii (rytm, akcent zdaniowy, intonacja) dzięki naśladowaniu wzorca wymowy (Whitworth i Rose, 2025; por. Derwing i Munro, 2015; Levis, 2005);
- szybsze rozpoczęcie mówienia i szybszy rozwój rozumienia;
- używanie słownictwa i gotowych fraz w konkretnym kontekście sytuacyjnym (formuła „just in time"), co koresponduje z andragogicznym postulatem orientacji zadaniowej (podrozdz. 2.3);
- możliwość stosowania na różnych etapach nauki — w wariancie percepcyjnym (słuchanie i rozumienie) także u osób początkujących (podrozdz. 4.1), a w wariancie rozwijającym mówienie — na poziomach wyższych (Hamada, 2016, 2018);
- rozwijanie globalnego rozumienia języka;
- wzmacnianie wiary w siebie i redukcja lęku językowego w sytuacjach zawodowych;
- nacisk na dokładne opanowanie niewielkiej liczby kluczowych zwrotów zamiast pobieżnego poznawania wielu;
- nauka w naturalnym środowisku zawodowym, zgodnie z koncepcją affordances (podrozdz. 2.2);
- poznawanie kultury kraju i kultury organizacyjnej zakładu pracy w codziennych sytuacjach, wzmacniane refleksją w dzienniczku (pytanie: „Co mnie zaskoczyło w komunikacji w zespole i jak to rozumiem?"), co sprzyja integracyjnej strategii akulturacji (podrozdz. 2.6).

Spośród wymienionych korzyści literatura dotycząca shadowingu dokumentuje przede wszystkim poprawę percepcji i rozumienia ze słuchu (Hamada, 2016) oraz prozodii, płynności i zrozumiałości wypowiedzi (Whitworth i Rose, 2025). Pozostałe — w tym szybsze rozpoczęcie mówienia, redukcję lęku i korzyści integracyjne — traktujemy jako hipotezy modelu, weryfikowane w ewaluacji (rozdz. 10), z zastrzeżeniami co do transferu ustaleń na grunt JPJO omówionymi w podrozdz. 2.4.

5.2. Ograniczenia, ryzyka i warunki skuteczności

Wykorzystanie shadowingu poza kontrolowanym środowiskiem badawczym, w dodatku w nowym kontekście (miejsce pracy, a nie sala lekcyjna), niesie ze sobą specyficzne ograniczenia, które model musi uwzględniać na poziomie metodycznym i organizacyjnym:

- Ryzyko mechanicznego powtarzania bez rozumienia — konieczność selekcji materiału i wsparcia metodycznego mentora (odpowiedź w modelu: obowiązkowy krok „osłuchanie i zrozumienie" w scenariuszu sesji, rozdz. 7, oraz program szkoleniowy, rozdz. 6).
- Dobór trudności materiału do poziomu językowego — zbyt trudny tekst zniechęca, zbyt łatwy nie rozwija kompetencji (odpowiedź w modelu: zróżnicowanie poziomowe i dwuwarstwowa struktura kart pracy, rozdz. 8).

- Konieczność przeszkolenia i superwizji mentorów, którzy nie są zawodowo lektorami języka (rozdz. 6).

- Konieczność zapewnienia jakości i kompletności wpisów w dzienniczku postępów, prowadzonym samodzielnie przez uczącego się i mentora (rozdz. 9).

- Ryzyko nadmiernego obciążenia czasowego mentora, który łączy rolę zawodową z dydaktyczną — odpowiedzią jest krótki, 10–15-minutowy format sesji (rozdz. 7) oraz elastyczny harmonogram konsultacji (podrozdz. 6.6).

- Ograniczona dotąd baza empiryczna dla shadowingu zastosowanego w kontekście zawodowym i w nauce JPJO — odpowiedzią jest wbudowany w model system ewaluacji (rozdz. 10), traktowany jako integralna część weryfikacji skuteczności, a nie tylko formalność sprawozdawcza.

- Bezpieczeństwo — sesje prowadzi się wyłącznie w „oknach sesyjnych": przed rozpoczęciem lub po zakończeniu czynności, w przerwach, w bezpiecznym miejscu; nigdy w trakcie prac na wysokości, obsługi maszyn czy czynności pielęgnacyjnych i zabiegowych przy pacjencie.

- Osoby trzecie — wypowiedzi pacjentów i klientów nie są nagrywane.

- BHP — sesje utrwalają słownictwo BHP, ale nie zastępują obowiązkowego szkolenia BHP przeprowadzonego w sposób zrozumiały dla pracownika (podrozdz. 8.2).

- Godność dorosłego uczącego się — sesje prowadzi się dyskretnie, bez świadków, a stażysta współdecyduje o miejscu i czasie (podrozdz. 2.3).

- Wzorzec językowy — mentor zostaje uczulony na regionalizmy, żargon i wulgaryzmy; karty zawierają wersję standardową komunikatu.

- Ciągłość — w razie odejścia mentora lub zmiany grafiku pracodawca wyznacza zastępcę, który przechodzi skrócone szkolenie.

CZĘŚĆ II. OPRACOWANIE WDROŻENIOWE

Część II przekłada ramy koncepcyjne przedstawione w części I na cztery narzędzia wdrożeniowe: program szkoleniowy dla mentorów językowych, dwuwarstwowy zestaw kart pracy, zindywidualizowany dzienniczek postępów uczącego się oraz koncepcję ewaluacji. Narzędzia te są ze sobą spójne metodycznie i operacyjnie — każde odwołuje się do modelu trzech komponentów (rozdz. 3) i scenariusza sesji opisanego w rozdziale 7.

6. PROGRAM SZKOLENIOWY I SUPERWIZYJNY DLA MENTORÓW JĘZYKOWYCH

6.1. Cele i adresaci programu

Program przygotowuje mentorów językowych przyjmujących stażystów-cudzoziemców do samodzielnego prowadzenia sesji language shadowing w miejscu pracy. Adresaci nie są zawodowymi lektorami języka polskiego jako obcego — są pracownikami merytorycznymi (np. pielęgniarkami, brygadzistami, kierownikami zmiany), którym program zapewnia przygotowanie metodyczne w zakresie potrzebnym do prowadzenia sesji według kart pracy (gotowych i własnych), przy jednoczesnym wykorzystaniu ich naturalnej przewagi: codziennej obecności w autentycznym środowisku pracy.

Cel główny: przygotowanie mentorów do prowadzenia sesji language shadowing at work zgodnie z modelem opisanym w części I, w sposób bezpieczny językowo i kulturowo dla stażysty oraz spójny metodycznie we wszystkich parach mentor–stażysta objętych wdrożeniem.

Program jest adresowany do mentorów językowych; w module V uczestniczą także lektorzy JPJO prowadzący kurs dla tych samych stażystów, co pozwala uzgodnić zasady współpracy (rozdz. 3).

6.2. Efekty uczenia się

Tabela 5. *Efekty uczenia się w programie dla mentorów językowych*

Kategoria	Efekt uczenia się — mentor po ukończeniu programu:
Wiedza	zna poziomy ESOKJ A2+/B1 w zakresie potrzebnym do pracy z kartami; zna zasady bezpiecznego prowadzenia sesji; zna strukturę modelu i rolę mentora
Umiejętności	potrafi przeprowadzić sesję według scenariusza (rozdz. 7), korzystając z karty pracy, której tekst czyta na głos; potrafi sprawdzić zrozumienie i udzielić krótkiej informacji zwrotnej według uzgodnionej zasady; potrafi stosować zasady jasnej komunikacji z osobą uczącą się języka (upraszczanie, powtórzenie, demonstracja); potrafi rozpoznać, że materiał jest za trudny, i zgłosić to metodykowi; potrafi wspólnie ze stażystą tworzyć karty własne na podstawie wzorów; potrafi prowadzić log sesji w dzienniczku (rozdz. 9)
Kompetencje społeczne	wykazuje gotowość do pełnienia roli łącznika kulturowego wobec zespołu i pracodawcy; cechuje się wrażliwością międzykulturową i cierpliwością wobec błędów językowych, zgodnie z modelem kompetencji międzykulturowej (podrozdz. 2.6); jest otwarty na superwizję, informację zwrotną od metodyka i doskonalenie własnego warsztatu

6.3. Struktura programu

Program obejmuje trzy powiązane elementy: szkolenie metodyczne grupowe, superwizję metodyczną w trakcie trwania staży oraz indywidualne konsultacje dla każdego mentora. Poniższa tabela przedstawia zalecany podział czasu pracy metodyka, skalowalny proporcjonalnie do liczby par mentor–stażysta objętych danym wdrożeniem.

Założenia: staż trwa do 3 miesięcy (ok. 13 tygodni); sesje odbywają się 2–3 razy w tygodniu po 10–15 min, co daje ok. 25–40 sesji na stażystę.

Tabela 6. *Struktura programu szkoleniowego i superwizyjnego*

Element	Forma	Wymiar orientacyjny	Prowadzący
Szkolenie wstępne	stacjonarne lub online, grupowe: 6 godz. zajęć (5 modułów) + przerwy oraz 2 godz. coachingu na stanowisku przy pierwszej sesji z udziałem metodyka	łącznie 8 godz. na mentora	autorka metody / metodyk
Superwizja grupowa w trakcie stażu	spotkania co 4–6 tygodni (superwizja koleżeńska + z metodykiem)	3–4 spotkania × 2 godz., w czasie pracy uzgodnionym z pracodawcą	autorka metody / metodyk
Konsultacje indywidualne	rozmowa lub konsultacja 1:1, według potrzeb mentora i przebiegu stażu	do 2 godz. na mentora	autorka metody / metodyk

Ostateczny harmonogram (terminy, liczebność grup) jest ustalany przez metodyka w porozumieniu z realizatorem projektu, proporcjonalnie do liczby mentorów objętych daną edycją wdrożenia, i podlega korekcie na podstawie doświadczeń z pierwszych sesji superwizyjnych (etap 3, podrozdz. 11.1).

6.4. Program szkolenia wstępnego — konspekt modułowy (6 godz. zajęć + coaching na stanowisku)

Tabela 7. *Konspekt szkolenia wstępnego*

Moduł	Temat	Cele szczegółowe	Metody	Czas
I	Podstawy pracy z osobą uczącą się języka	poziomy ESOKJ (A2+/B1) i co z nich wynika w praktyce; jasna komunikacja z cudzoziemcem (upraszczanie, powtarzanie, demonstracja, sprawdzanie zrozumienia); czym jest shadowing i dlaczego działa; zasady bezpieczeństwa sesji; model trzech komponentów i rola mentora	miniwykład, ćwiczenia, dyskusja	90 min
II	Demonstracja sesji shadowing	obserwacja i analiza pełnej sesji na przykładzie mikrodialogu branżowego; poznanie typologii mikrosytuacji (BHP, formuły grzeczno-ściowe, polecenia, mikrodialogi)	demonstracja (nagranie lub na żywo), analiza w grupach	60 min
III	Warsztat praktyczny w parach	trening prowadzenia sesji według scenariusza (rozdz. 7); tworzenie kart własnych na pustym szablonie; rozpoznawanie, czy materiał jest za trudny lub za łatwy; wrażliwość międzykulturowa	ćwiczenia w parach mentor–mentor z kartami pracy	90 min
IV	Dzienniczek postępów i dokumentowanie	zasady prowadzenia dzienniczka postępów (wersja cyfrowa i papierowa); karta obserwacji; zasady konstruktywnej informacji zwrotnej; ochrona danych osobowych (RODO)	prezentacja narzędzia, ćwiczenie na przykładzie	60 min
V	Współpraca, komunikacja z pracodawcą, superwizja	rola łącznika kulturowego; zasady eskalacji trudności; harmonogram superwizji i konsultacji; indywidualny plan pracy z pierwszym stażystą	warsztat, konsultacja indywidualna	60 min

6.5. Przykładowy przebieg modułu II — demonstracja sesji

Poniższy przykładowy zapis demonstracji (moduł II, 60 min) ilustruje, jak metodyk prowadzi ten moduł szkolenia wstępnego; może być wykorzystany jako gotowy konspekt lub punkt wyjścia do adaptacji na potrzeby konkretnej grupy mentorów.

Tabela 8. *Przebieg modułu II — demonstracja sesji*

Czas	Przebieg
0–10 min	Metodyk prezentuje kartę pracy „Powitanie pacjenta i przedstawienie się” (branża: opieka medyczna, podrozdz. 8.3) i wyjaśnia jej sześć elementów składowych.
10–25 min	Metodyk odgrywa rolę mentora i demonstruje pełną sesję z „ochotnikiem” z grupy w roli stażysty, przechodząc kolejno przez kroki scenariusza (osłuchanie i zrozumienie, shadowing ze wsparciem, samodzielne odtworzenie, transfer, informacja zwrotna, dokumentacja) — z głośnym komentowaniem własnych decyzji metodycznych.
25–40 min	Grupa w parach analizuje nagranie/demonstrację, wypełniając uproszczoną kartę obserwacji (podrozdz. 10.2, narz. 5) i identyfikując momenty, w których mentor: (a) sprawdzał zrozumienie, (b) korygował wymowę, (c) inicjował transfer.
40–55 min	Dyskusja plenarna: co było łatwe, co trudne w roli mentora; jak reagować, gdy stażysta nie rozumie polecenia mimo powtórzenia (odpowiedź: uproszczenie, parafraza, gest, pokazanie; jeśli to nie wystarcza, a sprawa dotyczy bezpieczeństwa lub kluczowego pojęcia — krótkie odwołanie do języka pierwszego stażysty: tłumacz w telefonie, glosariusz z dzienniczka lub współpracownik znający ten język).
55–60 min	Podsumowanie: typologia czterech mikrosytuacji (BHP, formuły grzecznościowe, polecenia/instrukcje, mikrodialogi) i zapowiedź modułu III (warsztat praktyczny).

6.6. Superwizja metodyczna i konsultacje indywidualne

Superwizja grupowa odbywa się cyklicznie w trakcie realizacji staży (zalecane: co ok. 4–6 tygodni oraz „na życzenie”) i obejmuje: omówienie trudnych sytuacji zgłoszonych przez mentorów, wspólną analizę wpisów w dzienniczkach postępów (w formie spseudonimizowanej), modyfikację doboru materiału oraz — w razie potrzeby — korektę indywidualnego planu pracy mentor–stażysta. Konsultacje indywidualne (do 2 godz. na mentora) są uruchamiane na wniosek mentora lub metodyka, w szczególności w sytuacjach: bariery komunikacyjnej trudnej do przełamania w pracy grupowej, konfliktu lub napięcia w relacji ze stażystą, potrzeby dostosowania metody do specyfiki stanowiska nieujętej w typologii branż (podrozdz. 8.3).

6.7. Ocena kompetencji mentora — rubryka obserwacyjna

Poniższa rubryka wspiera metodyka w ocenie rozwoju kompetencji mentora w toku superwizji (poziom 3 ramy ewaluacji, podrozdz. 10.1) i może być stosowana podczas obserwacji sesji lub na podstawie relacji mentora i wpisów w dzienniczku postępów.

Tabela 9. *Rubryka oceny kompetencji mentora*

Kompetencja	Poziom początkujący	Poziom rozwijający się	Poziom biegły
Prowadzenie scenariusza sesji	pomija lub myli kolejność kroków	realizuje wszystkie kroki, z pomocą materiałów/ notatek	realizuje kroki płynnie, dostosowując tempo do reakcji stażysty
Dopasowanie materiału i wsparcia	nie zauważa, że materiał jest za trudny lub za łatwy	dostosowuje tempo i liczbę powtórzeń do poziomu stażysty	tworzy ze stażystą trafne karty własne adekwatne do sytuacji na stanowisku
Informacja zwrotna	ogranicza się do oceny „dobrze/źle”	wskazuje konkretne błędy i sposoby poprawy	buduje motywację, łączy korektę z zachętą do dalszej samodzielnej pracy
Wrażliwość międzykulturowa	nie zauważa różnic kulturowych wpływających na komunikację	rozpoznaje różnice, reaguje doraźnie	aktywnie moderuje różnice kulturowe, wspiera integrację stażysty w zespole
Prowadzenie dzienniczka postępów	wpisy nieregularne lub niekompletne	wpisy regularne, podstawowe informacje	wpisy regularne i refleksyjne, wykorzystywane do planowania kolejnych sesji
Sprawdzanie rozumienia	nie sprawdza lub pyta tylko „Rozumiesz?”	sprawdza zadaniem lub pytaniem otwartym	systematycznie sprawdza i dostosowuje tempo
Bezpieczeństwo i stosowność sesji	prowadzi sesję w niewłaściwym momencie lub miejscu	wybiera bezpieczne okna sesyjne z pomocą	samodzielnie planuje sesje w bezpiecznych oknach, dyskretnie

Warunkiem samodzielnego prowadzenia sesji jest osiągnięcie co najmniej poziomu „rozwijający się” we wszystkich kryteriach w obserwacji pierwszej sesji. Mentor, który w którymkolwiek kryterium jest na poziomie „początkujący”, otrzymuje konsultację indywidualną i obserwację powtórną.

6.8. Potwierdzenie udziału i mikropoświadczenia

Ukończenie szkolenia wstępnego oraz aktywny udział w superwizji są potwierdzane zaświadczeniem wydanym przez realizatora projektu. Rekomenduje się rozważenie formuły mikropoświadczenia (micro-credential), zgodnej z Zaleceniem Rady UE z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na rzecz uczenia się przez całe życie i zatrudnialności (2022/C 243/02; Rada Unii Europejskiej, 2022), potwierdzającego konkretne efekty uczenia się wymienione w podrozdziale 6.2 (tab. 5), co pozwala udokumentować rozwój kompetencji mentora w sposób bardziej szczegółowy niż tradycyjne zaświadczenie o uczestnictwie.

6.9. Ewaluacja szkolenia

Skuteczność programu szkoleniowego jest oceniana na poziomach reakcji i uczenia się modelu Kirkpatricka (Kirkpatrick i Kirkpatrick, 2006) za pomocą ankiety oceny szkolenia wstępnego mentora (plik „Narzędzia ewaluacji”, narz. 2; zob. załącznik A) oraz obserwacji pierwszych sesji shadowing z wykorzystaniem rubryki z podrozdziału 6.7; szczegółowe narzędzia i wskaźniki przedstawiono w rozdziale 10.

7. SCENARIUSZ POJEDYNCZEJ SESJI LANGUAGE SHADOWING AT WORK

Poniższy przebieg pojedynczej sesji language shadowing at work stanowi rdzeń proceduralny modelu, do którego odwołują się zarówno karty pracy (rozdz. 8), jak i program szkoleniowy mentorów (rozdz. 6) oraz dzienniczek postępów (rozdz. 9). Obejmuje sześć kroków, poprzedzonych przygotowaniem (krok 0).

- Krok 0 — Przygotowanie (poza sesją): mentor wybiera — spośród kart wskazanych dla stażysty przez lektora lub metodyka — kartę pracy (gotową albo własną), przygotowuje krótki tekst do przećwiczenia (uzupełnia nawiasy [ ], dostosowuje imiona i nazwy) i ćwiczy jego wyraźne odczytanie na głos. Na sesji nie odtwarza się nagrań.

- Krok 1 — Osłuchanie i zrozumienie: mentor 2–3 razy czyta na głos komunikat z karty pracy, a stażysta słucha (lub obserwuje tę sytuację na stanowisku); mentor sprawdza zrozumienie sensu ogólnego (pytanie, pokazanie, gest), zanim stażysta przystąpi do powtarzania. Ten krok jest obowiązkowy — zapobiega mechanicznemu powtarzaniu bez rozumienia (podrozdz. 5.2).

- Krok 2 — Shadowing ze wsparciem: stażysta powtarza komunikat niemal równocześnie z mentorem, który czyta go na głos (4–6 powtórzeń), najpierw z transkryptem (czytanie synchroniczne), następnie bez tekstu, koncentrując się na cesze wskazanej w karcie pracy (pole „krok shadowingu", podrozdz. 8.4): rytmie, akcencie, intonacji lub konkretnej głosce.

- Krok 3 — Samodzielne odtworzenie: stażysta wypowiada komunikat bez mentora i bez tekstu (powtarzanie odroczone).

- Krok 4 — Transfer: stażysta wykorzystuje przećwiczone zwroty w nowej, zbliżonej sytuacji zawodowej, przy obserwacji mentora; możliwy jest też shadowing konwersacyjny (Murphey, 2001) w realnej sytuacji przy bezpiecznej czynności.

- Krok 5 — Informacja zwrotna: mentor wskazuje 1–2 konkretne elementy do poprawy i jedną mocną stronę wypowiedzi (zasada korekty — podrozdz. 2.8, tab. 2).

- Krok 6 — Dokumentacja: stażysta dopisuje nowe zwroty do portfolio słownictwa; bezpośrednio po sesji stażysta i mentor uzupełniają log sesji, a mentor — kartę obserwacji (plik „Narzędzia ewaluacji", narz. 5).

Sesje powinny być krótkie i regularne. Rozłożenie ćwiczeń w czasie sprzyja trwałości uczenia się (Cepeda i in., 2006), a w badaniach nad shadowingiem zauważalne efekty w zakresie słuchania przynosiły już dwie 10–15-minutowe sesje tygodniowo przez miesiąc (Hamada, 2018). Ponieważ Hamada zaleca intensywne, ale krótkookresowe stosowanie samej techniki, w dłuższym stażu shadowing przeplata się z innymi formami pracy: powtarzaniem odroczonym, odgrywaniem ról i transferem w realnych sytuacjach. Orientacyjny czas trwania pojedynczej sesji to 10–15 minut, co pozwala włączyć ją w naturalny rytm dnia pracy bez nadmiernego obciążania mentora i stażysty. Częstotliwość sesji (zalecane: 2–3 razy w tygodniu) jest ustalana indywidualnie w planie pracy mentor–stażysta (podrozdz. 6.6) i odnotowywana w dzienniczku postępów. W odróżnieniu od klasycznego job shadowingu, którego celem jest poznanie zadań stanowiska (podrozdz. 2.5), każda sesja language shadowing at work ma jawnie zdefiniowany cel językowy, realizowany w krokach 1–4 scenariusza.

Praca samodzielna między sesjami. Teksty z kart pracy zaznaczone na czerwono są nagrane i udostępnione w bibliotece projektu „Razem Możemy Więcej". Nagrania służą wyłącznie samodzielnej pracy stażysty między sesjami — w procedurze etapowej: słuchanie, ciche powtarzanie, czytanie synchroniczne z tekstem i shadowing bez tekstu (Hamada, 2018). Mentor pokazuje stażyście, gdzie są nagrania, i na kolejnej sesji pyta o samodzielne ćwiczenie; nagrań nie odtwarza się wspólnie na sesji.

8. KARTY PRACY DO SESJI LANGUAGE SHADOWING

8.1. Zasady projektowania kart — struktura dwuwarstwowa

Punktem wyjścia do przygotowania i adaptacji kart u danego pracodawcy jest krótka analiza potrzeb komunikacyjnych (Gębal, 2016; Long, 2005). Obejmuje ona obserwację stanowiska (1–2 godz.), wywiad z przełożonym i mentorem oraz zebranie autentycznych komunikatów: poleceń, oznaczeń, instrukcji i formularzy. Analizę prowadzi metodyk lub lektor; jej wynikiem jest lista mikrosytuacji priorytetowych dla danego stanowiska, według której wybiera się i adaptuje karty.

Materiał do sesji language shadowing jest zaprojektowany w dwóch komplementarnych warstwach. Warstwa uniwersalna (podrozdz. 8.2) obejmuje sytuacje wspólne dla adaptacji zawodowej niezależnie od branży — pierwsze dni w nowym miejscu pracy, formalności, poznanie zespołu i zasad organizacyjnych. Warstwa branżowa (podrozdz. 8.3) dywersyfikuje materiał tematycznie, osadzając sesje shadowing w konkretnych zadaniach i sytuacjach właściwych dla danego zawodu. Taki układ odzwierciedla rzeczywisty przebieg adaptacji zawodowej cudzoziemca: w pierwszych dniach/tygodniach dominują sytuacje uniwersalne (onboardingowe), a w miarę wchodzenia w codzienne obowiązki — sytuacje specyficzne dla stanowiska. Obie warstwy wykorzystują tę samą, jednolitą strukturę karty pracy (podrozdz. 8.4) oraz ten sam scenariusz sesji (rozdz. 7), co zapewnia spójność metodyczną całego zestawu i pozwala mentorowi płynnie przechodzić między warstwami w miarę postępu stażu.

Sekwencja stosowania warstw jest rekomendacją, a nie sztywną regułą — mentor, w porozumieniu z uczącym się, decyduje o tempie przechodzenia od kart uniwersalnych do branżowych na podstawie obserwowanej gotowości językowej i rzeczywistego przebiegu wdrażania do obowiązków w danym miejscu pracy. Gotowe karty obu warstw są propozycją i wzorem, a nie zamkniętym programem — najcenniejsze są karty „lokalne" i spersonalizowane, tworzone przez mentora wspólnie ze stażystą (podrozdz. 8.5).

8.2. Warstwa uniwersalna — karty adaptacji zawodowej (onboarding)

Karty uniwersalne obejmują sytuacje komunikacyjne wspólne dla adaptacji zawodowej w dowolnym miejscu pracy, niezależnie od branży. Stanowią pierwszy, wspólny etap pracy z każdym stażystą — zanim sesje przejdą do materiału branżowego (podrozdz. 8.3). Zestaw obejmuje osiem kart, odpowiadających kolejnym etapom wchodzenia w nowe miejsce pracy:

Tabela 10. *Karty warstwy uniwersalnej (U1–U8)*

Nr	Temat karty uniwersalnej	Typowy moment stażu
U1	Przyjęcie do pracy — pierwszy dzień	dzień 1
U2	Komunikaty i słownictwo BHP (po szkoleniu wstępnym)	dzień 1
U3	Podpisanie umowy i formalności kadrowe	dzień 1–2
U4	Przedstawienie w zespole	dzień 1–2
U5	Oprowadzanie po miejscu pracy	dzień 1–2
U6	Przedstawienie zakresu obowiązków	tydzień 1
U7	Harmonogram pracy, grafik, przerwy	tydzień 1
U8	Zasady komunikacji wewnętrznej i kontakt w sytuacjach nagłych	tydzień 1–2

Uwaga: karta U2 utrwala słownictwo i komunikaty związane z BHP. Nie zastępuje szkolenia wstępnego BHP, które pracodawca ma obowiązek zapewnić przed dopuszczeniem pracownika do pracy (Kodeks pracy, 1974, art. 237³ § 2; Rozporządzenie w sprawie szkolenia w dziedzinie BHP, 2004). Ponieważ nie wolno dopuścić do pracy pracownika bez dostatecznej znajomości przepisów oraz zasad BHP (Kodeks pracy, 1974, art. 237³ § 1), szkolenie powinno zostać przeprowadzone w sposób zrozumiały dla cudzoziemca — w razie potrzeby z udziałem tłumacza lub z materiałami w jego języku.

Pełna treść kart U1–U8 (słownictwo kluczowe, tekst do shadowingu, krok shadowingu, ćwiczenie transferu) znajduje się w pliku towarzyszącym „Karty pracy — Language shadowing at work", część „Warstwa uniwersalna".

8.3. Warstwa branżowa — dywersyfikacja tematyczna wg zawodów deficytowych

Po przepracowaniu warstwy uniwersalnej materiał dywersyfikuje się tematycznie, osadzając sesje w konkretnych zadaniach i sytuacjach zawodowych. Zestaw obejmuje sześć branż i pozostaje otwarty na uzupełnienia w miarę potrzeb rekrutacyjnych kolejnych zawodów.

Tabela 11. *Branże i zakres tematyczny kart warstwy branżowej*

Branża	Zakres tematyczny mikrosytuacji
Opieka medyczna	komunikaty z pacjentem, procedury higieniczne, dokumentacja opiekuńcza, komunikacja z zespołem medycznym
Budownictwo	komunikaty BHP, instrukcje na budowie, nazwy narzędzi i materiałów, polecenia brygadzisty
TSL (transport-spedycja-logistyka)	komunikacja z dyspozytorem, dokumenty przewozowe, procedury magazynowe
Edukacja	komunikacja z uczniem/rodzicem, instrukcje lekcyjne, formuły grzecznościowe w szkole
Administracja/finanse	korespondencja służbowa, obsługa oprogramowania finansowo-księgowego, rozmowy telefoniczne
OZE/technika	instrukcje montażowe, komunikaty BHP na wysokości, terminologia elektryczna/instalacyjna

W ramach każdej branży materiał obejmuje cztery powtarzające się typy mikrosytuacji: (1) komunikaty BHP branżowe (uszczegóławiające słownictwo BHP z karty U2), (2) formuły grzecznościowe i powitania właściwe dla danego kontekstu zawodowego, (3) polecenia/instrukcje/potwierdzenia wykonania zadania, (4) mikrodialogi z przełożonym, współpracownikiem lub klientem. Taka struktura umożliwia porównywalność kart między branżami oraz łatwe uzupełnianie zestawu o kolejne zawody bez zmiany szablonu.

8.4. Struktura karty pracy

Każda karta pracy — niezależnie od warstwy (uniwersalna czy branżowa) — ma jednolitą, sześcioczęściową strukturę, opartą na scenariuszu sesji (rozdz. 7) i zgodną z deskryptorami poziomów A2+/B1 ESOKJ (Council of Europe, 2020), zwłaszcza ze skalami: słuchanie komunikatów i instrukcji (Listening to announcements and instructions), współpraca nastawiona na cel (Goal-oriented co-operation) i wymiana informacji (Information exchange):

- Nagłówek — warstwa (uniwersalna/branżowa), branża lub etap adaptacji, typ mikrosytuacji, poziom językowy.
- Słownictwo kluczowe — 5–8 zwrotów/wyrażeń niezbędnych do zrozumienia sytuacji, z akcentem na wymowę.

- Tekst do shadowingu — krótki dialog lub komunikat, autentyczny albo opracowany na podstawie autentycznych wypowiedzi zebranych w analizie potrzeb (podrozdz. 8.1), na sesji czytany przez mentora na głos; fragment zaznaczony w karcie na czerwono jest dodatkowo nagrany i dostępny w bibliotece projektu do samodzielnej pracy stażysty; autentyczność rozumiemy tu przede wszystkim jako autentyczność zadania i sytuacji komunikacyjnej (Gilmore, 2007).

- Krok shadowingu — wskazówka dla mentora, na czym w tej konkretnej karcie skupić uwagę stażysty (rytm, intonacja, konkretne głoski, tempo).

- Ćwiczenie transferu — zadanie polegające na zastosowaniu przećwiczonych zwrotów w nowej, zbliżonej sytuacji (krok 4 scenariusza sesji), obserwowane przez mentora.

- Notatki mentora — puste pole do udokumentowania przebiegu sesji, trudności i postępów; wpis przenoszony następnie do dzienniczka postępów uczącego się (rozdz. 9).

Pełny zestaw bazowy obejmuje osiem kart warstwy uniwersalnej oraz po 16 kart dla każdej z sześciu branż (po 4 karty na każdy z czterech typów mikrosytuacji), z nagraniami audio do samodzielnej pracy stażysty. Każda karta jest wykorzystywana w 2–3 kolejnych sesjach, także w wariantach transferu. W wersji pilotażowej zestaw obejmuje 24 karty branżowe (po 4 na branżę); karty dodatkowe przygotowuje metodyk lub lektor na podstawie analizy potrzeb, a karty własne — mentor wspólnie ze stażystą (podrozdz. 8.5). Zestaw w wersji pilotażowej stanowi odrębny plik towarzyszący niniejszemu opracowaniu: „Karty pracy — Language shadowing at work". Plik zawiera także instrukcję dla mentora oraz pusty szablon do tworzenia kart własnych przez mentora i stażystę oraz kart dodatkowych przez metodyka lub lektora (podrozdz. 8.5).

8.5. Zasady tworzenia kart dodatkowych

Karty dla zawodów spoza sześciu branż bazowych — możliwe uzupełnienie zestawu w miarę rekrutacji do kolejnych zawodów deficytowych — tworzone są przez metodyka lub lektora JPJO, na podstawie analizy potrzeb (podrozdz. 8.1) i zgłoszeń mentorów, według szablonu z podrozdziału 8.4, i zatwierdzane w toku bieżącej superwizji metodycznej (podrozdz. 6.6). Ta sama procedura dotyczy ewentualnych dodatkowych kart warstwy uniwersalnej, gdyby doświadczenie wdrożeniowe wykazało potrzebę uzupełnienia zestawu onboardingowego o kolejne, nieujęte pierwotnie sytuacje (np. specyficzne dla danego pracodawcy procedury wejścia na teren zakładu). Nowo powstałe karty są włączane do wspólnej bazy materiałów udostępnianej wszystkim mentorom, co pozwala na stopniowe rozszerzanie zestawu bez konieczności rewizji całego opracowania.

Karty własne. Gotowe karty — zarówno z zestawu bazowego, jak i z zestawów branżowych — są propozycją i wzorem, a nie zamkniętym programem. Mentor wraz ze stażystą może, bazując na nich, tworzyć karty własne na pustym szablonie karty: dla sytuacji, które rzeczywiście zdarzają się w danym miejscu pracy, z prawdziwymi zwrotami, nazwami, osobami i procedurami, na poziomie odpowiadającym stażyście. Karty „lokalne" i spersonalizowane są najcenniejszym efektem pracy metodą — najlepiej realizują zasadę orientacji zadaniowej i formułę „just in time" (podrozdz. 2.3) oraz wykorzystują doświadczenie zawodowe stażysty (podrozdz. 2.10). Mentor pokazuje karty własne na superwizji; po konsultacji z metodykiem mogą zostać włączone do wspólnej bazy materiałów.

9. ZINDYWIDUALIZOWANY DZIENNICZEK POSTĘPÓW UCZĄCEGO SIĘ

9.1. Funkcja i założenia projektowe

Dzienniczek postępów pełni funkcję portfolio językowego w rozumieniu Europejskiego Portfolio Językowego Rady Europy (Council of Europe, b.d.): dokumentuje uczenie się, wspiera samoocenę i autonomię uczącego się. Jest prowadzony przez uczącego się w środowisku pracy i regularnie konsultowany z mentorem. Pełni cztery funkcje jednocześnie: dokumentacyjną (rejestruje przebieg sesji shadowing i nabyte słownictwo), refleksyjną (wspiera samoocenę i autonomię uczącego się, zgodnie z zasadami andragogiki, podrozdz. 2.3), adaptacyjną (śledzi postęp w przechodzeniu od warstwy uniwersalnej do branżowej kart pracy, podrozdz. 8.1) oraz ewaluacyjną (dostarcza danych do oceny postępów indywidualnych i zbiorczych, rozdz. 10). Dzienniczek prowadzony jest w dwóch wersjach: cyfrowej i/lub papierowej, w formie wydruku, na który nanoszone są notatki. Przed wdrożeniem narzędzie zostanie przetestowane z 3–5 osobami z grupy docelowej (test użyteczności) i poprawione na podstawie ich uwag.

Projekt narzędzia uwzględnia potrzeby odbiorcy o ograniczonej kompetencji językowej: prostą, przejrzystą strukturę i możliwość szybkiego dodawania nowych zwrotów „na bieżąco” (formuła just in time), zgodnie z założeniami andragogicznymi (podrozdz. 2.3) i zasadą orientacji zadaniowej dorosłego uczącego się.

9.2. Struktura narzędzia

Tabela 12. *Struktura dzienniczka postępów*

Sekcja	Zawartość	Kto wypełnia
Dane uczestnika	dane stażysty, branża/stanowisko, poziom wejściowy, dane mentora i lektora JPJO, daty rozpoczęcia/zakończenia stażu	mentor przy rozpoczęciu współpracy
Adaptacja zawodowa (onboarding)	checklista ośmiu sytuacji z warstwy uniwersalnej kart pracy (podrozdz. 8.2) z datą realizacji i statusem — pierwszy, wspólny punkt odniesienia dla każdego stażysty	mentor wspólnie z uczącym się, w pierwszych dniach/tygodniach stażu
Cele i plan pracy	cele językowe krótko- i długoterminowe (komunikacja na stanowisku i rozumienie tekstów zawodowych), planowany zakres branżowy kart pracy, terminy przeglądów	uczący się z mentorem
Log sesji	data, warstwa (uniwersalna/branżowa), branża, typ mikrosytuacji, nowo poznane zwroty, samoocena sesji (skala 1–5), uwagi mentora	uczący się i mentor po każdej sesji
Portfolio słownictwa	zwrot w j. polskim, kontekst/sytuacja użycia, tłumaczenie na język uczącego się (opcjonalnie), data dodania, status opanowania	uczący się na bieżąco
Samoocena okresowa (can-do)	lista stwierdzeń typu „potrafię…” opartych na deskryptorach poziomów A2+/B1 (ESOKJ), wypełniana cyklicznie	uczący się, konsultowane z mentorem
Podsumowanie i rekomendacje	podsumowanie postępów na koniec stażu, rekomendacje dalszej nauki, ocena gotowości do samodzielnego funkcjonowania językowego w miejscu pracy	mentor i uczący się wspólnie

Wersja robocza narzędzia — arkusz kalkulacyjny z listami rozwijanymi i przykładowymi wpisami, stanowiący podstawę wersji mobilnej i papierowej — stanowi odrębny plik towarzyszący niniejszemu opracowaniu: „Dzienniczek postępów — Language shadowing at work".

9.3. Zasady prowadzenia

- Sekcja „Adaptacja zawodowa" jest uzupełniana jako pierwsza, równolegle z realizacją kart uniwersalnych (podrozdz. 8.2) — jej pełne wypełnienie jest orientacyjnym sygnałem gotowości do przejścia w szerszym zakresie do materiału branżowego.

- Wpisy w logu sesji wprowadza się bezpośrednio po każdej sesji shadowing lub najpóźniej tego samego dnia — zgodnie z zasadą „just in time" zwiększa to trafność i użyteczność zapisu.

- Portfolio słownictwa jest własnością uczącego się — mentor wspiera jego prowadzenie, ale nie ingeruje bez konsultacji w decyzje o tym, które zwroty uczący się uznaje za opanowane.

- Samoocena okresowa (can-do) jest wypełniana nie rzadziej niż raz na cztery tygodnie. Służy refleksji i planowaniu oraz stanowi uzupełniający, a nie główny, wskaźnik postępu, ponieważ osoby o niższej biegłości mogą mieć tendencję do zawyżania samooceny (Ross, 1998); zestawia się ją z wynikami testu lub rozmowy (narz. 4) i obserwacji (narz. 5).

- Dane osobowe uczącego się przetwarzane są zgodnie z RODO. Administratorem danych jest realizator — Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja. Pełną treść dzienniczka widzą uczący się, jego mentor i lektor. Metodyk ma dostęp do danych spseudonimizowanych (kod uczestnika), a do danych identyfikujących — tylko w zakresie niezbędnym do konsultacji indywidualnych i za zgodą uczestnika. Dane przechowuje się przez okres wymagany umową o dofinansowanie (5 lat, licząc od początku roku następującego po roku realizacji zadania), a następnie usuwa się je lub anonimizuje. Informacja o przetwarzaniu danych jest przekazywana uczestnikowi w języku dla niego zrozumiałym.

10. KONCEPCJA EWALUACJI

10.1. Rama metodologiczna

Ewaluacja modelu „Language shadowing at work" opiera się na czteropoziomowym modelu oceny programów szkoleniowych Kirkpatricka i Kirkpatricka (2006), zaadaptowanym do specyfiki programu łączącego naukę języka z aktywizacją zawodową. Poziomy 1–2 dotyczą przede wszystkim uczącego się i mentora jako uczestników szkolenia i sesji, poziomy 3–4 — transferu kompetencji do realnego środowiska pracy oraz wskaźników rezultatu całego działania.

Model uzupełniono o trzy elementy niezbędne przy ocenie interwencji językowej (por. krytykę modelu Kirkpatricka: Bates, 2004):

a. pomiar wierności wdrożenia — liczba zrealizowanych sesji na stażystę (dawka) i odsetek sesji przeprowadzonych zgodnie ze scenariuszem (karta obserwacji, narz. 5);

b. standaryzowany pomiar językowy przed i po — krótkie zadanie mówione (odtworzenie i transfer komunikatu zawodowego), nagrane i ocenione przez dwie osoby niezwiązane z danym stażystą na skalach zrozumiałości i komunikatywności (Derwing i Munro, 2015), oraz test rozumienia ze słuchu komunikatów zawodowych;

c. grupę porównawczą — uczestników projektu objętych wyłącznie kursem JPJO lub rozpoczynających sesje z opóźnieniem (schemat z odroczonym startem).

Tabela 13. *Rama ewaluacji według poziomów modelu Kirkpatricka*

Poziom	Co jest oceniane	Wskaźniki	Narzędzia	Kiedy
1. Reakcja	satysfakcja uczestników (stażystów i mentorów) z sesji shadowing i szkolenia	≥ 70% ocen 4–5 w skali 1–5 (narz. 1–3)	ankieta satysfakcji stażysty; ankieta oceny szkolenia wstępnego mentora; ankieta satysfakcji mentora z procesu mentoringu (Narzędzia ewaluacji, narz. 1–3)	w połowie i na koniec stażu (stażysta); po szkoleniu wstępnym oraz na koniec stażu (mentor)
2. Uczenie się	przyrost znajomości zwrotów i sytuacji zawodowych; rozwój samodzielności językowej	wzrost średniej oceny zrozumiałości o ≥ 1 pkt w skali 1–9 (narz. 4); ≥ 70% stażystów uzyskuje ≥ 60% w teście rozumienia komunikatów zawodowych na koniec stażu	test/rozmowa sprawdzająca przed/po (narz. 4); samoocena can-do w dzienniczku (podrozdz. 9.2)	na starcie i po zakończeniu stażu
3. Zachowanie (transfer)	stosowanie przećwiczonych zwrotów i reakcji w realnych sytuacjach zawodowych, poza sesją; rozwój kompetencji mentora	liczba udokumentowanych transferów w karcie obserwacji; wynik rubryki oceny mentora (podrozdz. 6.7)	karta obserwacji sesji (narz. 5, cz. A); rubryka z podrozdz. 6.7	każda sesja / cyklicznie

Poziom	Co jest oceniane	Wskaźniki	Narzędzia	Kiedy
4. Rezultaty	efekt zbiorczy dla uczestników i dla samego modelu jako produktu metodycznego	obowiązkowo: (1) odsetek stażystów zatrudnionych lub kontynuujących zatrudnienie w dniu zakończenia stażu; (2) ocena przełożonego dotycząca samodzielności komunikacyjnej stażysty na stanowisku (krótka ankieta, skala 1–5); opcjonalnie: liczba incydentów BHP związanych z barierą językową. Wskaźnik realizacji (nie rezultatu): liczba par mentor–stażysta, które ukończyły pełny cykl.	raport z wdrożenia (podrozdz. 11.1, etap 6); dane kadrowe pracodawcy (o ile udostępnione)	koniec cyklu wdrożenia / etap 6

10.2. Zestaw narzędzi ewaluacyjnych

Koncepcja ewaluacji obejmuje zarówno ramę metodologiczną (podrozdz. 10.1), jak i narzędzia badawcze w wersji pilotażowej. Pełne wersje wszystkich sześciu narzędzi — z instrukcją zastosowania — znajdują się w odrębnym pliku towarzyszącym: „Narzędzia ewaluacji — Language shadowing at work". Poniżej przedstawiono ich zestawienie.

Tabela 14. *Zestaw narzędzi ewaluacyjnych*

Nr	Narzędzie	Adresat	Poziom Kirkpatricka	Częstotliwość
1	Ankieta satysfakcji stażysty	uczący się	1	w połowie i na koniec stażu
2	Ankieta oceny szkolenia wstępnego mentora	mentor	1	po szkoleniu wstępnym
3	Ankieta satysfakcji mentora z procesu mentoringu	mentor	1	na koniec stażu
4	Test/rozmowa sprawdzająca przed–po	uczący się	2	na starcie i po zakończeniu cyklu sesji
5	Karta obserwacji sesji i arkusz superwizji metodycznej	mentor (bieżąco); co najmniej jedna sesja na parę obserwowana przez metodyka lub obserwatora spoza zespołu wdrożeniowego	2–3	każda/wybrana sesja oraz każde spotkanie superwizyjne (podrozdz. 6.6)
6	Arkusz ewaluacji okresowej	wypełnia zespół wdrożeniowy; weryfikuje ewaluator zewnętrzny	4	etapy 1–4 harmonogramu (podrozdz. 11.1)

10.3. Jakość danych: rzetelność, trafność i kwestie etyczne

Ewaluacja wsparcia językowego prowadzonego w naturalnym środowisku pracy napotyka typowe ograniczenia badań w warunkach rzeczywistych (field research), które model wprost uwzględnia, aby wyniki ewaluacji nie były traktowane bezkrytycznie. Po pierwsze, brak randomizowanej grupy kontrolnej — uczący się nie są losowo przydzielani do grupy objętej i nieobjętej modelem, co uniemożliwia silne wnioskowanie przyczynowe o efektach netto interwencji; wskaźniki poziomu 2–4 należy więc interpretować jako opis zmiany w czasie, a nie jako dowód efektu przyczynowego samej metody. Ograniczenie to częściowo łagodzi zastosowanie grupy porównawczej (podrozdz. 10.1). Po drugie, narzędzia oparte na samoocenie (ankiety satysfakcji, can-do) są podatne na obciążenie aprobatą społeczną, zwłaszcza gdy uczący się ocenia relację z własnym mentorem — model łagodzi to ryzyko przez triangulację źródeł danych (samoocena uczącego się, obserwacja mentora, ocena metodyka) i przez zapewnienie uczącym się możliwości przekazania informacji zwrotnej metodykowi niezależnie od mentora. Po trzecie, mały rozmiar próby (pojedyncze wdrożenie obejmujące ograniczoną liczbę par mentor–stażysta) ogranicza możliwość uogólniania wyników — wnioski z pierwszego cyklu wdrożenia powinny być traktowane jako podstawa do iteracyjnego doskonalenia modelu (podrozdz. 11.1), a nie jako ostateczna walidacja jego skuteczności.

Plan analizy: dane ilościowe (ankiety, test, oceny zrozumiałości) — statystyki opisowe i porównanie przed–po; dane jakościowe (karty obserwacji, notatki superwizyjne) — analiza tematyczna. Planowana liczebność: 25 par mentor–stażysta w pierwszym cyklu.

W wymiarze etycznym dane gromadzone w dzienniczku postępów i narzędziach ewaluacyjnych dotyczą osób w potencjalnie niesymetrycznej relacji władzy (stażysta wobec mentora/pracodawcy), co rodzi ryzyko, że negatywna informacja zwrotna nie zostanie szczerze wyrażona z obawy przed konsekwencjami dla przebiegu stażu. Model ogranicza to ryzyko przez: (a) jasne oddzielenie funkcji oceny językowej od oceny pracowniczej — ewaluacja dotyczy wyłącznie procesu uczenia się języka, nie wyników pracy; (b) możliwość przekazania informacji zwrotnej metodykowi z pominięciem mentora; (c) pseudonimizację danych wykorzystywanych na superwizji grupowej i w raportach zbiorczych; (d) przetwarzanie danych osobowych zgodnie z zasadami RODO (podrozdz. 9.3); (e) uzyskanie świadomej, pisemnej zgody na udział w ewaluacji, z informacją w języku zrozumiałym dla uczestnika i prawem do wycofania się w każdej chwili bez wpływu na przebieg stażu; (f) zakaz nagrywania osób trzecich (pacjentów, klientów); (g) jeśli wyniki mają zostać opublikowane jako badanie naukowe — uzyskanie opinii właściwej komisji etycznej.

10.4. Harmonogram ewaluacji

Działania ewaluacyjne są zintegrowane z sześcioetapowym harmonogramem prac nad modelem (podrozdz. 11.1): ewaluacja bieżąca (poziomy 1–3) towarzyszy etapowi 3 (wdrożenie i monitoring), ewaluacja okresowa — etapowi 4 (korekta założeń), a ewaluacja końcowa (poziomy 2–4, recenzowana przez ewaluatora zewnętrznego, podrozdz. 4.4) — etapom 5–6 (realizacja końcowa i raport z wdrożenia).

11. HARMONOGRAM WDROŻENIA I ROLE ODPOWIEDZIALNOŚCI

11.1. Etapy prac nad modelem i wdrożeniem

Prace nad modelem i jego wdrożeniem obejmują sześć etapów. Niniejsze opracowanie metodyczno-wdrożeniowe — wraz z trzema plikami towarzyszącymi (karty pracy, dzienniczek postępów, narzędzia ewaluacji) — stanowi produkt etapów 1 i 2 (programy, szablony narzędzi oraz instrukcja dla mentora zawarta w pliku „Karty pracy").

Tabela 15. *Etapy prac nad modelem i wdrożeniem*

Etap	Zakres	Produkt	Termin
1	Opracowanie założeń do modelu, prace koncepcyjne	część I niniejszego opracowania	VII 2026
2	Opracowanie programów, kart pracy i dzienniczka postępów, redakcja instrukcji dla mentora	część II niniejszego opracowania + pliki towarzyszące	VIII–IX 2026
3	Wdrożenie i monitoring, ewaluacja bieżąca (poziomy 1–3 Kirkpatricka)	log sesji, karty obserwacji, ankiety satysfakcji	X–XI 2026
4	Korekta przyjętych założeń i realizowanych programów na podstawie doświadczeń pierwszego cyklu	arkusz ewaluacji okresowej, zaktualizowana wersja narzędzi	X 2026
5	Realizacja i ewaluacja końcowa (poziomy 2–4 Kirkpatricka)	test/rozmowa po cyklu, podsumowania w dzienniczkach	XI–XII 2026
6	Raport z wdrożenia	raport końcowy dla realizatora projektu i partnerów	XII 2026

11.2. Proces konsultacji i doskonalenia modelu

Model, choć w warstwie koncepcyjnej jest autorską propozycją metodyka, jest doskonalony w sposób partycypacyjny na etapie wdrożenia: mentorzy (podczas warsztatu praktycznego, moduł III) i lektorzy JPJO (w module V) biorący udział w szkoleniu wstępnym (podrozdz. 6.4) zgłaszają uwagi do materiału podczas szkolenia i kolejnych superwizji (podrozdz. 6.6), a uczący się — poprzez samoocenę w dzienniczku postępów (podrozdz. 9.3) oraz ankiety satysfakcji (podrozdz. 10.2). Zebrane w ten sposób dane stanowią podstawę korekty programu na etapie 4 harmonogramu (podrozdz. 11.1). Proces doskonalenia obejmuje w szczególności: bieżącą modyfikację i uzupełnianie kart pracy (podrozdz. 8.5) na podstawie realnych sytuacji zgłaszanych przez mentorów, korektę programu szkoleniowego dla kolejnych grup mentorów (rozdz. 6) oraz iteracyjne udoskonalanie struktury dzienniczka postępów na podstawie obserwowanej łatwości/trudności jego prowadzenia.

11.3. Role i odpowiedzialności

Tabela 16. *Role i odpowiedzialności*

Rola	Odpowiedzialność w modelu
Autorka metody / metodyk	opracowanie metodologii, programu szkoleniowego i narzędzi; prowadzenie szkolenia i superwizji; nadzór merytoryczny nad iteracyjnym doskonaleniem modelu; ewaluacja końcowa recenzowana przez ewaluatora zewnętrznego (podrozdz. 4.4)
Mentor językowy	prowadzenie sesji language shadowing według kart pracy (gotowych i własnych); tworzenie kart własnych wspólnie ze stażystą i zgłaszanie metodykowi potrzeb kart dodatkowych; wspólne prowadzenie dzienniczka postępów; wypełnianie karty obserwacji; łącznik kulturowy wobec zespołu i pracodawcy
Lektor JPJO	prowadzenie komponentu 1 (kurs językowy); diagnoza wstępna; przygotowanie nagrań do biblioteki projektu (do samodzielnej pracy stażysty) i kart dodatkowych (we współpracy z metodykiem)
Uczący się (stażysta)	udział w sesjach shadowing; prowadzenie portfolio słownictwa i samooceny w dzienniczku
Realizator projektu (Fundacja im. Mikołaja Reja)	organizacyjne wsparcie wdrożenia; zapewnienie zasobów do szkolenia i superwizji; odbiór raportów z wdrożenia; decyzje o skalowaniu modelu
Pracodawca	wyznaczenie mentora i zapewnienie mu czasu na sesje (do 60 min tygodniowo w czasie pracy); udostępnienie środowiska pracy i wskazanie bezpiecznych okien sesyjnych; zgoda na analizę potrzeb (obserwacja stanowiska); przekazanie danych do ewaluacji poziomu 4 (retencja, ocena przełożonego); zapewnienie szkolenia BHP w zrozumiałej formie; zobowiązania zapisane w porozumieniu trójstronnym (Fundacja–pracodawca–mentor)

12. RYZYKA WDROŻENIOWE I REKOMENDACJE

Tabela 17. *Ryzyka wdrożeniowe i rekomendacje (P/W — prawdopodobieństwo / wpływ)*

Ryzyko	Uwzględnione w opracowaniu	Rekomendacja	P/W	Odpowiada
Mechaniczne powtarzanie bez rozumienia	scenariusz sesji (rozdz. 7), struktura kart pracy (podrozdz. 8.4)	obowiązkowy krok „osłuchanie i zrozumienie" przed shadowingiem; superwizja jakości sesji	średnie / średni	mentor, metodyk
Niedopasowanie trudności materiału do poziomu	zróżnicowanie kart według poziomu A2+/B1 i dwuwarstwowa struktura uniwersalna/branżowa (podrozdz. 8.1)	bieżąca korekta doboru materiału na superwizji (podrozdz. 6.6)	średnie / średni	lektor JPJO, metodyk
Brak przygotowania metodycznego mentorów	program szkoleniowy i superwizyjny (rozdz. 6)	obowiązkowe szkolenie wstępne przed rozpoczęciem sesji z pierwszym stażystą; rubryka oceny kompetencji mentora (podrozdz. 6.7)	niskie / wysoki	metodyk
Rotacja uczestników / rezygnacje w trakcie stażu	elastyczny harmonogram konsultacji indywidualnych (podrozdz. 6.6)	wczesna identyfikacja sygnałów rezygnacji na superwizji grupowej	średnie / średni	realizator, pracodawca
Jakość i kompletność danych w dzienniczku postępów	proste, ustandaryzowane pola dzienniczka (podrozdz. 9.2)	przypomnienie o zasadzie „just in time" na szkoleniu wstępnym; kontrola kompletności na superwizji	wysokie / średni	mentor, metodyk
Obciążenie czasowe mentora łączącego rolę zawodową i dydaktyczną	krótkie, regularne sesje (rozdz. 7); ograniczony zakres kart pracy na sesję	monitorowanie obciążenia na konsultacjach indywidualnych; elastyczna częstotliwość sesji	wysokie / wysoki	pracodawca, realizator
Ograniczona możliwość uogólnienia wyników pierwszego cyklu wdrożenia	omówione wprost w podrozdziale 10.3 (jakość danych)	traktowanie pierwszego cyklu jako iteracji pilotażowej; planowanie kolejnych cykli z korektami	wysokie / średni	metodyk, ewaluator zewnętrzny
Niesymetryczna relacja władzy stażysta–mentor wpływająca na szczerość informacji zwrotnej	omówione w podrozdziale 10.3	możliwość zgłaszania uwag do metodyka z pominięciem mentora; rozdzielenie oceny językowej od oceny pracowniczej	średnie / wysoki	metodyk
Bezpieczeństwo (sesja w trakcie czynności niebezpiecznej)	okna sesyjne (podrozdz. 5.2)	szkolenie mentora; sesje wyłącznie w bezpiecznych oknach	niskie / wysoki	mentor, pracodawca
Brak czasu mentora na sesje	porozumienie trójstronne (podrozdz. 11.3)	krótki format sesji; czas zapisany w porozumieniu	wysokie / wysoki	realizator

Ryzyko	Uwzględnione w opracowaniu	Rekomendacja	P/W	Odpowiada
Odejście mentora	zastępca (podrozdz. 5.2)	wyznaczenie zastępcy i skrócone szkolenie	średnie / średni	pracodawca, metodyk
Naruszenie ochrony danych	zasady RODO (podrozdz. 9.3)	pseudonimizacja, zasady nagrań	niskie / wysoki	realizator (administrator)

13. PODSUMOWANIE I KIERUNKI ROZWOJU

Model „Language shadowing at work" proponuje połączenie techniki shadowingu (o skuteczności udokumentowanej — głównie w krótkoterminowych badaniach nad nauką angielskiego jako języka obcego — w rozwijaniu percepcji i rozumienia ze słuchu oraz prozodii i zrozumiałości wymowy), teorii nabywania umiejętności i teorii socjokulturowej, zasad andragogiki, teorii uczenia się przez pracę, modeli kompetencji międzykulturowej i akulturacji, a także doświadczeń job shadowingu i mentoringu zawodowego, w spójną, autorską koncepcję dostosowaną do potrzeb dorosłych cudzoziemców podejmujących pracę w Polsce. Wartość innowacyjna polega na uzupełnieniu kursu językowego o ustrukturyzowaną naukę języka branżowego w samym miejscu pracy, przy zapewnieniu wsparcia metodycznego: mentora, superwizji, dwuwarstwowego zestawu kart pracy (uniwersalnych i branżowych), dzienniczka postępów i systemu ewaluacji.

Niniejsze opracowanie przedstawia nie tylko założenia teoretyczne, lecz także zestaw narzędzi wdrożeniowych w wersji pilotażowej (1.0), przeznaczony do weryfikacji i korekty w pierwszym cyklu wdrożenia. Po jego zakończeniu — i pod warunkiem pozytywnej ewaluacji, prowadzonej z zastrzeżeniami metodologicznymi omówionymi w podrozdziale 10.3 — model może zostać rozszerzony na kolejne branże i grupy odbiorców. Kierunki dalszego rozwoju obejmują w szczególności: rozbudowę zestawu kart pracy o kolejne zawody deficytowe oraz o dodatkowe sytuacje warstwy uniwersalnej (podrozdz. 8.5), walidację narzędzi ewaluacyjnych na większej próbie i w kolejnych cyklach wdrożenia, rozważenie digitalizacji kart pracy w formule zbliżonej do dzienniczka postępów oraz pogłębienie badań nad transferem techniki shadowingu na grunt nauki języka polskiego jako obcego w kontekście zawodowym, co pozwoliłoby częściowo przezwyciężyć ograniczenia bazy empirycznej wskazane w podrozdziale 2.4.

BIBLIOGRAFIA

Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: The Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27(3), 341–347. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2004.04.011

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209–214. https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548

Braddell, A., Grünhage-Monetti, M., Portefin, C. i Sjösvärd, K. (b.d.). *Language for work — a quick guide: How to help adult migrants develop work-related language skills.* European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. https://languageforwork.ecml.at

Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (wyd. 6). Pearson Education.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Multilingual Matters.

Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T. i Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin,* 132(3), 354–380. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. W: A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev i S. M. Miller (red.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (s. 39–64). Cambridge University Press.

Cherry, E. C. (1953). Some experiments on the recognition of speech, with one and with two ears. *The Journal of the Acoustical Society of America,* 25(5), 975–979. https://doi.org/10.1121/1.1907229

Chmielewska-Kalińska, I., Dudek, B. i Strzelecki, P. (2023). *Sytuacja życiowa i ekonomiczna migrantów z Ukrainy w Polsce — wpływ pandemii i wojny na charakter migracji w Polsce. Raport z badania ankietowego.* Departament Statystyki, Narodowy Bank Polski.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax.* MIT Press.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review,* 57(3), 402–423. https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402

Council of Europe. (b.d.). *European Language Portfolio (ELP)*. https://www.coe.int/en/web/portfolio

Council of Europe. (2017). *Language support for adult refugees: A Council of Europe toolkit.* https://www.coe.int/lang-refugees

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment — Companion volume.* Council of Europe Publishing.

Cummins, J. (1979a). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.

Cummins, J. (1979b). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. https://doi.org/10.3102/00346543049002222

Cummins, J. (1980). Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition? *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 1(2), 97–111.

Cummins, J. (1981a). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 2(2), 132–149. https://doi.org/10.1093/applin/II.2.132

Cummins, J. (1981b). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. W: California State Department of Education (red.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (s. 3–49). Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Cummins, J. (2000). Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational/academic language distinction. W: J. Cenoz i U. Jessner (red.), *English in Europe: The acquisition of a third language* (s. 54–83). Multilingual Matters.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. W: B. Street i N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of language and education: T. 2. Literacy* (wyd. 2, s. 71–83). Springer.

DeKeyser, R. (2020). Skill acquisition theory. W: B. VanPatten, G. D. Keating i S. Wulff (red.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (wyd. 3, s. 83–104). Routledge.

Derwing, T. M. i Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research.* John Benjamins.
Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Lawrence Erlbaum.
Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. W: Z. Dörnyei i E. Ushioda (red.), *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 9–42). Multilingual Matters.
Dudek, B. i Strzelecki, P. (2025). *Sytuacja życiowa i ekonomiczna imigrantów z Ukrainy w Polsce w 2025 r. Raport z badania ankietowego.* Departament Statystyki, Narodowy Bank Polski.
Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T. i DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254–267. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005
Edelsky, C., Hudelson, S., Flores, B., Barkin, F., Altwerger, B. i Jilbert, K. (1983). Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics,* 4(1), 1–22.
Ericsson, K. A., Krampe, R. T. i Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review,* 100(3), 363–406. https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363
European Agency for Safety and Health at Work. (2007). *Literature study on migrant workers.* European Risk Observatory. https://osha.europa.eu/sites/default/files/Literature_Study_on_Migrant_Workers.pdf
García, O. i Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* Palgrave Macmillan.
Gębal, P. E. (2016). Od dydaktyki tekstów specjalistycznych do dydaktyzacji potrzeb i działań komunikacyjnych. Kierunki i koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców,* 23, 19–33. https://doi.org/10.18778/0860-6587.23.02
Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118. https://doi.org/10.1017/S0261444807004144
Gregg, K. R. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics,* 5(2), 79–100. https://doi.org/10.1093/applin/5.2.79
Gruza, D., Łuczkowska, B. i Pabiańczyk, A. (2024). *Język polski w biurze. Ćwiczenia dla obcokrajowców.* Edu&More. https://poland.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1346/files/documents/2024-02/jezyk-polski-w-biurze.pdf
Hamada, Y. (2016). Shadowing: Who benefits and how? Uncovering a booming EFL teaching technique for listening comprehension. *Language Teaching Research,* 20(1), 35–52. https://doi.org/10.1177/1362168815597504
Hamada, Y. (2018). Shadowing for language teaching. *Contact Magazine* (TESL Ontario), lato 2018, 19–24. https://contact.teslontario.org/wp-content/uploads/2018/08/Hamada-Shadowing.pdf
Hamada, Y. i Suzuki, Y. (2024). Situating shadowing in the framework of deliberate practice: A guide to using 16 techniques. *RELC Journal*, 55(1), 219–227. https://doi.org/10.1177/00336882221087508
Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. i Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x
Jasińska, A., Szymkiewicz, A. i Małolepsza, M. (2010). *Polski w pracy.* Kolegium Kultury i Języka Polskiego.
Kadota, S. (2019). *Shadowing as a practice in second language acquisition: Connecting inputs and outputs.* Routledge.
Kirkpatrick, D. L. i Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (wyd. 3). Berrett-Koehler.
Knowles, M. S., Holton, E. F., III i Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (wyd. 8). Routledge.
Kodeks pracy. (1974). Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. — Kodeks pracy (t.j. Dz.U. 2025 poz. 277 z późn. zm.).
Köhler, U. i Leinecke, R. (2018). *Deutsch am Arbeitsplatz — Betriebliches Sprachmentoring.* passage gGmbH, Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ. https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/Betriebliches_Sprachmentoring_Deutsch-am-Arbeitsplatz.pdf
Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon Press.
Krashen, S. D. i Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom.* Pergamon; Alemany Press.
Lambert, S. (1992). *Shadowing.* Meta, 37(2), 263–273.
Lantolf, J. P. (red.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford University Press.
Lantolf, J. P. i Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development.* Oxford University Press.

Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.
Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly,* 39(3), 369–377. https://doi.org/10.2307/3588485
Lightbown, P. M. i Spada, N. (2021). *How languages are learned* (wyd. 5). Oxford University Press.
Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. W: K. de Bot, R. Ginsberg i C. Kramsch (red.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (s. 39–52). John Benjamins.
Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. W: W. C. Ritchie i T. K. Bhatia (red.), *Handbook of second language acquisition* (s. 413–468). Academic Press.
Long, M. H. (red.). (2005). *Second language needs analysis.* Cambridge University Press.
Lyster, R. i Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition,* 19(1), 37–66. https://doi.org/10.1017/S0272263197001034
MacSwan, J. (2000). The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences,* 22(1), 3–45. https://doi.org/10.1177/0739986300221001
Marslen-Wilson, W. (1973). Linguistic structure and speech shadowing at very short latencies. *Nature*, 244, 522–523. https://doi.org/10.1038/244522a0
McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning.* Edward Arnold.
Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education,* 89, 3–13. https://doi.org/10.1002/ace.3
Migrant Info Point. (2022, 28 września). *Materiały do nauki języka polskiego jako obcego.* https://migrant.poznan.pl/publikacje/materialy-do-nauki-jezyka-polskiego-jako-obcego/
Mitchell, R., Myles, F. i Marsden, E. (2019). *Second language learning theories* (wyd. 4). Routledge.
Murphey, T. (2001). Exploring conversational shadowing. *Language Teaching Research*, 5(2), 128–155. https://doi.org/10.1177/136216880100500203
Nguyen, A.-M. D. i Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 44(1), 122–159. https://doi.org/10.1177/0022022111435097
Państwowa Inspekcja Pracy. (2026). *Sprawozdanie z działalności Państwowej Inspekcji Pracy w 2025 roku* (druk sejmowy nr 2773). Sejm Rzeczypospolitej Polskiej.
Pasławska-Iwanczewska, K. (2017). *Język polski dla cudzoziemców na przykładzie pracy z uczniami pochodzenia ukraińskiego – sugestie wspomagające.* Ośrodek Rozwoju Edukacji. https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/06/k_paslawska-iwanczewska_jez_polski_dla_cudzoziemcow.pdf
Rada Unii Europejskiej. (2022). Zalecenie Rady z dnia 16 czerwca 2022 r. w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na rzecz uczenia się przez całe życie i zatrudnialności (2022/C 243/02).
Roberts, C. (2010). Language socialization in the workplace. *Annual Review of Applied Linguistics,* 30, 211–227. https://doi.org/10.1017/S0267190510000127
Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing: A meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing,* 15(1), 1–20. https://doi.org/10.1177/026553229801500101
Rozporządzenie w sprawie szkolenia w dziedzinie BHP. (2004). Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 27 lipca 2004 r. w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz.U. 2004 nr 180, poz. 1860 z późn. zm.).
Rudmin, F. W. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology,* 7(1), 3–37. https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.3
Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129
Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior.* Appleton-Century-Crofts.
Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. W: S. M. Gass i C. G. Madden (red.), *Input in second language acquisition* (s. 235–253). Newbury House.
Urząd do Spraw Cudzoziemców. (b.d.). *Materiały dydaktyczne do nauki języka polskiego — dla dorosłych.* https://www.gov.pl/web/udsc/materialy-dydaktyczne-do-nauki-jezyka-polskiego---dla-doroslych
VanPatten, B., Keating, G. D. i Wulff, S. (red.). (2020). *Theories in second language acquisition: An introduction* (wyd. 3). Routledge.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press.
Whitworth, B. i Rose, H. (2025). A systematic review of research on the use of shadowing for second language pronunciation teaching. *Research Synthesis in Applied Linguistics, 1(2),* 239–269. https://doi.org/10.1080/29984475.2025.2546827
Wood, D., Bruner, J. S. i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 17(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
Wygotski, L. S. [Vygotsky, L. S.] (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

ZAŁĄCZNIKI

ZAŁĄCZNIK A. PLIKI TOWARZYSZĄCE OPRACOWANIU

Niniejsze opracowanie metodyczno-wdrożeniowe stanowi dokument główny modelu „Language shadowing at work" i jest uzupełnione trzema odrębnymi plikami narzędziowymi, przeznaczonymi do zastosowania i weryfikacji w pierwszym cyklu wdrożenia:

Tabela 18. *Pliki towarzyszące opracowaniu*

Plik	Zawartość	Powiązany rozdział
Karty pracy — Language shadowing at work (docx)	8 kart warstwy uniwersalnej (adaptacja zawodowa) + 24 karty warstwy branżowej (6 branż × 4 typy mikrosytuacji), instrukcja dla mentora, pusty szablon karty (własnej lub dodatkowej)	rozdz. 8
Dzienniczek postępów — Language shadowing at work (xlsx)	narzędzie w wersji cyfrowej (wersja robocza w arkuszu kalkulacyjnym; docelowo formularz mobilny) i papierowej: dane uczestnika, checklista adaptacji zawodowej, cele, log sesji, portfolio słownictwa, samoocena can-do, podsumowanie	rozdz. 9
Narzędzia ewaluacji — Language shadowing at work (docx)	6 narzędzi: (1) ankieta satysfakcji stażysty, (2) ankieta oceny szkolenia wstępnego mentora, (3) ankieta satysfakcji mentora, (4) test/rozmowa przed–po, (5) karta obserwacji sesji z arkuszem superwizji, (6) arkusz ewaluacji okresowej	rozdz. 10

ZAŁĄCZNIK B. WZÓR KARTY OBSERWACJI SESJI (SKRÓT)

Pełna wersja narzędzia znajduje się w pliku „Narzędzia ewaluacji” (narzędzie nr 5). Poniżej przedstawiono jego szkielet:

Tabela 19. *Szkielet karty obserwacji sesji*

Pole	Opis
Data / warstwa / branża / typ mikrosytuacji	identyfikacja sesji, zgodna z kartą pracy
Czas i miejsce sesji	czy sesja odbyła się w bezpiecznym oknie sesyjnym (tak/nie)
Przebieg sesji (kroki 1–6)	krótka notatka mentora dotycząca przebiegu każdego kroku scenariusza (rozdz. 7)
Wierność scenariusza	czy zrealizowano wszystkie kroki (tak / częściowo / nie)
Trudności zaobserwowane	opis barier językowych lub sytuacyjnych
Udany transfer (tak/nie + opis)	czy i jak stażysta zastosował zwroty w nowej sytuacji (krok 4)
Informacja zwrotna (krok 5)	co poprawiano, czego nie poprawiano
Rekomendacja na kolejną sesję	np. powtórzenie materiału, zwiększenie trudności, przejście do kolejnej warstwy

LANGUAGE SHADOWING AT WORK

KONCEPCJA METODYCZNA I MODEL WDROŻENIA

Jak pomóc cudzoziemcowi, który zna już podstawy polskiego, sprawnie porozumiewać się w pracy: zrozumieć polecenie przełożonego, potwierdzić wykonanie zadania, poprawnie odczytać komunikat BHP?

Opracowanie przedstawia autorski model wsparcia językowego prowadzonego bezpośrednio na stanowisku pracy. Przeszkolony współpracownik, czyli mentor językowy, prowadzi ze stażystą krótkie, regularne sesje oparte na technice shadowingu. Uczy przy tym języka, którego stażysta naprawdę potrzebuje w swoim zawodzie. Sesje uzupełniają kurs języka polskiego jako obcego i dzienniczek postępów.

Model opiera się na badaniach nad przyswajaniem języka drugiego, andragogice i teorii uczenia się przez pracę. Publikacja zawiera gotowe narzędzia do wdrożenia (dostępne online na stronie www.rmw2026.pl w zakładce „biblioteka").

Dla kogo:
pracodawcy przyjmujący cudzoziemców,
lektorzy JPJO, instytucje rynku pracy
i organizacje wspierające migrantów.

www.rmw2026.pl

Liderem projektu „Razem Możemy Więcej" Kraków jest **Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja.**

Od 2011 roku Fundacja pomaga cudzoziemcom odnaleźć się w Polsce, rozwijać kompetencje językowe i zawodowe oraz tworzyć nowe możliwości.

To właśnie dzięki jej doświadczeniu, w tym w realizacji projektów krajowych i międzynarodowych, uczestnicy projektu „Razem Możemy Więcej" mogą korzystać z kompleksowego wsparcia, obejmującego m.in.:

- kursy języka polskiego,
- edukację międzykulturową,
- wsparcie osób ze szczególnymi potrzebami,
- nowoczesne materiały dydaktyczne.

Fundacja od lat tworzy rozwiązania, które ułatwiają cudzoziemcom naukę, pracę i integrację w Polsce. W projekcie „Razem Możemy Więcej" Kraków 2026 pełni rolę lidera partnerstwa czterech organizacji, wspólnie działających na rzecz aktywizacji zawodowej i społecznej cudzoziemców mieszkających w Małopolsce.

fundacja wspierania kultury i języka polskiego im. M. Reja

fundacjareja.eu

ISBN 978-8-394-31655- 6