

Mirosław Pawlak, Izabela Marciniak
Zofia Lis, Emilia Bartczak

JAK SAMODZIELNIE P O Z N A W A Ć JĘZYKI I KULTURY

*Przewodnik metodyczny do
EUROPEJSKIEGO
PORTFOLIO JĘZYKOWEGO
dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych
i studentów*



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli

Mirosław Pawlak, Izabela Marciniak
Zofia Lis, Emilia Bartczak

JAK SAMODZIELNIE P O Z N A W A Ć JĘZYKI I KULTURY

Przewodnik metodyczny do
E U R O P E J S K I E G O
P O R T F O L I O J Ę Z Y K O W E G O
*dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych
i studentów*





Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28
Tel. 0-22-621-30-31, faks 0-22-621-48-00
e-mail: codn@codn.edu.pl
Internet: www.codn.edu.pl

Redakcja: Grażyna Czetwertyńska, Maria Gorzelak

Projekt okładki i opracowanie graficzne: Anna Sędziwy

Wydanie I
© Copyright Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2006

ISBN 83-87958-90-5

Druk i oprawa: Orthdruk, ul. Składowa 9, 15-399 Białystok

Spis treści

Od Autorów	5
1. Dokumenty Rady Europy w kształceniu językowym	11
2. Autonomia w nauce języków	16
2.1. Skąd pochodzi idea autonomii w nauczaniu języków obcych?	17
2.2. Czym jest autonomia w nauce języka?	20
2.3. Dlaczego warto rozwijać autonomię?	25
2.4. Jak rozwijać autonomię?	28
2.4.1. Organizacja lekcji i dobór materiałów	28
2.4.2. Techniki służące rozwijaniu autonomii	30
2.4.3. Rola nauczyciela	38
2.5. Ograniczenia w rozwijaniu autonomii	39
3. Strategie uczenia się	42
3.1. Charakterystyka osób odnoszących sukces w nauce języka	42
3.2. Definicje i klasyfikacje strategii uczenia się	44
3.3. Co wiemy o stosowaniu strategii i jakie są jego wymierne efekty?	45
3.4. Zasady treningu strategicznego	47
3.5. Jak uczyć strategii?	48
4. Samoocena w procesie uczenia się	50
5. Zasady pracy z EPJ 16+	54
6. <i>Paszport językowy</i>	57
7. <i>Biografia językowa</i>	63
7.1. Jakie są moje doświadczenia?	63
7.2. Z czego korzystam, gdy uczę się języków obcych?	79
7.3. Jak uczę się języków?	82
7.4. Co mogę powiedzieć o sobie jako o osobie uczącej się języków?	88
7.5. Listy umiejętności	97
8. <i>Dossier</i>	106
9. Pytania i odpowiedzi	110
Bibliografia	114




Niniejsza publikacja łączy w sobie cechy podręcznika oraz przewodnika metodycznego i ma na celu wsparcie nauczycieli/wykładowców, którzy zechcą zachęcić swoich uczniów/studentów do pracy z *Europejskim portfolio językowym dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (w skrócie *EPJ 16+*). Po zatwierdzeniu przez Komitet Akredytacyjny Rady Europy dokument ten stał się oficjalnie kolejną polską wersją *Europejskiego portfolio językowego* (w skrócie *EPJ*), projektu realizującego założenia polityki językowej Rady Europy. Będąc przeznaczonym dla młodzieży uczącej się w różnego typu szkołach ponadgimnazjalnych i wyższych uczelniach, stanowi on niezbędne uzupełnienie innych stworzonych w Polsce wersji *EPJ*. Do chwili obecnej, w ramach projektu koordynowanego przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, ukazały się wersje dla dzieci od 6 do 10 lat, dla uczniów od 10 do 15 lat oraz dla dorosłych, a obecnie są finalizowane prace nad wersją dokumentu dla dzieci od 3 do 6 lat. W rezultacie osoby uczące się języków będą wspierane w swoich wysiłkach przez cały cykl kształcenia, od przedszkola, przez naukę w szkołach podstawowych, gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych i wyższych, po samodzielne próby poznawania języków i kultur w dorosłym życiu.

Będąc ważnym materiałem dydaktycznym wspomagającym uczenie się języków, *Europejskie portfolio językowe* ma do spełnienia kilka niezwykle istotnych zadań i musi być opracowane zgodnie z zasadami i wytycznymi, określonymi przez Radę Europy. Dotyczy to szczególnie funkcji, jakie dokument ten ma wypełniać, jego struktury i zawartości poszczególnych komponentów. Niezależnie od kontekstu edukacyjnego i grupy wiekowej, dla której został opracowany, każda narodowa wersja *EPJ* ma za zadanie zachęcić użytkownika do refleksji nad stanem umiejętności językowych oraz przebiegiem procesu uczenia się, motywować do poznawania różnych języków i kultur, ułatwić dokumentowanie przebiegu nauki i nabywania doświadczeń interkulturowych, a także rozwijać postawy i zachowania o charakterze autonomicznym. Ma także wykształcić umiejętność oceny własnych postępów przy użyciu poziomów biegłości językowej, zawartych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*¹ (w skrócie *ESOKJ*).

Zarysowane w ten sposób cele są niezwykle istotne w zjednoczonej Europie, gdzie idee wielojęzyczności i wielokulturowości w dużym stopniu determinują politykę edukacyjną. Nie powinno więc dziwić, że niemalże wszystkie kraje europejskie podjęły już prace nad opracowaniem *EPJ* dla różnych grup wiekowych, regionów czy nawet grup zawodowych. Konieczność uzyskania akredytacji Rady Europy dla każdej nowo powstającej wersji dokumentu zapewnia jego wysoką jakość, gwarantuje przestrzeganie wspólnych zasad oraz powoduje, że stanowi on ujednolicony sposób prezentacji osiągnięć językowych, akceptowany przez szkoły, instytucje i pracodawców w różnych krajach Europy.

Choć w zależności od potrzeb konkretnej grupy odbiorców istnieje możliwość dodawania kolejnych elementów, każde *EPJ* musi obejmować trzy części, tj. *Paszport języko-*

¹ Daniel Coste, Brian North, Joseph Sheils, John Trim (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Rada Europy, CODN.

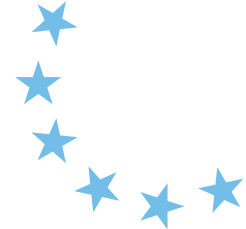


wy, *Biografię językową* oraz *Dossier*. Należy także pamiętać, że jest ono własnością użytkownika i to on ostatecznie decyduje o podjęciu wysiłku prowadzenia dokumentu, jego zawartości oraz częstotliwości i sposobach pracy z poszczególnymi jego częściami. Z drugiej jednak strony, szczególnie w początkowych etapach pracy, uczących się nie można pozostawić samym sobie, a zadaniem nauczycieli i wykładowców jest pokazanie możliwości *EPJ*, zaproponowanie różnych form pracy oraz zachęcenie do prowadzenia go.

Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów (EPJ 16+) spełnia wymagania Rady Europy w swojej formie, treści i zalecanym sposobie wykorzystania. Tym niemniej na tyle, na ile to było możliwe, podjęliśmy próby dostosowania dokumentu do polskiego kontekstu edukacyjnego, a przede wszystkim grupy odbiorców, do której jest adresowany.

Pomimo faktu, że Polska stała się już częścią struktur europejskich, podróżowanie nie nastęrcza większych trudności, a uczniowie i studenci na ogół chętnie uczą się języków obcych i chcą zdobywać doświadczenia interkulturowe, nadal niewielu z nich ma szansę na wyjazd zagraniczny, kontakt z obcokrajowcami, a nawet dostęp do autentycznego języka obcego. Dotyczy to w szczególności uczniów szkół ponadgimnazjalnych w małych miastach i na wsi, ale także wielu studentów, którzy pochodzą z takich właśnie ośrodków lub mają ograniczone możliwości finansowe.

Dużą rolę przy opracowywaniu *EPJ 16+* odgrywały także specyficzne cechy i potrzeby grupy wiekowej, do której jest adresowane, jak również charakter doświadczeń związanych z nauką i pracą, które posiada młodzież ponadgimnazjalna i studenci. Uczniowie w wieku 16-18 lat nie utracili jeszcze całkowicie wrodzonych zdolności do nauki języka, a ich przewaga nad uczniami szkół podstawowych i gimnazjów polega na tym, że w o wiele większym stopniu są skłonni do refleksji nad procesem uczenia się, potrafią wyznaczać cele nauki i obiektywnie się oceniać. Są także w stanie przejąć część odpowiedzialności za przyswajanie języka i podejmować działania o charakterze autonomicznym. Z drugiej jednak strony uczniom szkół ponadgimnazjalnych brakuje często motywacji do nauki języków i poznawania innych kultur, co wynika dość często z bardzo ograniczonych możliwości ich wykorzystania w kontaktach z rodzimymi użytkownikami. Nie bez znaczenia jest tutaj również sztuczność komunikacji w klasie szkolnej, często wciąż tradycyjne metody nauczania koncentrujące się na zapamiętywaniu i ćwiczeniu reguł gramatycznych, jak również ściśle związany z tymi czynnikami brak wiary w możliwość wykorzystania języka jako narzędzia zdobywania i przekazywania informacji. Wiele z tych uwag można także odnieść do studentów. Po zdaniu egzaminu maturalnego i w obliczu niezbyt wysokich wymagań na lektoratach często tracą oni zainteresowanie dalszą nauką języka, chyba że akurat studiuje którąś z filologii. Jednocześnie to właśnie tę grupę wiekową najłatwiej jest zachęcić do refleksji nad sposobami uczenia się i wykazywania większej samodzielności, szczególnie wtedy, gdy studenci mają już za sobą pierwsze doświadczenia zawodowe, kontakty z obcokrajowcami czy też wyjazdy zagraniczne. Zaczynają wtedy bardziej doceniać rolę znajomości języków w ich codziennym życiu jako obywateli zjednoczonej Europy oraz w obliczu postępującej globalizacji.



Biorąc pod uwagę tego typu uwarunkowania i czynniki, **EPJ 16+** nie tylko pozwala uczniom i studentom na dokumentowanie swoich osiągnięć i doświadczeń, ale przywiązuje także ogromną wagę do rozwijania motywacji, zachęcania do refleksji nad różnymi sposobami nauki i kształtowania postaw autonomicznych. Ze względu na narzucone przez Radę Europy ograniczenia nie we wszystkich częściach dokumentu udało się osiągnąć te cele w jednakowym stopniu.

Pierwszą część **EPJ 16+** stanowi **Paszport językowy**, który jest dokumentem standardowym, zalecanym dla odbiorców powyżej 16 roku życia. Oznacza to, że ingerencja w treść i formę w celu przystosowania go do konkretnego kontekstu i odbiorcy może mieć miejsce jedynie w bardzo ograniczonym zakresie. Jak sama nazwa wskazuje, **Paszport językowy** umożliwia uczniom i studentom sumaryczną ocenę swoich umiejętności językowych w pewnych odstępach czasu, a także podsumowanie doświadczeń w nauce języków obcych i poznawaniu innych kultur. Ta część **EPJ 16+** pełni głównie funkcję dokumentacyjną, co oczywiście nie oznacza, że śledzenie własnych postępów nie może skutkować podniesieniem motywacji czy też wytyczeniem kolejnych celów.

Specyficzne uwarunkowania polskiego kontekstu edukacyjnego oraz charakterystyczne cechy odbiorcy uwzględniono w największym stopniu w drugiej części dokumentu, którą stanowi **Biografia językowa**. Uczniowie i studenci mogą w tej części odnotować, w znacznie bardziej obszerny i szczegółowy sposób aniżeli w **Paszporcie**, swoje doświadczenia związane z nauką języków i poznawaniem innych kultur oraz określić pomoce, z których korzystają podczas nauki. Choć zasadniczym celem jest tutaj dokumentacja, to jednak wykonywanie poszczególnych zadań może mieć duży wpływ na wewnętrzną motywację uczniów i studentów. Mogą oni bowiem zdać sobie sprawę, jak często mają kontakt z językami obcymi w swoim codziennym życiu, a jednocześnie dojść do wniosku, że warto byłoby w większym stopniu wykorzystać istniejące możliwości, a także poszukiwać nowych. Kolejna część **Biografii** ma na celu zachęcenie do refleksji nad sposobami nauki, a użytkownicy mają okazję zapoznać się z indywidualnymi technikami i strategiami, co może się wydatnie przyczynić do zwiększenia efektywności procesu przyswajania języka. W jeszcze innej sekcji podjęto wysiłki na rzecz rozwijania autonomii ucznia i studenta. Uczący się mają tutaj szansę uświadomić sobie, jakie są ich postawy, przekonania i oczekiwania, określić stopień, w jakim przejmują odpowiedzialność za przebieg nauki, wyznaczyć cele, które chcą osiągnąć, zidentyfikować swoje mocne i słabsze strony, a także zdefiniować problemy, z którymi się na co dzień borykają. I w końcu *Listy umiejętności*, zamieszczone w **Biografii**, pozwalają uczniom i studentom na dokonanie szczegółowej oceny swoich umiejętności językowych, co umożliwi kolejne refleksje, wyznaczanie następnych celów i planowanie dalszej nauki, przygotowując ich jednocześnie do wypełnienia **Paszportu językowego**.

Ostatnią częścią **EPJ 16+** jest **Dossier**, gdzie uczniowie i studenci mogą zamieszczać różnego typu prace, które wykonali samodzielnie lub w zespole. Choć podstawowym celem jest tutaj dokumentacja osiągnięć na różnych etapach nauki, to jest także podkreślana autonomiczność użytkowników, bo to oni sami decydują o doborze prac, częstotliwości



aktualizacji zbioru oraz jego ewentualnej prezentacji. Dodatkowo, opisując cel wykonania i wyboru poszczególnych prac, mają kolejną możliwość samooceny oraz refleksji nad procesem nauki.

Jak wspominałem powyżej, książka, którą oddajemy do rąk nauczycieli i wykładowców, zainteresowanych ideą *EPJ* i chcących ją propagować w szkołach ponadgimnazjalnych i wyższych uczelniach, to o wiele więcej niż tylko przewodnik do jednej z kolejnych wersji dokumentu. Ze względu na ogromny nacisk, jaki *EPJ 16+* kładzie na rozwijanie autonomii, poszerzanie repertuaru stosowanych przez uczących się technik i strategii oraz kształtowanie umiejętności samooceny, czytelnik znajdzie tutaj również pogłębione, ale jednocześnie przystępne omówienie tych zagadnień. W naszej opinii możliwość zapoznania się z tymi kluczowymi dla współczesnej dydaktyki języków obcych kwestiami nie tylko umożliwi nauczycielom i wykładowcom bardziej skuteczne przygotowanie uczniów i studentów do pracy z *EPJ 16+*, ale także uświadomi im konieczność podejmowania innych działań na rzecz przekazania uczącym się części odpowiedzialności za proces przyswajania języka. Co równie ważne, lepsze zrozumienie takich pojęć może ich zachęcić do refleksji nad tym, jak uczą i jak mogą uczyć bardziej efektywnie oraz sprawić, że z biegiem czasu oni sami staną się bardziej autonomiczni, kreatywni i otwarci na potrzeby i oczekiwania swoich uczniów. Mamy również nadzieję, że z niniejszej publikacji zdecydują się skorzystać uczniowie starszych klas szkół ponadgimnazjalnych i studenci, a jeśli tak, to rozdziały o autonomii i strategiach zachęcą ich z pewnością do podjęcia wysiłków na rzecz przejęcia odpowiedzialności za proces uczenia się.

Taki zamysł powoduje, że niniejszą publikację można podzielić na dwie zasadnicze części. Pierwsza z nich stanowi swego rodzaju podbudowę teoretyczną i składają się na nią rozdziały 1-4. Można w nich znaleźć krótką charakterystykę dokumentów Rady Europy w kształceniu językowym (rozdział 1), omówienie pojęcia autonomii w nauce języków obcych, jak również przegląd sposobów jej rozwijania (rozdział 2), prezentację kluczowych zagadnień związanych ze strategiami uczenia się i treningiem strategicznym (rozdział 3) oraz kilka refleksji związanych z samooceną (rozdział 4). Część druga obejmuje pięć rozdziałów (5-9) i jest ściśle powiązana z *EPJ 16+*, koncentrując się na możliwościach jego wykorzystania podczas lekcji i zajęć. I tak, zostają w niej zaprezentowane podstawowe zasady pracy z dokumentem (rozdział 5), szczegółowo omówione sposoby korzystania z *Paszportu językowego* (rozdział 6), *Biografii językowej* (rozdział 7) i *Dossier* (rozdział 8), jak również zaprezentowane pytania najczęściej zadawane przez uczestników dwóch badań pilotażowych wraz z możliwymi odpowiedziami (rozdział 9). W rozdziałach 6-8 zamieściliśmy dodatkowo szereg różnego rodzaju ćwiczeń, które pozwolą uczniom i studentom na lepsze zrozumienie idei *EPJ* i poznanie jego części, zachęcą ich do refleksji nad procesem uczenia się i nabywania doświadczeń interkulturowych i mogą także służyć rozwijaniu umiejętności językowych. Na końcu książki czytelnik znajdzie bibliografię z odniesieniami do wykorzystanych w tekście materiałów źródłowych, a także listę źródeł dodatkowych, gdzie będzie mógł uzyskać więcej informacji dotyczących poruszanej problematyki.



W tym miejscu należy wyjaśnić kilka istotnych kwestii, związanych z korzystaniem z przewodnika. Mimo, że w rozdziałach teoretycznych można znaleźć szereg odniesień do **EPJ 16+** i z pewnością pomogą one w lepszym zrozumieniu poszczególnych części dokumentu, są one w dużej mierze autonomiczne i czytelnik może zdecydować się na ich lekturę w dowolnym momencie. Trzeba jedynie pamiętać, że prezentowane treści często odnoszą się do przedstawionych w rozdziałach poprzednich i ułatwiają pełniejsze ich zrozumienie, co stanowi argument za zapoznawaniem się z nimi w porządku chronologicznym. Sytuacja wygląda nieco inaczej w przypadku rozdziałów ściśle powiązanych z **EPJ 16+**, które są od siebie niezależne i do których z pewnością trzeba będzie wielokrotnie wracać w zależności od potrzeb. Inną niezwykle ważną kwestią jest sposób wykonywania zaproponowanych przez nas ćwiczeń, a w szczególności wybór języka, jakim będą się posługiwać uczniowie i studenci. W większości przypadków zaznaczyliśmy najniższy poziom biegłości, jaki muszą reprezentować, aby móc je bez problemu wykonać w danym języku obcym (np. od A1 wzwyż). Należy jednak pamiętać, że podstawowym celem tych ćwiczeń nie jest rozwijanie kompetencji językowej, lecz raczej umożliwienie uczącym się lepszego poznania dokumentu oraz zachęcenie ich do refleksji nad procesem uczenia się. Dlatego też praktycznie zawsze istnieje możliwość ich wykonania w języku polskim. Warto także wspomnieć, że dla wygody czytelnika w wielu miejscach zamieściliśmy fragmenty tabel lub stron z **EPJ 16+**, tak aby nie musiał on każdorazowo sięgać po dokument zapoznając się z opisem kolejnych jego części i sugestiami dotyczącymi ich wykorzystania.

Chcielibyśmy w tym miejscu podziękować tym wszystkim, bez których **EPJ 16+**, a co za tym idzie, również ten przewodnik nie mogłyby powstać. Serdeczne podziękowania należą się przede wszystkim uczniom i studentom oraz nauczycielom i wykładowcom, którzy zgodzili się wziąć udział w pilotażu wstępnym i właściwym, sumiennie pisali sprawozdania, wypełniali ankiety, podsumowywali i analizowali ich wyniki. To ich pomysłowość, sugestie i uwagi krytyczne były dla nas ciągłą inspiracją do ulepszenia kolejnych wersji **EPJ 16+** i wydatnie przyczyniły się do stworzenia dokumentu, który znalazł uznanie członków Komitetu Akredytacyjnego i został przez nich zaakceptowany.

Chcielibyśmy także podziękować wszystkim ekspertom wchodzącym w skład powołanego przy CODN Zespołu ds. *Europejskiego portfolio językowego*. Ich cenne uwagi i propozycje alternatywnych rozwiązań pozwoliły nam spojrzeć krytycznie na efekty naszej pracy i przyczyniły się do wprowadzenia licznych modyfikacji do kolejnych wersji. Bez ich pomocy i wsparcia **EPJ 16+** z pewnością nie byłoby tym, czym jest obecnie.

Ogromne podziękowania należą się pani Marii Gorzelak, koordynującej z ramienia CODN projekt *Europejskiego portfolio językowego* w Polsce. To dzięki jej zaangażowaniu, zdolnościom organizacyjnym, profesjonalizmowi, a przede wszystkim ciężkiej pracy możliwe było tak sprawne redagowanie, przygotowywanie i druk kolejnych wersji **EPJ 16+**. Jej doświadczenie i niezwykle cenne uwagi pomogły nam również jak najlepiej dostosować dokument do wymogów Rady Europy i uniknąć wielu błędów.



Ostateczna ocena efektów naszej pracy zależy oczywiście od uczniów i studentów, którzy będą korzystać z **EPJ 16+** oraz od nauczycieli i wykładowców, którzy mają ich do tego zachęcać i pokazywać najbardziej skuteczne sposoby pracy z dokumentem. Mamy nadzieję, że z biegiem czasu coraz więcej osób będzie sięgać po tę wersję **Europejskiego portfolio językowego**.

W imieniu Autorów – Mirosław Pawlak

1. Dokumenty Rady Europy w kształceniu językowym

Historia powstania dokumentu **Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ)** jest już dość długa. Na początku lat siedemdziesiątych XX wieku rozpoczął się proces tworzenia wspólnych europejskich norm w zakresie kształcenia językowego, a zdecydowane ożywienie działań przyszło z początkiem lat dziewięćdziesiątych. Inicjatorami prac były Unia Europejska i Rada Europy, a dzisiaj wiele krajów jest zaangażowanych w to dzieło. Najbardziej aktualną wersję dokumentu Rady Europy, którą zawdzięczamy współpracy wielu instytucji i ekspertów w dziedzinie nauczania języków, opublikowano najpierw w języku angielskim w roku 2000 (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*) i francuskim (*Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*), rok później – w 2001 r. – w niemieckim (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*), a w 2003 r. w języku polskim (*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*).

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie jest na terenie naszego kontynentu podstawą do tworzenia programów nauczania języków obcych, do porównywania egzaminów i certyfikatów oraz do powstawania podręczników. W dokumencie tym opisuje się szczegółowo, jakie wiadomości i umiejętności muszą zostać rozwinięte, aby uczący się byli w stanie z sukcesem działać w różnych sytuacjach. Definiuje się także poziomy kompetencji, aby móc zmierzyć postępy na każdym etapie trwającego całe życie procesu uczenia się języków obcych.


Wspólne europejskie normy mają do spełnienia wiele zadań. Pomagają one między innymi przezwyciężyć bariery wynikające z różnic między europejskimi systemami kształcenia, przyczyniają się do wzmocnienia współpracy międzynarodowej w dziedzinie nauczania języków, pobudzają do refleksji i dyskusji nad nauczaniem języków w odniesieniu do podejmowanych w wielu krajach reform edukacyjnych, ułatwiają porównywanie i nostryfikację kwalifikacji językowych, wspierają mobilność w Europie, a także rozwijają świadomość kulturową społeczeństw¹.

ESOKJ jest dokumentem, w którym poczyniono starania, aby możliwie szczegółowo opisać szerokie spektrum wiedzy językowej oraz umiejętności dla wszystkich poziomów kształcenia językowego. Daje to użytkownikom tego dokumentu możliwość sformułowania celów ich kształcenia językowego na podstawie wypracowanego modelu.

Dokument Rady Europy spełnia wiele funkcji. Jest on *elastyczny*, ponieważ można go zaadaptować do potrzeb różnych grup uczących się i celów w zależności od warunków nauczania, *otwarty*, ponieważ nadaje się do rozszerzenia i ulepszenia systemu, *dynamiczny*, gdyż oczekuje się reakcji użytkowników po wdrożeniu go, *niedogmatyczny*, gdyż nie jest zobowiązany tylko jednej teorii lingwistycznej czy też metodycznej, i *przyjazny* różnym grupom użytkowników. Opis celów nauczania, potrzeb, materiałów, metod i tes-

¹ Informacje na temat założeń polityki językowej Rady Europy znajdują się w oryginalnym tekście dokumentu, który jest dostępny w różnych językach w formie drukowanej i elektronicznej (www.coe.int).





towania jest wolny od wewnętrznych sprzeczności. Informacje zawarte w dokumencie Rady Europy są wyrażone jasno, ponieważ mają być zrozumiałe dla wszystkich użytkowników.

Jedną z najistotniejszych zasług dokumentu Rady Europy jest ujednoczenie narzędzi oceny i samooceny, ułatwiające porównywanie wyników nauki języków na obszarze Europy. Celowi temu służy sześciostopniowa skala ogólna (patrz s. 37 *EPJ 16+*), w której poziomy biegłości określa się literami:

POZIOM PODSTAWOWY

A1 BREAKTHROUGH (przełamałem pierwsze trudności)²

A2 WAYSTAGE (jestem na kolejnym etapie)

POZIOM SAMODZIELNOŚCI

B1 THRESHOLD (jestem na progu)

B2 VANTAGE (jestem w dogodnym punkcie obserwacyjnym)

POZIOM BIEGŁOŚCI

C1 EFFECTIVE OPERATIONAL PROFICIENCY (osiągnąłem biegłość w posługiwaniu się językiem)

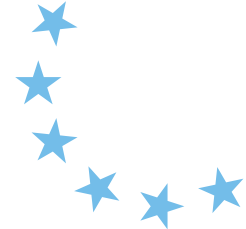
C2 MASTERY (jestem mistrzem)

Skala ogólna jest pewnym punktem odniesienia dla autorów programów nauczania, autorów podręczników i nauczycieli, a także daje wgląd niefachowcom (np. pracodawcom) w system oceniania biegłości językowej. Służy ona ocenie holistycznej, gdzie umiejętności ocenia się całościowo (Komorowska 2002).

Przykład: *Skala ogólna – A1 – Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np. miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna i rzeczy, które posiada oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy (ESOKJ, 2003: 33).*

Obok skali ogólnej w dokumencie Rady Europy można znaleźć skale bardziej szczegółowe, przeznaczone dla różnych grup użytkowników, np. dla uczącego się (skala wspierająca samoocenę; patrz s. 40 *EPJ 16+*), dla oceniającego (skala o charakterze opisu jakościowego), dla konstruktora testu. Skale są opracowane na podstawie skali ogólnej, ale odnoszą się do następujących aktywności językowych: słucham i rozumiem, czytam i rozumiem, mówię (rozmawiam i wypowiadam się), piszę.

² Polskie określenia nazw poziomów pochodzą z artykułu prof. dr hab. H. Stasiak, zamieszczonego w *Językach Obcych w Szkole*, nr 5/2001, s. 6.



Przykład: **Tabela samooceny – A1 Piszę:** *Potrafię napisać krótki, prosty tekst na widokówce, np. z pozdrowieniami z wakacji. Potrafię wypełniać formularze (np. w hotelu) z danymi osobowymi, takimi jak nazwisko, adres, obywatelstwo (ESOKJ 2003: 35).*

Aby bardziej ujednolicić narzędzia oceny i samooceny, opracowano w **ESOKJ** jeszcze dokładniejsze skale, gdzie wskaźniki językowe dotyczą różnych aktywności i kategorii, np. tabela oceny komunikacji ustnej, tabele dla kategorii: argumentowanie, pisanie kreatywne, czytanie i rozumienie korespondencji, konwersacja, dyskusja nieformalna, wymiana informacji i wiele innych. Każda z tych tabel posiada opis wskaźników dla poziomów od A1 do C2.

Potrzeba istnienia ogólnych i szczegółowych opisów poziomów kompetencji językowych uzewnętrznia się w **Europejskim portfolio językowym**³. Pierwsze portfolio, które uzyskało akredytację Rady Europy, powstało w Szwajcarii i zostało zaprezentowane uczestnikom Międzynarodowej Konferencji Nauczycieli Języka Niemieckiego w Lucernie, w ramach obchodów Europejskiego Roku Języków 2001.

Własne portfolio językowe posiada już wiele krajów, niektóre z nich kilka wersji dla różnych grup wiekowych uczących się lub regionów (Szwajcaria, Francja, Rosja, Niemcy, Czechy, Wielka Brytania, Irlandia, Węgry, Holandia, Szwecja, Portugalia, Austria, Włochy, Polska). Wszystkie portfolio krajów europejskich, przedstawiane Radzie Europy do akredytacji, bazują na opisach poziomów sformułowanych w **ESOKJ**, posiadają ujednolicony w swym kształcie i treści *Paszport językowy* oraz bazują na wspólnych narzędziach opisu umiejętności językowych, skalach oceny i samooceny stopnia opanowania języka. Poszczególne dokumenty różnią się językiem, w którym zostały napisane i będą wypełniane, liczbą i wyborem języków dodatkowych (obowiązkowo jeden z języków Rady Europy), odniesieniem do specyfiki kulturowej i społecznej danego kraju oraz formą i szatą graficzną (Głowacka 2002).

Idei wprowadzania **EPJ** przyświecają hasła różnorodności i wielokulturowości. Na obszarze Europy, gdzie istnieje ogromna różnorodność, komunikowanie się wymaga wzajemnej znajomości języków i tradycji kulturowych. Rada Europy, która jako organizacja jest powołana między innymi do ochrony spuścizny językowej i kulturowej kontynentu, nieustannie działa na rzecz edukacji w społeczeństwie europejskim. Jej prace mają na celu wdrażanie skutecznych strategii promujących zróżnicowane podejście do nauki języków. Ważne jest posiadanie kompetencji językowych, nawet minimalnych, w zakresie różnych języków. **Europejskie portfolio językowe** ma być jednym z narzędzi gwarantujących realizację celów Rady Europy, do których należą między innymi rozwi-

³ O *Europejskim portfolio językowym*, jego funkcjach i strukturze, można przeczytać w pierwszym akredytowanym przez Radę Europy portfolio, które zostało opublikowane w Szwajcarii oraz w kilku artykułach zamieszczonych w *Językach Obcych w Szkole*, m. in. Stasiak (2001), Głowacka (2002), Komorowska (2003a), Głowacka (2004), Marciniak (2005), Pawlak (2005). Patrz również: www.codn.edu.pl.

anie tolerancji i zrozumienia między ludźmi żyjącymi w różnych tradycjach językowych i kulturowych, zharmonizowanie polityki edukacyjnej krajów członkowskich, rozwijanie kształcenia interkulturowego, stworzenie porównywalnych kryteriów oceny kwalifikacji językowych czy też wspieranie mobilności mieszkańców państw Unii.

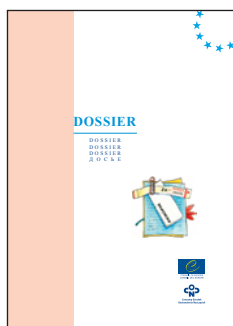
Europejskie portfolio językowe jest osobistym dokumentem ucznia, reprezentującym jego umiejętności językowe i doświadczenia interkulturowe we wszystkich znanych mu językach (Głowacka 2002). Jest ono jedynym dokumentem potwierdzającym liczbę znanych uczniowi języków, co jest szczególnie ważne w obliczu faktu, że każdy zna w różnym stopniu więcej języków niż jest w stanie to udokumentować formalnie.

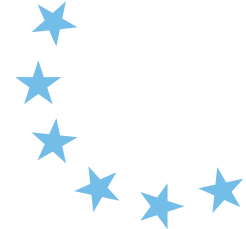
EPJ składa się z trzech powiązanych ze sobą części:

1. *Paszport językowy* prezentuje profil językowy oraz bilans doświadczeń interkulturowych jego posiadacza. W tej części właściciel *EPJ* dokonuje oceny swoich umiejętności w zakresie wszystkich języków, które poznał, opierając się na skali ogólnej i tabeli samooceny, opracowanych przez ekspertów Rady Europy oraz na listach umiejętności, zawartych w *Biografii językowej*. Uczący się rejestruje także swoje doświadczenia, wynikające z obcowania z inną kulturą podczas uczenia się języków oraz uzupełnia wykaz posiadanych certyfikatów i zaświadczeń. *Paszport językowy* jest zazwyczaj zeszykiem formatu B5 o ujednoliconym europejskim wyglądzie (Rada Europy wymaga takiego modelu *Paszportu językowego* w portfolioch dla młodzieży i dorosłych, czyli dla osób powyżej 16 roku życia). Za nim można umieścić oryginały certyfikatów i zaświadczeń.
2. *Biografia językowa* to osobisty zapis wydarzeń związanych z nauką języków. Tutaj właściciel *EPJ* jest zachęcany do refleksji, kiedy i jak uczył się języków, z czego korzystał w trakcie nauki, co mu pomagało bądź przeszkadzało w nauce, na ile był samodzielny w planowaniu nauki. *Biografia językowa* jest najmniej ujednolicona. Jej wygląd zależy w dużej mierze od wieku grupy odbiorców, tradycji uczenia się i nauczania w danym kraju oraz od koncepcji autorów *EPJ*. W portfolioch dla młodzieży i dorosłych eksponuje się często techniki i strategie uczenia się oraz postawy autonomiczne.
3. *Dossier* to wybór prac z okresu nauki szkolnej i pozaszkolnej, dokonany przez uczącego się. Właściciel *EPJ* umieszcza tutaj swoje szczególnie ważne lub charakterystyczne prace oraz uzasadnia ich wybór. Zbiór ten jest co jakiś czas aktualizowany.

Znaczenie każdej z części może być określane przez uczących się bardzo różnie. Zmienia się ono także w zależności od wieku ucznia i etapu nauki. Dzieci najbardziej lubią zbierać prace w *Dossier*, grupa nastolatków najchętniej zbiera doświadczenia w *Biografii językowej*, dorośli doceniają rolę *Paszportu językowego*, który staje się ważnym dokumentem, zawierającym samoocenę i zaświadczającym o różnych kompetencjach i doświadczeniach językowych ucznia (Głowacka 2002).

EPJ spełnia zasadniczo dwie ważne funkcje: *dokumentacyjną*, polegającą na ukazaniu przebiegu i efektów nauki języków obcych danego ucznia (dzięki *EPJ* możemy samodziel-





nie dokumentować i rejestrować na bieżąco w sposób czytelny i zrozumiały we wszystkich europejskich krajach posiadane przez nas umiejętności językowe i interkulturowe) oraz *wychowawczą*. Ta ostatnia polega na tym, żeby skłonić uczących się do refleksji nad własną nauką, do lepszego planowania i monitorowania pracy oraz wdrożyć ich do stałej samooceny, autodiagnozy i dokumentowania swoich osiągnięć. Dzięki portfolio uczeń uzyskuje większą samoświadomość na temat umiejętności językowych i przebiegu nauki, a to może go zachęcić do większego wysiłku, określenia kolejnych celów i zaplanowania pracy nad ich realizacją. Samoocena wzmacnia więc samoakceptację i poczucie własnej wartości (więcej informacji na temat samooceny podajemy w rozdziale 4).

Korzyści z wprowadzenia *EPJ* mogą odczuć nie tylko uczący się, ale także nauczyciele, rodzice i pracodawcy, którzy będą w stanie zorientować się w możliwościach oraz mocnych i słabych stronach właściciela *EPJ*. Taka orientacja służy z kolei wspieraniu ucznia w jego dalszej pracy własnej (np. w sytuacji zmiany nauczyciela, szkoły, planowania dalszego kształcenia) (Komorowska 2002).

Należy jednak pamiętać, że *EPJ* jest własnością ucznia i nie może ono w żadnym przypadku stać się narzędziem kontroli czy oceny. To uczeń decyduje, komu i w jakich okolicznościach pokaże swoje portfolio, jakie prace w nim umieści i w jakiej kolejności wypełni poszczególne części *EPJ*.

Istotnym aspektem w *EPJ* jest nowe podejście do zagadnienia oceny wyników nauczania, znane jako *ocenianie alternatywne* (Komorowska 2002). Opiera się ono na założeniu, że każdy uczeń posiada pewne mocne strony i odnosi pewne sukcesy. Portfolio pozwala pokazać to, co już zostało zrobione, z czym uczeń już się zapoznał i co już umie zrobić. Najlepiej jest dostrzec ten motywujący charakter szczegółowych wskaźników językowych w zdaniach *Potrafię...*, przede wszystkim na niższych poziomach opanowania języka. Poza tym ocenianie alternatywne rozwija autonomię ucznia, obejmuje umiejętności językowe i kompetencję kulturową oraz jest poparte zbieraniem prac.

Zapoznanie z ideą i zasadami prowadzenia *Europejskiego portfolio językowego* daje uczącym się wiele możliwości oraz rozwija ważne umiejętności, a w szczególności:

- rozwija umiejętność oceny własnej kompetencji językowej w odniesieniu do każdego języka, który się zna,
- stwarza możliwość porównania własnej kompetencji językowej z kompetencją innych na podstawie ujednoliconych poziomów i kryteriów,
- kształtuje umiejętność dokumentowania przebiegu procesu uczenia się języków,
- daje możliwość zaprezentowania własnych osiągnięć w kształceniu językowym,
- uczy umiejętności refleksji nad procesem uczenia się,
- kształtuje postawy autonomiczne wśród osób uczących się,
- zachęca do uczenia się języków przez całe życie,
- ułatwia lepsze, świadome planowanie uczenia się języków,
- rozwija motywację do uczenia się języków,
- zachęca do porównywania własnej kultury z kulturami społeczeństw, których języków się uczymy.

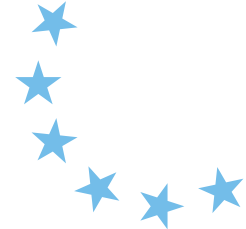


2. Autonomia w nauce języków

Ponad trzydzieści lat temu Knowles (1975: 14) napisał: „*Są przekonujące dowody na to, że osoby, które przejmują inicjatywę w procesie uczenia się (uczniowie proaktywni) uczą się więcej i lepiej, aniżeli osoby, które siedzą u stóp nauczyciela pasywnie czekając na to, aby zostać czegoś nauczone (uczniowie reaktywni)*” (tłum. M. Pawlak). Biorąc pod uwagę zmiany, jakie od tego czasu zaszły w dydaktyce języków obcych, wydawać by się mogło, że ta oczywista prawda znajduje obecnie pełne odzwierciedlenie podczas lekcji i zajęć. Czyż nie jest bowiem tak, że nauczanie języków obcych ma teraz być nakierowane na ucznia, uwzględniając jego potrzeby i oczekiwania? I czy nie ma się ono koncentrować w pierwszym rzędzie na rozwijaniu umiejętności komunikowania się w różnych sytuacjach, stymulować tzw. motywację wewnętrzną, gdzie nagrodą jest samo osiągnięcie określonego celu, czy też zachęcać do samodzielnej nauki? Poza tym całkowicie logicznym wydaje się być założenie, że każdy nauczyciel chciałby mieć w swojej klasie uczniów, którzy doskonale wiedzą, czego chcieliby się nauczyć, potrafią dokonać wyboru najbardziej efektywnych sposobów osiągnięcia celów i umieją się rzetelnie ocenić.

Jak to zwykle bywa, rzeczywistość jest jednak bardzo daleka od ideału i tak naprawdę nadal bardzo łatwo spotkać się z opinią, że powodzenie w nauce języka obcego zależy przede wszystkim od nauczyciela. W powszechnym przekonaniu to właśnie jego kwalifikacje, tak językowe jak i pedagogiczne, cechy osobowościowe czy też entuzjazm i zaangażowanie to czynniki warunkujące sukces lub niepowodzenie uczących się. To właśnie dlatego rodzice tak często starają się, aby daną klasę uczył ten a nie inny nauczyciel, brak postępów jest tłumaczony jego złym przygotowaniem bądź brakiem zaangażowania, a sukcesy z kolei są czasami przypisywane jego osobowości, inspiracji i ciężkiej pracy. Wiara w kluczową rolę nauczyciela jest także widoczna w przekonaniu, że sukces zależy w dużej mierze od doboru odpowiednich metod, technik i zadań wykorzystywanych podczas lekcji czy też podręcznika i materiałów pomocniczych. Co ciekawe, także wielu nauczycieli jest przekonanych, że tylko dobrze zaplanowane i przeprowadzone lekcje gwarantują przyswojenie danej partii materiału i dlatego są często niechętni zbytniemu stymulowaniu samodzielności uczniów czy studentów.

Choć takie poglądy nie są oczywiście pozbawione racji i w wielu przypadkach rola nauczyciela czy wykładowcy jest trudna do przecenienia, to nawet świetna znajomość języka, doskonale przygotowanie pedagogiczne oraz umiejętny dobór materiałów i technik nauczania nie wystarczą do wykształcenia umiejętności skutecznej komunikacji, jeśli nauka będzie się ograniczać do trzech czy czterech lekcji w tygodniu, a uczący się nie będą mieli stałego kontaktu z językiem poza szkołą. Główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest to, że język jest tworem niezwykle złożonym i skomplikowanym, a jego przyswojenie wymaga opanowania wielu ściśle ze sobą powiązanych podsystemów i sprawności. Co więcej, efektywna komunikacja jest możliwa tylko wtedy, gdy znajomość leksyki, gramatyki czy wymowy jest na tyle zautomatyzowana, że uczeń może się skupić na przekazywanych treściach, a nie na ich formie, a stosowane środki językowe są odpowiednie



dla danego kontekstu sytuacyjnego (tj. rozmówcy, tematu, miejsca, w którym odbywa się komunikacja itp.) (Wenden 1991; Harmer 2001; Pawlak 2006). Zadanie nauczyciela jest tym bardziej złożone, że szczególnie w naszych warunkach klasy są nadal liczne, uczniowie często reprezentują niejednorodny poziom zaawansowania, a różnice dotyczące ich zdolności, motywacji, postaw i przekonań czy też stylów i strategii uczenia się w wielu przypadkach uniemożliwiają skuteczne nauczanie. W takiej sytuacji, nawet bardzo dobrze przygotowana lekcja przeprowadzona przy wykorzystaniu najnowocześniejszych materiałów i pomocy dydaktycznych, może okazać się całkowitym fiaskiem, a już na pewno nie będzie jednakowo przydatna dla wszystkich uczniów.

Biorąc to wszystko pod uwagę, wydaje się sprawą oczywistą, że nauka języka będzie w pełni efektywna tylko wtedy, jeśli uczniowie przejmą za nią w jakimś stopniu odpowiedzialność, stając się coraz bardziej samodzielni i stopniowo uniezależniając się od nauczyciela. Innymi słowy, niezbędne jest rozwijanie postaw i zachowań autonomicznych, które spowodują, że uczący się nie tylko będą potrafili lepiej wykorzystać możliwości nauki podczas lekcji, ale będą także odczuwali potrzebę samodzielnej pracy nad językiem poza szkołą, wiedząc przy tym, czego i jak powinni się uczyć. Ponieważ w *EPJ 16+* położyliśmy zasadniczy nacisk na funkcję wychowawczą, a co za tym idzie, rozwijanie umiejętności uczenia się i samodzielności użytkownika, celem tej części przewodnika jest pokazanie, czym jest autonomia, wyjaśnienie, dlaczego warto ją promować wśród uczniów, jak również zaprezentowanie garści sugestii dotyczących jej rozwijania.

2.1. Skąd pochodzi idea autonomii w nauczaniu języków obcych?

Autonomia i niezależność to wartości o kluczowym znaczeniu dla zachodnioeuropejskiej filozofii, psychologii, polityki i pedagogiki w XX wieku, uznawane za nieodzowne w rozwoju jednostki funkcjonującej w społeczeństwie demokratycznym (Benson i Voller 1997). Jeśli chodzi o podejścia o charakterze autonomicznym w nauce języka obcego, to pojawiły się one pod koniec lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, czego wyrazem było zainicjowanie przez Radę Europy w roku 1971 Projektu Języków Nowożytnych, a następnie utworzenie Ośrodka Dydaktyki Języków Obcych (CRAPEL) na Uniwersytecie Nancy we Francji, specjalizującego się w systemach uczenia się w autonomii. Trzeba jednak pamiętać, że położenie nacisku na rolę autonomii ucznia w przyswajaniu języków obcych nie odbyło się w oderwaniu od czynników społecznych i ekonomicznych i było wynikiem zmian w poglądach na rolę systemu edukacji i sam proces uczenia się, badań nad procesem przyswajania języków czy też zmian politycznych. Największe znaczenie dla rozwoju podejść autonomicznych miały następujące zjawiska (por. Benson i Voller 1997; Benson 2001; Komorowska 2003b):

- *Zmiany ideologiczne i społeczne w latach sześćdziesiątych XX wieku*, które znalazły odzwierciedlenie w odejściu od konsumeryzmu i materializmu na rzecz wartości doświadczenia jednostki, jakości życia, wolności osobistej czy też praw mniejszości (Gremmo i Riley 1995). Zjawiska te były szczególnie dobrze widoczne w Stanach



Zjednoczonych, gdzie w proteście przeciwko biurokracyzacji życia, rosnącej technokracji i zanikowi komunikacji międzyludzkiej pojawiły się grupy nieformalne takie jak ruch hipisowski, ruchy wyzwolenia kobiet, inicjatywy na rzecz ochrony środowiska itp. (Michońska-Stadnik 1996).

- *Radykalne propozycje reformy systemu edukacji*, które zaproponowali między innymi Dewey (1916/1966), Kilpatrick (1921), Freire (1970), Illich (1971) i Rogers (1969) i które miały na celu podkreślenie roli ucznia w procesie przyswajania jakiejkolwiek wiedzy (por. Benson 2001). I tak, dla przykładu, Freire (1970) uważał, że uczniowie powinni mieć możliwość refleksji nad przekazywaną im wiedzą po to, aby lepiej zrozumieć kwestie polityczne i społeczne, z którymi się na co dzień stykają i dokonywać ich transformacji. Illich (1971) z kolei twierdził, że instytucja szkoły jest niepotrzebna i nieuzasadniona z ekonomicznego punktu widzenia i wręcz uniemożliwia efektywne uczenie się. Był przekonany, że skuteczną alternatywą jest wykorzystanie w procesie kształcenia nowoczesnych technologii. I w końcu Rogers (1969) uważał na podstawie psychologii humanistycznej, że istoty ludzkie są obdarzone naturalną tendencją do poszukiwania, rozwoju i osiągania wyższych celów. Dlatego też efektywne uczenie się jest możliwe wtedy, gdy nauczyciel nie tyle przekazuje wiedzę i ocenia, ile stara się wspomagać naturalne procesy rozwoju osobowościowego, stymulując w ten sposób samorealizację swoich uczniów.
- *Badania nad samodzielnym uczeniem się przez osoby dorosłe* (ang. *self-directed learning*), prowadzone w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego stulecia, które koncentrowały się na opisywaniu osób, uczących się samodzielnie poza systemem edukacji (Candy 1991). Badacze skupiali się przede wszystkim na działaniach podejmowanych przez uczących się w sytuacjach, które umożliwiają takie zachowania (np. identyfikacja potrzeb, przejmowanie inicjatywy), a także sposobach wspierania samodzielnego uczenia się przez instytucje edukacyjne.
- *Zmieniające się poglądy na psychologię uczenia się*, a w szczególności pojawianie się teorii konstruktywistycznych oraz promowanie autoregulacji i samoorganizacji w procesie przyswajania wiedzy. I tak, konstruktywizm przyjmuje, że wiedzy nie można nauczyć i musi ona być stworzona przez uczącego się w interakcji z otoczeniem, a jeśli tak, to musi on posiadać zdolności kognitywne, które umożliwią mu przejęcie kontroli nad procesem nauki (Candy 1991). Autoregulacja zakłada, że uczniowie będą potrafili przekuć swoje możliwości intelektualne w umiejętności efektywnego uczenia się, co następuje dzięki wsparciu osób dorosłych i rówieśników oraz systematycznym ćwiczeniom (Zimmerman 1998). Samoorganizacja z kolei skupia się na refleksji nad doświadczeniami edukacyjnymi, która ma pomóc uczniom zrozumieć samych siebie i ciągle modyfikować swoje teorie w tym zakresie (Harri-Augstein i Thomas 1991).
- *Filozofia polityczna*, a w szczególności koncepcja wolności i autonomii jednostki, według której każda osoba ma prawo dokonywania własnych wyborów, zarówno w dziedzinie edukacji, jak i w innych obszarach życia, nie stając się zakładnikiem de-



czyżi podejmowanych przez różnego rodzaju instytucje. Takie poglądy w oczywisty sposób przełożyły się na powstanie podejść o charakterze autonomicznym choćby dlatego, że promowanie samodzielności w procesie uczenia się może być uważane za konieczne dla osobistej autonomii ucznia.

- *Zmiana poglądów na temat procesu przyswajania języka obcego*, która polegała na odrzuceniu behawiorystycznej koncepcji uczenia się, jak również zwróceniu uwagi na rolę czynników kognitywnych, afektywnych i społecznych. Wyniki badań pokazały bowiem, że przyswajanie języka to niezwykle skomplikowany i długotrwały proces, w którym na pozór już znane i poprawnie stosowane struktury po jakimś czasie znowu stają się źródłem błędów, i że nauczanie form języka wcale nie musi skutkować ich efektywnym użyciem w komunikacji. W rezultacie coraz bardziej powszechne stało się przekonanie, że uczniowie wcale nie muszą przyswoić tego, czego ich uczymy, a jeśli tak, to najlepszym rozwiązaniem jest w oczywisty sposób autonomizacja.
- *Ukierunkowanie procesu nauczania języka na osobę ucznia* – tendencja, która jest w oczywisty sposób powiązana z opisanymi powyżej rewolucyjnymi poglądami na istotę systemu edukacji, psychologiczne koncepcje procesu uczenia się i przyswajania języka czy też czynniki ideologiczne. Takie podejście charakteryzuje się odejściem od przekazywania wiedzy językowej na rzecz stworzenia sytuacji, w których uczący się sami ją aktywnie tworzą w procesie komunikacji, jak również położeniem nacisku na metody uczenia się, a nie metody nauczania (Benson i Voller 1997). Rzecz jasna, warunkiem koniecznym osiągnięcia takich celów jest pewien stopień samodzielności uczniów, co jest dobrze widoczne w różnych wariantach podejścia komunikacyjnego.
- *Wyniki badań dotyczących cech uczniów, warunkujących sukces w nauce języka*, które udowodniły, że osoby takie wykazują zachowania o charakterze autonomicznym, są samodzielne, świadome swoich postaw, potrzeb i oczekiwań oraz posiadają wiedzę i umiejętności niezbędne do skutecznego przyswajania języka (Drożdżał-Szelest 2004; cechy te omówimy szerzej w rozdziale 3).
- *Wyniki badań nad różnicami indywidualnymi wśród uczniów i strategiami uczenia się*, które pokazały, że w jednej grupie uczniów można znaleźć osoby charakteryzujące się diametralnie różnymi stylami poznawczymi, zdolnościami, motywacjami, rodzajami inteligencji, cechami osobowościowymi, postawami, potrzebami i oczekiwaniami oraz ulubionymi sposobami uczenia się. Powoduje to, że niemożliwe jest przeprowadzenie lekcji tak, aby w pełni uwzględnić tę różnorodność i dlatego, jak pisze Komorowska (2003b: 168), „Tylko postawienie na samodzielność uczniów umożliwia dobór takich form pracy, które najlepiej odpowiadają ich indywidualnym preferencjom” (strategie uczenia się języka omawiamy szerzej w kolejnym rozdziale).
- *Lawinowo rosnąca liczba osób uczących się języków obcych*, co jest bez wątpienia wynikiem postępującej globalizacji, możliwości komunikowania się, przekazywania informacji, podróżowania, rozwoju gospodarczego itp. Ponieważ języków uczą się mieszkańcy bardzo różnych krajów w bardzo różnych okolicznościach i z bardzo różnych powodów, wiele instytucji edukacyjnych nie jest w stanie sprostać tym no-



wym wyzwaniom. Dlatego też władze oświatowe coraz więcej uwagi przywiązują do alternatywnych, bardziej elastycznych sposobów nauczania, takich jak nauczanie na odległość, a co za tym idzie, kluczowe staje się kształtowanie postaw i zachowań o charakterze autonomicznym (Benson i Voller 1997; Benson 2001).

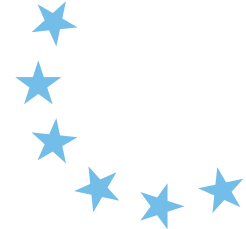
- *Komercjalizacja nauczania języków obcych*, która spowodowała, że konkurujące ze sobą prywatne szkoły językowe i inne instytucje tego typu starają się brać pod uwagę potrzeby, oczekiwania i możliwości uczących się, ale jednocześnie muszą ograniczać koszty funkcjonowania. W efekcie stanowią one swoistą awangardę, jeśli chodzi o podejścia o charakterze autonomicznym i to właśnie tam ma swój początek wiele innowacji edukacyjnych. Dobrze funkcjonujące, a jednocześnie stosunkowo oszczędne rozwiązania są następnie przyjmowane w instytucjach państwowych, co przyczynia się do promowania autonomii w nauce języków obcych (Benson 2001).
- *Rozwój technologii komputerowej i informacyjnej*, który w naturalny sposób sprzyja rozwijaniu samodzielności uczniów choćby dlatego, że nie muszą już uczęszczać na regularne zajęcia, by opanować język. Prawda jest bowiem taka, że osoba mająca stały dostęp do komputera podłączonego do Internetu bez trudu znajdzie strony, gdzie może ćwiczyć różne podsystemy i sprawności. Może również używać multimedialnych programów do nauki języka czy też wyszukać wszystkie potrzebne informacje o danym słowie w słowniku elektronicznym. Takie możliwości sprzyjają autonomizacji i są na szeroką skalę wykorzystywane zarówno przez producentów oprogramowania, jak i instytucje edukacyjne oferujące dostęp do tzw. centrów samodzielnego uczenia się języka (ang. *self-access centers*).

Jak wynika z powyższej listy, niełatwo byłoby precyzyjnie określić czynnik lub nawet kilka czynników, które przyczyniły się do rozwoju podejść o charakterze autonomicznym. Zjawisko to było raczej wynikiem splotu bardzo różnorodnych, choć powiązanych ze sobą wydarzeń, które sprowadzały się do podkreślenia psychologicznych i społecznych aspektów przyswajania wiedzy, przewartościowania poglądów na proces uczenia się języków oraz redefinicję ról nauczyciela i ucznia w procesie dydaktycznym. Ta niezwykle trudna do sprecyzowania i niejednorodna geneza pojęcia autonomii w oczywisty sposób przekłada się na problemy z jego zdefiniowaniem, i to właśnie na tym zagadnieniu będzie się koncentrować kolejna część rozdziału.

2.2. Czym jest autonomia w nauce języka?

Autorem jednej z pierwszych prób zdefiniowania pojęcia autonomii w edukacji był Holec (1981: 3), który scharakteryzował ją jako „*umiejętność przejęcia odpowiedzialności za proces uczenia się*” (tłum. M. Pawlak). Jak jednak wyjaśniają Benson i Voller (1997), w nauce języków obcych idea ta jest interpretowana na bardzo różne sposoby i może odnosić się do:

- *Sytuacji, w których uczniowie pracują całkowicie samodzielnie* – w tym przypadku osoba ucząca się nie uczęszcza na lekcje czy zajęcia, sama decyduje o tym, kiedy,



jak i z czego korzystać w trakcie nauki. Dobrym przykładem może być tutaj praca z edukacyjnym programem komputerowym, samouczkiem czy nawet oglądanie filmów w oryginalnej wersji językowej.

- *Umiejętności, które umożliwiają samodzielną naukę* – tak więc autonomiczny uczeń to taki, który potrafi na przykład dokonać identyfikacji swoich mocnych i słabych stron, umie odpowiednio zorganizować swój warsztat pracy i jest świadomy swoich potrzeb i oczekiwań.
- *Wrodzonej zdolności ograniczanej przez instytucje edukacyjne* – innymi słowy – każda osoba jest z natury samodzielna i zdolna do przejęcia odpowiedzialności za proces uczenia się. Paradoksalnie to różne rygory narzucane przez szkołę oraz dominująca filozofia edukacyjna powodują ograniczenie tych naturalnych skłonności.
- *Przejęcia odpowiedzialności za proces uczenia się* – ta koncepcja z kolei podkreśla samodzielność uczących się w określaniu celów nauki języka, doborze najbardziej odpowiednich materiałów i sposobów nauki, ale także aktywny udział w decydowaniu o tematyce i sposobie przeprowadzania lekcji czy zajęć.
- *Prawa uczniów do decydowania o ukierunkowaniu i przebiegu swojej nauki* – choć w tym przypadku również chodzi o podejmowanie decyzji dotyczących procesu uczenia się, to główny nacisk jest położony na wolność w dokonywaniu wyborów co do tego, czego, jak i czy w ogóle się uczyć.

Starając się uporządkować tę dowolność interpretacji, Benson (1997) z kolei pisze o trzech wersjach autonomii w nauce języka, odnosząc je do trzech głównych podejść do problemu wiedzy i uczenia się w obszarze nauk humanistycznych i społecznych. Te trzy wersje to:

- *Autonomia techniczna*, która odnosi się do sytuacji, gdzie nauka odbywa się poza instytucjami edukacyjnymi bez nadzoru i pomocy nauczyciela. Zasadniczym celem jest tutaj wykształcenie umiejętności, technik i strategii, które umożliwią efektywną naukę poza murami szkoły, uczelni itp., co można na przykład osiągnąć przez tzw. *trening strategiczny*. W tej koncepcji bardzo dobrze jest widoczny wpływ *filozofii pozytywistycznej*, według której wiedza przekazywana przez nauczyciela lub odkrywana przez uczniów stanowi mniej lub bardziej precyzyjne odzwierciedlenie obiektywnej rzeczywistości.
- *Autonomia psychologiczna*, definiowana jako zespół postaw i zdolności, które umożliwiają uczniom przejęcie odpowiedzialności za proces uczenia się. Rozwój postaw i zachowań o charakterze autonomicznym jest tutaj postrzegany jako swego rodzaju wewnętrzna transformacja jednostki, którą można wesprzeć przez tworzenie sprzyjających warunków, ale nie można jej w pełni kontrolować. Tutaj z kolei jest doskonale widoczny wpływ *filozofii konstruktywistycznej*, według której jednostki tworzą własną wersję wiedzy na podstawie obiektywnej rzeczywistości.
- *Autonomia polityczna*, gdzie kluczową rolę odgrywa kontrola nad przebiegiem i treścią procesu uczenia się. Główny nacisk jest w tym przypadku położony na stworzenie warunków, gdzie uczeń będzie mógł kontrolować zarówno własną naukę, jak



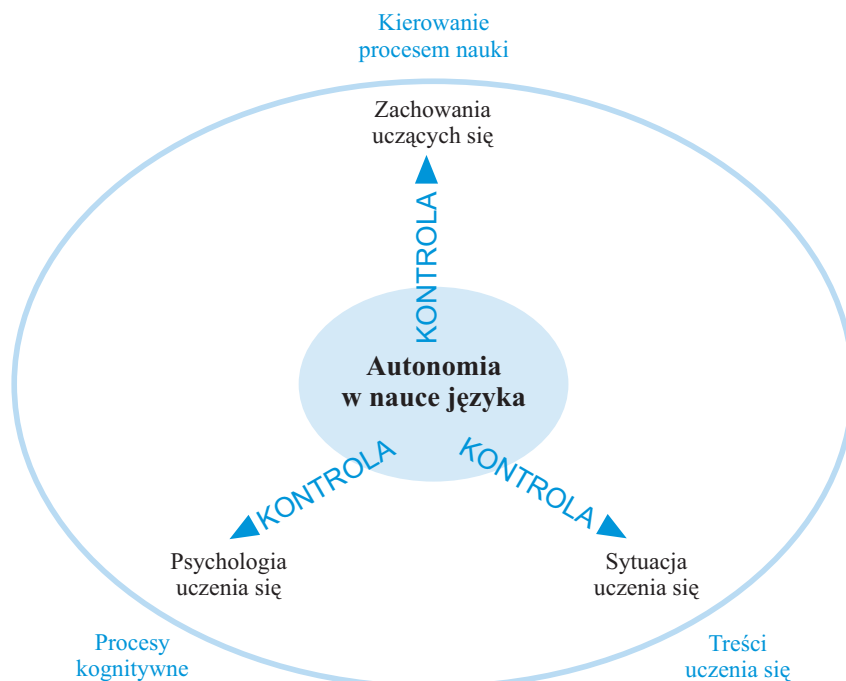
i kontekst, w którym się ona odbywa. Można tutaj odnaleźć związki z tzw. *teorią krytyczną*, która skupia się na kwestiach władzy i kontroli, zakładając, że przyswajanie wiedzy jest uwarunkowane ideologicznie i polega na interakcji z kontekstem społecznym, co umożliwi zmiany polityczne i społeczne.

Istnieje również bardzo wiele rozbieżnych opinii na temat dystynktywnych cech autonomii w nauce języków obcych (Benson i Voller 1997; Benson 2001). I tak może ona być postrzegana jako właściwość jednostki, gdy chodzi o samodzielną naukę poza szkołą, która odbywa się bez pomocy czy nadzoru nauczyciela, albo właściwość grupy, gdy mamy na myśli przewartościowanie ról ucznia i nauczyciela w typowym kontekście edukacyjnym. Innymi słowy możemy tutaj mówić z jednej strony o znacznym ograniczeniu funkcji instytucji edukacyjnych, a z drugiej o innym podziale władzy i obowiązków w procesie przyswajania wiedzy. Równie istotne jest to, że rozwijanie postaw i zachowań autonomicznych może być postrzegane jako instrument służący osiągnięciu konkretnego celu, jakim jest bardziej efektywna nauka języka (*autonomia dla nauki języka*), jak również jako cel sam w sobie, gdzie uczenie się języka ma doprowadzić do większej samodzielności w innych sferach życia (*nauka języka dla autonomii*). Co więcej, pojęcie autonomii jest często utożsamiane z niezależnością, a czasami jest mu przypisywane zupełnie odrębne znaczenie. Dickinson (1992) twierdzi na przykład, że autonomia jest związana z pracą samodzielną, a niezależność z aktywnym przejęciem odpowiedzialności za proces uczenia się.

W końcu należy tutaj także wspomnieć, że według wielu specjalistów (np. Riley 1988; Jones 1995) autonomia, niezależność i samodzielność to wartości charakteryzujące szeroko pojętą kulturę zachodnioeuropejską i nie wszyscy są w jednakowym stopniu przekonani o ich uniwersalności. Dobry przykład stanowią tutaj uczniowie z krajów azjatyckich, którzy ze względu na uwarunkowania kulturowe zakładają, że to nauczyciel jest najważniejszym ogniwem procesu dydaktycznego. Osoby takie mogą nie być pozytywnie nastawione do pracy samodzielnej, współdecydowania o treści i przebiegu lekcji, grupowego podejmowania decyzji czy też wyrażania własnych opinii. Choć według niektórych badaczy takie obawy są mocno przesadzone, a uczniowie z Tajlandii, Chin czy Tajwanu mogą stać się tak samo autonomiczni, jak ich koledzy z Francji czy Niemiec (np. Pierson 1996), z pewnością należy zachować ostrożność w promowaniu postaw i zachowań autonomicznych w różnych kontekstach edukacyjnych. Trzeba również zdawać sobie sprawę, że proces autonomizacji nie będzie w nich przebiegał w identyczny sposób, a jego ostateczne efekty wcale nie muszą być tożsame.

Jeśli weźmiemy pod uwagę te daleko idące różnice poglądów w odniesieniu do kwestii tak fundamentalnych, trudno się dziwić, że istnieje wiele różnych definicji autonomii, z których każda podkreśla nieco inny komponent tego niezwykle pojemnego pojęcia. Można jednak przyjąć, że chociaż wszystkie te koncepcje skupiają się w jakimś zakresie na umiejętności przejęcia odpowiedzialności za proces uczenia się, zasadniczą kwestią sporną jest to, nad jakimi dokładnie procesami uczący się mają przejąć kontrolę (por. Benson 2001). Rozwijając jedną z wcześniejszych definicji autonomii, której fragment został zacytowany

we wstępie do niniejszego podrozdziału, Holec (1981) wyjaśnia, że uczniowie powinni być odpowiedzialni za kluczowe decyzje dotyczące wszystkich etapów procesu uczenia się, tj. wyznaczanie celów, dobór treści, wybór metod i technik, bieżące monitorowanie przebiegu nauki (gdzie, kiedy, jak często itp.) i w końcu ocenę swoich postępów. Tak więc mamy tutaj do czynienia z podkreśleniem konieczności *przejęcia kontroli nad różnymi komponentami nauki* bez doprecyzowania natury czynników kognitywnych, które są odpowiedzialne za rozwój postaw i zachowań o charakterze autonomicznym. Takie podejście zostało częściowo odrzucone przez Little'a (1991), który twierdzi, że autonomia nie jest jedynie kwestią organizacji nauki i podkreśla jej wymiar psychologiczny, przejawiający się w zdolności do bezstronności, krytycznej refleksji, podejmowania decyzji i niezależnego działania. W tym przypadku główny nacisk jest położony na *kontrolę nad czynnikami kognitywnymi*, które są związane z efektywną organizacją procesu uczenia się. Podczas gdy zarówno Holec, jak i Little skupiają się na aspektach autonomii dotyczących zdolności i umiejętności ucznia, przywiązują oni małą wagę do samodzielnego decydowania o celach i przedmiocie nauki. To właśnie na te elementy kładzie nacisk Benson (1996: 33), podkreślając jednocześnie, że „*Większa kontrola nad procesem nauki, materiałami i językiem nie może zostać osiągnięta przez każdą jednostkę działającą samodzielnie zgodnie z jej preferencjami. Kontrola jest kwestią wspólnego podejmowania decyzji a nie indywidualnego wyboru*” (tłum. M. Pawlak). Tak więc w przypadku tej definicji autonomia jest kojarzona z *kontrolą nad celami i treściami nauki*, a główny nacisk jest położony na sytuacyjny i społeczny wymiar zachowań autonomicznych.



Rysunek 1. Autonomia jako umiejętność przejmowania kontroli nad nauką (patrz Benson 2001: 50)

Jak wynika z powyższych rozważań, autonomia jest pojęciem niezwykle złożonym, a jej rzetelny opis musi uwzględniać jej wielowymiarowość. To właśnie takie podejście proponuje Benson (2001) w swoim modelu autonomii w nauce języka, zaprezentowa-



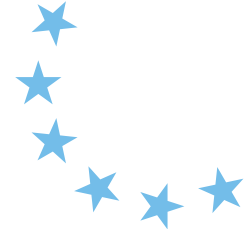
nym na rysunku 1. Widać tutaj wyraźnie, że uczeń autonomiczny potrafi kontrolować nie tylko poszczególne etapy procesu uczenia się, ale także procesy kognitywne, które umożliwiają taką samodzielność, jak również cele i treści nauki oraz sytuacje, w których odbywa się nauka. Trzeba tutaj podkreślić, że trzy zaprezentowane na rysunku poziomy kontroli są od siebie zależne, bo przecież samodzielne kierowanie procesem uczenia się i zachowania o charakterze autonomicznym mają rację bytu tylko wtedy, gdy uczeń jest mentalnie przygotowany do takich działań i chce je podejmować. Z kolei sytuacje, w których odbywa się nauka i kontakty z innymi osobami mogą w jakimś stopniu determinować procesy kognitywne. Rzecz jasna, tak szerokie ujęcie autonomii powoduje, że bardzo trudno jest określić, w czym powinna się ona przejawiać w przypadku nauki języków. Stąd tak wiele uproszczonych definicji, których zaletą jest jednak to, że są one bardziej przystępne i łatwiejsze do przełożenia na codzienną praktykę nauczycielską.

Jednym ze sposobów ominięcia omówionych powyżej problemów, a jednocześnie ułatwienia zadania nauczycielowi, jest określenie cech i zachowań charakterystycznych dla ucznia autonomicznego. I tak Boud (1988) stoi na stanowisku, że taki uczeń podejmuje inicjatywę w następujących obszarach (por. Michońska-Stadnik 1996):

- określanie swoich potrzeb,
- wytyczanie celów,
- dobór ćwiczeń i technik uczenia się,
- poszukiwanie źródeł i materiałów,
- współpraca z innymi członkami grupy,
- identyfikacja problemów, które należy rozwiązać,
- wybór miejsca lub czasu nauki,
- traktowanie nauczyciela jako doradcy i przewodnika, a nie tylko jako instruktora,
- podejmowanie działań wykraczających poza wymagania nauczyciela,
- samoocena,
- uczenie się poza szkołą,
- decydowanie o tym, kiedy należy zakończyć naukę,
- zastanawianie się nad istotą procesu uczenia się,
- świadomość, że podejmowane decyzje mogą mieć wpływ na cały okres nauki lub nawet na całe życie.

Legutke i Thomas (1991) z kolei starają się precyzyjnie określić, jakie umiejętności powinna opanować osoba ucząca się, aby być w stanie efektywnie kształtować proces przyswajania języka. Tak więc uczeń, który chce być samodzielny i niezależny, powinien być w stanie (por. Michońska-Stadnik 1996):

- skoncentrować się na jakości uczenia się, rejestrować swoje postępy i rozróżniać sposoby uczenia się,
- podejmować decyzje dotyczące poszczególnych etapów nauki oraz trafnie dobierać możliwości, jakie ma w tym zakresie,
- przejść odpowiedzialność za decyzje dotyczące zmiany bezpośrednich celów nauki danej partii materiału oraz takie decyzje uzasadniać,

- 
- nauczyć się odpowiedzialności za interakcję i pracę zespołową, jak również za postępy innych członków grupy,
 - negocjować z innymi uczniami i nauczycielem decyzje dotyczące treści i przebiegu lekcji oraz zadań domowych,
 - z własnej inicjatywy oceniać swoje postępy w nauce i interesować się postęпами innych członków grupy.

Bardzo podobne listy cech i umiejętności proponują Dickinson (1993) oraz Breen i Mann (1997), zwracając dodatkowo uwagę na odpowiedni dobór i świadome zastosowanie strategii uczenia się, wewnętrzną potrzebę uczenia się języka, wiarę w siebie oraz zdolność diagnozy swoich potrzeb, przekonań i oczekiwań. Choć takie zestawienia w oczywisty sposób zwracają uwagę na to, co da się zaobserwować i w dużej mierze ignorują psychologiczny wymiar autonomii, są one jednak niewątpliwie bardzo przydatne.

Pisząc o autonomii w kontekście *EPJ 16+*, a więc instrumentu, który ma w dużej mierze służyć rozwijaniu inicjatywy oraz samodzielności uczniów i studentów w poznawaniu języków i kultur, logicznym rozwiązaniem jest przyjęcie definicji, która nie tylko byłaby wystarczająco praktyczna, ale także uwzględniała większość elementów opisanych powyżej. Taką właśnie koncepcję autonomii proponuje Dam (2002), rozwijając wspomnianą powyżej definicję Holca (1981). Według niej autonomia w nauce języka odnosi się do sytuacji, w których uczeń chce decydować o procesie uczenia się i posiada taką umiejętność, co przekłada się na zdolność samodzielnego wyznaczania celów i treści nauki, doboru odpowiednich materiałów, metod i zadań, ich organizacji i realizacji oraz rzetelnej samooceny. Dam (2002) podkreśla również rolę samoświadomości i krytycznej refleksji oraz uważa, że autonomia przejawia się zarówno w klasie szkolnej, jak i poza nią, dzięki czemu odnosi się do wszystkich poziomów kontroli zaproponowanych przez Bensona (2001). Dla większej przejrzystości warto zilustrować te wszystkie elementy na konkretnym przykładzie. I tak uczeń autonomiczny potrafi w odpowiedzialny i rzetelny sposób przeanalizować proces nauki języka, dostrzec, że ma problemy z rozumieniem autentycznego języka mówionego i dojść do wniosku, że powinien poświęcić więcej uwagi tej sprawności. Potem decyduje, że będzie przez pewien okres regularnie oglądać filmy w oryginalnej wersji językowej oraz nagrywać i kilkakrotnie odsłuchiwać programy informacyjne, sprawdzając przy tym, czy działania te przynoszą wymierne efekty i wprowadzając niezbędne modyfikacje. W końcu taki uczeń dokona oceny swoich postępów, wytyczy dalszy plan działań i wyznaczy kolejne cele. To właśnie wykształceniu tego typu umiejętności, które składają się na autonomię w nauce języka, służy wiele części *Biografii językowej w EPJ 16+* (patrz podrozdziały 7.3. i 7.4.).

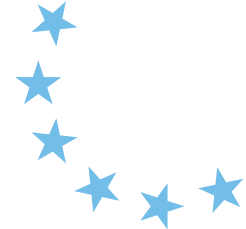
2.3. Dlaczego warto rozwijać autonomię?

Istnieje wiele powodów, dla których warto promować postawy i zachowania autonomiczne w nauce języków obcych. W opinii zdecydowanej większości metodyków i ba-



dadcy sukces w tym zakresie jest możliwy tylko w przypadku aktywnego zaangażowania się uczniów. Dam (2002) uważa na podstawie swoich doświadczeń z grupą nastolatków zupełnie pozbawionych motywacji, że takie zaangażowanie jest podstawowym elementem procesu, gdzie uczniowie zaczynają po pewnym czasie lepiej rozumieć, czego i jak się uczyć, co z kolei jest warunkiem rzetelnej samooceny, która przyczynia się do jeszcze większego zaangażowania w naukę. Powody, dla których warto rozwijać autonomię, można podsumować w następujący sposób (Dam 2002; Komorowska 2003b):

1. Postęp w różnych dziedzinach jest obecnie tak szybki, że jesteśmy zmuszeni nabywać nową wiedzę i umiejętności przez całe życie albo je przynajmniej w istotny sposób uaktualniać, a nauka języka nie jest tutaj wyjątkiem. Nie możemy przecież być pewni, jakich języków będziemy potrzebować w przyszłości i w jakim celu i okolicznościach będziemy używać języka, który już znamy albo którego się akurat uczyliśmy. Nawet absolwenci filologii angielskiej, germańskiej czy romańskiej, którzy przecież bardzo dobrze znają język, stają często przed nie lada wyzwaniem, gdy otrzymują pracę w firmie farmaceutycznej, kancelarii prawniczej czy jednej z instytucji europejskich. W takich sytuacjach muszą często szybko opanować potrzebne słownictwo, żargon lub rejestr językowy, a w związku z tym umiejętność samodzielnej i efektywnej nauki jest tutaj nieoceniona.
2. Uczeń autonomiczny to uczeń lepiej przygotowany i bardziej skłonny do refleksji nad procesem przyswajania języka, co przekłada się na zdolność określania realistycznych celów i doboru najbardziej odpowiednich technik i strategii, umożliwia dokonywanie rzetelnej samooceny i może skutkować zwiększeniem wiary we własne siły, większą motywacją wewnętrzną i zaangażowaniem, a co za tym idzie, większymi szansami na ostateczny sukces. Rzecz jasna, współpraca z takimi uczniami układa się zazwyczaj o wiele lepiej, a na dłuższą metę autonomia sprzyja dyscyplinie podczas lekcji czy zajęć i, jeśli jest umiejętnie wykorzystana, odciąża nauczyciela.
3. Uczniowie, którzy przejmują chociaż w pewnym zakresie odpowiedzialność za naukę języka, mają szanse na przyswojenie nie tylko technicznej *wiedzy deklaratywnej* w postaci reguł gramatycznych czy pojedynczych słów, ale także praktycznej *wiedzy proceduralnej*, na którą składa się pamięciowe opanowanie licznych zwrotów i wyrażeń czy po prostu umiejętność zastosowania przyswojonych elementów kodu językowego w spontanicznej komunikacji. Jest to niezwykle ważne, ponieważ ta pierwsza, choć pewnie potrzebna przy wykonywaniu testów, jest mało przydatna w sytuacjach życia codziennego i stosunkowo łatwo zapominana. Ta druga natomiast umożliwia efektywne przekazywanie autentycznych treści poza klasą szkolną, a także przenoszenie opanowanych umiejętności z jednej sfery działania w inne. Tę zaletę trudno jest przecenić, bo to właśnie zdolność spontanicznego komunikowania się jest zasadniczym celem nauczania języka, a jednocześnie jest poza zasięgiem bardzo wielu uczniów.
4. Autonomia jest integralną częścią wszelkiego rozwoju indywidualnego i społecznego, z czego wynika, że jej promowanie podczas lekcji języka będzie niezwykle przydatne dla uczniów w ich przyszłym życiu i doskonale wpisuje się w jedno



z najważniejszych zadań instytucji edukacyjnych. Jak pisze Komorowska (2003b: 168): „*W przyszłości uczniowie będą wielokrotnie w sytuacji wyznaczania sobie celów, negocjowania tych celów z innymi osobami, przewidywania konsekwencji swych działań, decydowania i współdecydowania o sposobach realizacji zamierzeń, toteż przygotowanie ich do życia powinno objąć także i te sfery*”. W tym przypadku mamy więc w oczywisty sposób do czynienia z *uczeniem się dla autonomii* (patrz podrozdział 2.2.), a lekcje języka obcego mają się przyczynić nie tylko do rozwijania umiejętności komunikacji, ale także do rozwoju społecznego jednostki.

5. Autonomia to nieodzowny element każdego skutecznego procesu uczenia się, tak języka obcego, matematyki, jak i jakiegokolwiek innej skomplikowanej umiejętności. Jest to związane z faktem, że przyswajanie wiedzy jest w pełni efektywne tylko wtedy, jeśli uczący się potrafi dostrzec związek między tym, co już wie i potrafi, a całkowicie nowymi informacjami i umiejętnościami oraz jest w stanie zintegrować te elementy, eliminując przy tym mało istotne i zbędne szczegóły. Oczywiście to uczeń musi sam w każdym przypadku zauważyć odpowiednie relacje i zdecydować, co jest ważne, a co nie. Powoduje to, że kontrola nad różnymi aspektami procesu uczenia się jest tutaj nieodzowna.
6. Niewątpliwą zaletą autonomizacji jest to, że umożliwia ona indywidualizację procesu nauczania języka. Jak wspomnieliśmy powyżej, w każdej klasie znajdują się uczniowie na bardzo różnym poziomie zaawansowania, charakteryzujący się odmiennymi rodzajami motywacji, wrodzonymi zdolnościami, stylami poznawczymi i potrzebami, mający czasami bardzo rozbieżne oczekiwania i pragnący zrealizować mniej lub bardziej ambitne cele. W takiej sytuacji rozwijanie autonomii jest po prostu niezbędne dla podnoszenia efektywności procesu dydaktycznego. Uczniowie, którzy są zdolni do refleksji nad procesem uczenia się i samodzielni w doborze celów i strategii, będą bowiem lepiej przygotowani do wykorzystania możliwości, jakie dają im lekcje języka. Nie oczekują oni bowiem od nauczyciela jedynie przekazywania wiedzy i są gotowi do pracy indywidualnej i grupowej, która umożliwia wykonywanie różnych zadań na swój własny sposób i w swoim własnym tempie.
7. Praca z uczniami autonomicznymi jest ogromnym wyzwaniem dla nauczyciela i bez wątpienia przyczynia się do stymulowania jego zaangażowania i kreatywności, a także do ciągłego rozwijania umiejętności językowych oraz eksperymentowania z nowymi metodami, technikami, zadaniami i materiałami. Jeśli bowiem uczniowie nie są tylko ukierunkowani na pasywne przyswajanie wiedzy, ale chcą uczyć się języka, wykazują entuzjazm, są świadomi swoich celów i wiedzą, jak je efektywnie osiągać, nauczyciel, chcąc nie chcąc, musi dotrzymać im kroku, być ich przewodnikiem i doradcą.

Jeśli weźmiemy pod uwagę zarówno liczbę, jak i ciężar gatunkowy przedstawionych powyżej argumentów, staje się jasne, że warto jest promować postawy i zachowania autonomiczne podczas lekcji języka obcego już od samego początku nauki. Jeśli bowiem uda się zachęcić uczniów do przejęcia przynajmniej części kontroli nad procesem przy-



swajania języka, to nie tylko wzrosną ich szanse na ostateczny sukces, ale także będą oni umieli lepiej i pełniej funkcjonować w codziennym życiu i skuteczniej przyswajać wiedzę i umiejętności z innych dziedzin. Skoro tak, to należy się zastanowić, w jaki sposób można najlepiej przygotować uczniów do autonomicznej pracy i to właśnie tej kwestii jest poświęcony kolejny podrozdział.

2.4. Jak rozwijać autonomię?

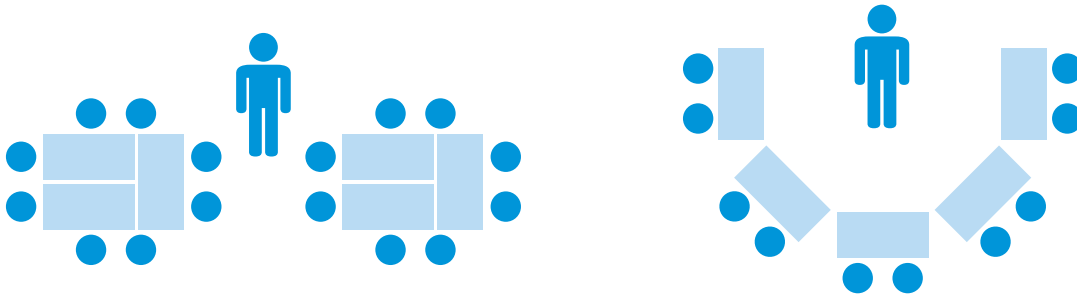
Biorąc pod uwagę fakt, że zaproponowano tak wiele nieraz całkowicie odmiennych interpretacji pojęcia autonomii, nie powinno dziwić, że istnieją bardzo różne poglądy na to, w jaki sposób należy ją promować. Benson (2001) na przykład wymienia sześć różnych podejść do rozwijania autonomii, które koncentrują się odpowiednio na przejęciu przez uczniów kontroli nad planowaniem nauki i wyborem materiałów, użyciem technologii edukacyjnej, zmianie zachowań i postaw uczących się, zaangażowaniu uczniów w planowanie i ocenę lekcji, przekazywaniu im części kontroli przy opracowywaniu programów nauczania oraz podkreślaniu roli nauczyciela w promowaniu postaw i zachowań autonomicznych. Ponieważ jednak nauczycieli i wykładowców z oczywistych względów interesują zazwyczaj propozycje konkretnych rozwiązań, które mogą skutkować większą samodzielnością i niezależnością uczniów, niniejszy podrozdział przedstawia szereg tego typu propozycji i ma bardzo praktyczny charakter. Dla większej przejrzystości działania służące rozwijaniu autonomii zostaną omówione oddzielnie w odniesieniu do organizacji lekcji i doboru materiałów, metod i technik, które mogą pomóc uczniom/studentom w przejęciu kontroli nad przyswajaniem języka, jak również roli nauczyciela i wykładowcy we wdrażaniu ich do autonomii.

2.4.1. Organizacja lekcji i dobór materiałów

Jak wyjaśniliśmy powyżej, jednym z powodów rozwoju metod i podejść, kładących nacisk na samodzielność uczących się, było przewartościowanie poglądów na rolę nauczyciela i ucznia, w wyniku którego to właśnie osoba ucznia stała się centralną postacią i podmiotem dydaktyki. Stąd wniosek, że lekcje języka powinny być zorganizowane w taki sposób, a wykorzystywane materiały tak dobrane, żeby umożliwić nie tyle transmisję wiedzy, co raczej jej aktywne współtworzenie przez uczących się, jak również stworzenie warunków, w których mogą oni rozwijać umiejętność komunikacji w danym języku i bardziej efektywnie go przyswajać. Można więc przyjąć, że przygotowywanie uczniów do autonomii będzie znacznie łatwiejsze, jeśli lekcje i zajęcia będą prowadzone z myślą o ułatwieniu procesu uczenia się, a nie tylko nauczania i nie będą ograniczały się do wykonywania kolejnych ćwiczeń zamieszczonych w podręczniku.

Według Dam (2002) w tradycyjnym nauczaniu ławki i krzesła są umieszczone w taki sposób, że uczniowie siedzą zwrócieni twarzą do nauczyciela, nauczanie to głównie regularna i często bezkrytyczna praca z podręcznikiem, nauczyciel opracowuje albo przynajmniej wybiera materiały dodatkowe, a komunikacja odbywa się głównie między nim

a uczniami. W nauczaniu ukierunkowanym na osobę ucznia, a więc takim, które sprzyja rozwijaniu postaw i zachowań o charakterze autonomicznym, uczniowie siedzą tak, aby się wzajemnie widzieć i mogą się ze sobą bez przeszkód komunikować. Oznacza to, że ławki są ustawione w taki sposób, aby siedziało przy nich kilkoro uczniów, co pozwala na skuteczną komunikację i interakcję oraz ułatwia wykonywanie zadań w parach i małych grupach. Innym rozwiązaniem jest ustawienie ławek w tzw. podkowę, bo tutaj także jest dosyć miejsca, żeby nauczyciel mógł bez przeszkód śledzić, co dzieje się w poszczególnych grupach, pomagał rozwiązywać problemy i wspierał słabszych uczniów.



Rysunek 2. Ustawienie ławek w klasie

Jeszcze inną kwestią jest dostosowanie do potrzeb danej grupy wykorzystanie podręcznika, używanie, kiedy jest to tylko możliwe, materiałów autentycznych, a przede wszystkim zaangażowanie uczniów w ich przygotowywanie. I tak dla przykładu, to, że w danym rozdziale jest sekcja poświęcona użyciu zaimków zwrotnych, nie oznacza, że nie można jej pominąć, a nudny tekst ilustrujący użycie struktury gramatycznej nie może być zastąpiony ciekawszym. Podobnie fakt, że podręcznik nie zawiera jakiejś formy językowej i leksyki, nie może stanowić przeszkody w ich wprowadzeniu, jeśli tego wymaga sytuacja i takie są potrzeby uczniów. Innymi słowy, jednym z warunków wdrażania uczniów do autonomii jest odejście od sztywnej pracy z podręcznikiem, umiejętne pomijanie, przestawianie, poszerzanie czy też zastępowanie zawartych w nim treści (Harmer 2001). Równie ważne jest to, aby od samego początku nauki wykorzystywać różnego rodzaju materiały autentyczne, takie jak piosenki, artykuły prasowe, ogłoszenia, fragmenty filmów w oryginalnej wersji językowej, nagrania wiadomości itp. Nawet w przypadku uczniów rozpoczynających swoją przygodę z nauką języka jest możliwa pewna adaptacja materiałów albo takie formułowanie zadań, aby uczący się mogli je bez trudu wykonać. Podejście takie jest niezwykle ważne, bo pozwala przezwyciężyć sztuczność kontekstu edukacyjnego i pokazać uczniom, że język obcy może być autentycznym narzędziem komunikacji, co z kolei ma szansę skutkować większą motywacją, zaangażowaniem oraz wolą samodzielnej pracy.

Podsumowując, organizacja lekcji i zajęć w taki sposób, aby ułatwić komunikację między uczniami i stymulować samodzielne rozwijanie umiejętności językowych oraz umiejętne wykorzystanie podręcznika i innych materiałów, odgrywa bardzo ważną rolę w promowaniu autonomii. Należy jednak pamiętać, że nie są to warunki ani konieczne ani tym bardziej wystarczające dla osiągnięcia tego celu. O wiele bowiem ważniejsze



od ustawienia ławek czy też wykorzystywania materiałów autentycznych jest to, na ile nauczyciel podejmuje konkretne działania na rzecz rozwijania autonomii i na ile sam jest przygotowany do przekazania uczniom części kontroli nad procesem uczenia się. Te dwie kluczowe kwestie omówimy poniżej.

2.4.2. Techniki służące rozwijaniu autonomii

Istnieje wiele konkretnych działań, które może regularnie podejmować nauczyciel w celu rozwijania postaw i zachowań autonomicznych podczas lekcji języka obcego, a ich wybór zależy w dużej mierze od charakterystyki danej grupy uczniów, stopnia, w jakim nauczyciel jest skłonny zrezygnować z części swojej władzy czy też ograniczeń natury instytucjonalnej. Tak więc autonomię można rozwijać w następujący sposób (por. Hedge 2000; Benson 2001; Harmer 2001; Komorowska 2003b):

- *Podnoszenie świadomości uczących się*

Działania takie mają za zadanie zachęcenie uczniów do zastanowienia się, na czym polega nauka języka, jak również do pogłębionej refleksji nad swoimi postawami, przekonaniem i oczekiwaniami, jeśli chodzi o jego efektywne uczenie się i nauczanie. Pomagają im one także w zrozumieniu swoich stylów poznawczych, określeniu swoich mocnych i słabych stron w odniesieniu do danego języka, wyznaczeniu kolejnych celów oraz wyborze najbardziej skutecznych sposobów ich osiągnięcia. Jest to o tyle ważne, że o ile niektórzy uczniowie są z natury aktywni i samodzielni, i dokładnie wiedzą, co chcą osiągnąć, zdecydowana większość jest o wiele bardziej pasywna i niewiele jest w stanie powiedzieć na temat swoich celów, trudności czy ulubionych sposobów nauki. Jeśli chodzi o konkretne techniki, to nauczyciel może przeprowadzić dyskusję na forum całej klasy na temat skutecznego uczenia się, uczniowie mogą co jakiś czas być poproszeni o opisanie swoich ulubionych lekcji, podsumowanie, czego się nauczyli w danym okresie czasu lub wypełnienie krótkiego kwestionariusza dotyczącego różnych podsystemów i sprawności. Przykład zestawu pytań, które mają pomóc uczniom zrozumieć swoje potrzeby i trudności, jeśli chodzi o sprawność pisania, a następnie stanowią punkt wyjścia do dyskusji, proponuje Hedge (2000: 87). Prezentujemy go na rysunku 3 poniżej:

Co sądzisz o swoim pisaniu?

Zaznacz te z podanych poniżej stwierdzeń, które Ciebie dotyczą. Następnie przedyskutuj swoje odpowiedzi z resztą klasy:

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Myślę, że pisanie w języku angielskim jest trudniejsze niż mówienie. | <input type="checkbox"/> |
| 2. Myślę, że nie mam problemów z pisaniem w języku angielskim. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Nie piszę zbyt wiele w języku ojczystym. | <input type="checkbox"/> |
| 4. Pisanie jest dla mnie ważne, ponieważ: | <input type="checkbox"/> |
| – Może będę musiał/ła pisać po angielsku w pracy. | <input type="checkbox"/> |

– Muszę zdać egzamin z angielskiego	<input type="checkbox"/>
– Chcę pisać listy do moich angielskich przyjaciół.	<input type="checkbox"/>
–	<input type="checkbox"/>
–	<input type="checkbox"/>
5. Oczekuję, że będzie dużo pisania na lekcjach.	<input type="checkbox"/>
6. Oczekuję, że sam/sama będę dużo pisał/ła w domu.	<input type="checkbox"/>
7. Chciał(a)bym, żeby nauczyciel zaglądał do mojej pracy i pomagał mi, kiedy piszę coś podczas lekcji.	<input type="checkbox"/>
8. Chciał(a)bym, żeby nauczyciel czasami ze mną rozmawiał na temat mojego pisania.	<input type="checkbox"/>
9. Zazwyczaj sprawdzam to, co napisałem/am przed oddaniem nauczycielowi.	<input type="checkbox"/>
10. Chcę, żeby nauczyciel zaznaczał wszystkie błędy w moich pracach.	<input type="checkbox"/>
11. Chcę, żeby nauczyciel zaznaczał najważniejsze błędy w moich pracach.	<input type="checkbox"/>
12. Chciał(a)bym, żeby nauczyciel umieszczał komentarze na temat tego, co jest dobre i złe w mojej pracy.	<input type="checkbox"/>
13. Dokładnie odnotowuję poprawki nauczyciela, kiedy odbieram pracę.	<input type="checkbox"/>
14. Zazwyczaj czytam komentarze i patrzę na ocenę, ale nie analizuję zbyt dokładnie naniesionych poprawek.	<input type="checkbox"/>
15. Czasami chciał(a)bym spojrzeć na prace innych uczniów.	<input type="checkbox"/>

Rysunek 3. Co sądzisz o swoim pisaniu? (Hedge 2000: 87; tłum. M. Pawlak)

Wiele zadań, które służą zachęcaniu uczących się do refleksji nad różnymi aspektami procesu przyswajania języka, zamieściliśmy w **EPJ 16+** w różnych częściach **Biografii językowej**. Ich omówienie oraz przykłady ćwiczeń z ich wykorzystaniem podajemy w rozdziale 7 przewodnika.

■ *Trening strategiczny*

Niezwykle ważnym elementem podnoszenia świadomości uczących się jest *trening strategiczny*, a więc szereg działań, mających na celu wykształcenie umiejętności selekcji i odpowiedniego zastosowania różnorodnych strategii uczenia się języka. Działania te omawiamy szerzej w kolejnym rozdziale przewodnika. Informacje na temat technik w nauce podsystemów i rozwijaniu sprawności, a także propozycje ćwiczeń, podajemy w rozdziale 7, który jest poświęcony **Biografii językowej**.

■ *Praca domowa*

Zadawanie pracy domowej wydaje się czymś tak oczywistym dla nauczycieli i często traktowanym jak zło konieczne przez uczniów, że na pierwszy rzut oka trudno tutaj dostrzec możliwości rozwijania autonomii. Gdzie bowiem jest miejsce na samodzielność, skoro nauczyciel decyduje, co uczniowie mają zrobić na kolejną lekcję, a brak zadania domowego często skutkuje oceną niedostateczną lub innymi sankcjami? A jednak w zadaniach tego typu tkwi ogromny potencjał i umiejętne ich stosowanie może na dłuższą metę skutkować wykształceniem autonomicznych postaw i zachowań. Przede wszystkim



kim należy podjąć próbę *wynegocjowania tak ilości, jak i rodzaju i tematyki pracy*, która ma być wykonana samodzielnie w domu. Trudno się bowiem dziwić, że w sytuacji, gdy uczący się mają bardzo dużo do zrobienia w danym tygodniu, a zadawane przez nas zadania są zbyt łatwe, zbyt trudne lub po prostu monotonne i nudne, nie można liczyć na zaangażowanie, uczciwość czy samodzielne wykonanie pracy. Czasami wystarczy jednak zapytać w mniej lub bardziej sformalizowany sposób, czego uczniowie oczekują, jeśli chodzi o pracę domową i projektować takie zadania, które zmuszą ich do poszukiwania, selekcji i interpretacji materiałów. Równie ważną kwestią jest *indywidualizacja prac domowych*, gdzie uczniowie sami wybierają rodzaj zadania (np. ćwiczenie gramatyczne albo leksykalne), tekst do czytania czy temat wypracowania. Jak pisze Komorowska (2003b: 171), „*Wykonując niestereotypową pracę własną w domu, uczeń ma okazję do refleksji nad własnym tokiem pracy, może wypróbować różne sposoby i techniki działania, ma też poczucie odrębności i wyjątkowości swojej pracy*”.

- *Dziennik uczniowski*

Techniką, która ma sporo wspólnego zarówno z podnoszeniem świadomości o procesie nauki, jak i zadawaniem prac domowych, jest poproszenie uczniów o prowadzenie tzw. dziennika uczniowskiego (ang. *learning journal*), gdzie odnotowują oni swoje doświadczenia związane z przyswajaniem języka. Dziennik taki może mieć charakter otwarty i w tym przypadku można dokonywać bardzo różnych wpisów dotyczących sukcesów i porażek, napotykanymi trudności i sposobów ich rozwiązywania, ulubionych strategii uczenia się słownictwa i gramatyki itp. To właśnie taką mniej więcej rolę ma pełnić sekcja *Moje refleksje nad nauką języka* na stronie 32 *Biografii językowej*, którą zaprezentujemy szerzej w rozdziale 7. Inną możliwością jest próba ukierunkowania notatek ucznia przez określenie ich tematyki, prośbę o wykorzystanie ostatnio wprowadzonego materiału językowego itp. Pisanie dziennika może być zupełnie dobrowolne i odbywać się w domu, ale może też być integralną częścią lekcji, gdy na przykład nauczyciel przeznacz na ten cel kilkanaście minut w każdym tygodniu. Niezwykle ważną kwestią jest także rodzaj informacji zwrotnej, jaką otrzymują uczniowie, bo przecież nauczyciel musi wspólnie z nimi ustalić, czy chcą, aby czytał ich zapiski, a jeśli tak, to czy jego komentarze mają dotyczyć jedynie zawartych w nich treści, czy także ich formy. Niezależnie od tego, jaką ostatecznie wybierzemy formułę, prowadzenie dziennika jest bez wątpienia doskonałym sposobem rozwijania autonomii, bo zmusza uczniów do refleksji nad przebiegiem lekcji i zajęć, pozwala im dostrzec postępy i problemy, a także lepiej zrozumieć język i proces jego przyswajania.

- *Praca w parach i małych grupach*

Niezwykle ważną rolę w przygotowaniu uczniów do autonomii odgrywa regularne stwarzanie możliwości pracy w parach i małych grupach. Taki sposób organizacji lekcji nie tylko przyczynia się do częstszego używania języka obcego przez uczniów i rozwija ich umiejętności komunikacyjne, ale także pozwala ograniczyć sztuczność interakcji w klasie szkolnej, jest bardziej motywujący, obniża poziom lęku przed użyciem języka, pozwala uwierzyć we własne umiejętności, uczy współpracy i umiejętności monitoro-



wania wypowiedzi rozmówcy⁴. Choć już tylko te zalety powodują, że uczniowie stają się bardziej kreatywni i samodzielni, ważne jest przede wszystkim to, że wykonując określone zadanie muszą oni sami podejmować szereg decyzji, tak aby jak najsprawniej znaleźć rozwiązanie. Jeśli mamy do czynienia z ćwiczeniem gramatycznym czy leksykalnym, decyzje te są stosunkowo proste i mogą dotyczyć kolejności wykonywania czynności czy wyboru odpowiedzi. W przypadku zadania komunikacyjnego, takiego jak znajdowanie różnic między obrazkami, proces ten jest o wiele bardziej skomplikowany, bo trzeba zdecydować o sekwencji wykonywania operacji, rodzaju używanego języka, sposobie rejestracji i prezentacji wyników itp. Wszystko to pokazuje, że praca w parach i małych grupach uczy samodzielności, odpowiedzialności i umiejętności współpracy.

- *Prace projektowe*

Wykonywanie indywidualnie lub zespołowo dłuższych i bardziej skomplikowanych prac projektowych to kolejny ważny element w rozwijaniu postaw i zachowań autonomicznych. Prace tego typu to zazwyczaj rozbudowane zadania komunikacyjne, które wymagają zintegrowania sprawności językowych przy wykonywaniu szeregu czynności po to, aby osiągnąć wytyczony wcześniej cel. I tak na przykład możemy poprosić uczniów o przygotowanie harmonogramu wycieczki do Berlina, Londynu, Moskwy czy Paryża, który uwzględniałby graficzną prezentację i opis odwiedzanych miejsc. Wykonanie takiego zadania w kilkusobowej grupie wymaga zazwyczaj dokładnego planowania (np. jaki ma być produkt finalny, kto będzie za co odpowiedzialny, jakie są najlepsze sposoby pracy), zbierania niezbędnych materiałów i informacji (np. czytanie tekstów na stronach internetowych, wywiady z rówieśnikami), monitorowania i ewentualnych modyfikacji wcześniejszych ustaleń (np. utrzymanie podziału pracy, dostosowanie harmonogramu), rozwiązywania powstających problemów (np. wybór najbardziej odpowiedniego zdjęcia, poprawianie błędów językowych), oceny tego, co stworzyli oraz drogi, jaką pokonali (np. czy efekt jest taki, jak zamierzali, czy wybrany sposób pracy był najbardziej skuteczny) i w końcu prezentacji (np. przedstawienie plakatu na forum klasy) (Hedge 2000; Komorowska 2003b). Rzecz jasna skuteczne wykonywanie tego typu zadań wymaga negocjowania, wyszukiwania, analizowania i selekcji informacji, samodyscypliny i odpowiedzialności, kreatywności, jak również wykorzystania wiedzy i umiejętności zdobytych na innych lekcjach. Wszystko to razem uczy samodzielności oraz podejmowania ważnych decyzji we współpracy z otoczeniem i bez wątpienia pozwala przejąć w jakimś stopniu odpowiedzialność za proces uczenia się.

- *Włączenie uczniów w przygotowywanie i przeprowadzanie lekcji*

Choć na pierwszy rzut oka takie działania wydają się być niezwykle trudne, tak ze względu na konieczność realizacji programu, jak i obawy co do samodyscypliny uczniów oraz wartości zaproponowanych przez nich rozwiązań, to jednak mogą się one okazać niezwykle cenne w promowaniu autonomii. Na przykład, szczególnie

⁴ Oczywiście praca w parach i małych grupach niesie ze sobą także wiele niebezpieczeństw, które są szczególnie odczuwalne w sytuacjach, gdy wszyscy uczniowie posługują się tym samym językiem ojczystym i mogą przy jego pomocy rozwiązywać większość napotykaných problemów, a nawet wykonać całe zadanie (patrz Pawlak 2004b).



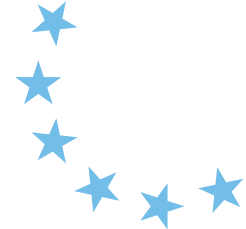
w grupach nastolatków i osób dorosłych, które opanowały już na wystarczającym poziomie język, można poprosić o radę co do wyboru tematów omawianych podczas zajęć, treści i charakteru lekcji powtórzeniowych czy też wprowadzanych zagadnień kulturowych. Uczniowie mogą też być zaangażowani w samo prowadzenie lekcji, gdy na przykład prosimy ich o przygotowanie prezentacji na temat ich fascynacji i zainteresowań czy też zaplanowanie i przeprowadzenie fragmentu lekcji. Jeszcze innym pomysłem jest propozycja, aby najlepsi uczniowie przejęli od czasu do czasu odpowiedzialność za wprowadzenie struktury gramatycznej lub leksyki związanej z jakąś tematyką. Choć czai się tutaj sporo niebezpieczeństw, a takie działania nie mogą być podejmowane zbyt często choćby dlatego, że rodzice i uczniowie mogą dojść do wniosku, że sam nauczyciel po prostu niewiele robi, to bez wątpienia skutkują one większą samodzielnością i odpowiedzialnością uczniów.

- *Zaangażowanie uczniów w poszukiwanie i przygotowywanie materiałów*

Techniką bardzo blisko związaną z działaniami omówionymi w punkcie powyżej, ale jednocześnie możliwą do wykorzystania w każdej grupie wiekowej i na każdym poziomie, jest włączenie uczących się w poszukiwanie lub przygotowywanie pomocy i materiałów, które mogą być wykorzystane w trakcie lekcji. Zadanie takie może po prostu polegać na poproszeniu uczniów o znalezienie zdjęć, artykułów czy wycinzków prasowych związanych z tematem lekcji, przyniesienie nagrania ulubionej piosenki bądź kopii ciekawego filmu dokumentalnego w oryginalnej wersji językowej, czy też przygotowanie planu mieszkania lub domu, który będzie można wykorzystać w ćwiczeniu wprowadzanych struktur i leksyki. Najlepszych uczniów można również poprosić o przygotowanie dodatkowych ćwiczeń, a powtórzenie materiału może polegać na przygotowywaniu przez uczniów zadań, które ich rówieśnicy muszą wykonać w domu i które mogą być w jakimś stopniu wykorzystane podczas sprawdzianu albo testu. Choć także tutaj nauczyciel musi zachować dużą ostrożność i przez cały czas weryfikować przydatność i jakość takich materiałów, jest szansa na to, że uczniowie będą bardziej umotywowani i zaangażowani, jeśli lekcje będą oparte na tym, co oni sami znaleźli i opracowali. Poza tym konieczność dokonywania wyborów i krytycznej refleksji bez wątpienia stymuluje rozwój autonomii.

- *Indywidualizacja zadań i dawanie uczniom możliwości wyboru podczas lekcji*

Indywidualizacja zadań i dawanie uczniom możliwości wyboru to działania, które nie dotyczą jedynie prac domowych i mogą być w miarę systematycznie podejmowane w czasie lekcji i zajęć. W klasach, gdzie uczniowie reprezentują czasami bardzo różne poziomy zaawansowania, można przygotować inne zestawy ćwiczeń albo po prostu różne wersje tego samego ćwiczenia. Na przykład pytania dotyczące tego samego tekstu mogą być tak skonstruowane, by wymagały jedynie zrozumienia kluczowych faktów i wydarzeń albo tak, by była konieczna ich interpretacja czy też przetworzenie. W rezultacie nawet słabsi uczniowie mają szansę poprawnie wykonać zadanie i uwierzyć w siebie, a lepsi nie będą mieli poczucia, że marnują czas. Jeszcze inną sprawą jest takie zaplanowanie niektórych lekcji lub ich segmentów, aby



uczący się mieli możliwość wyboru tego, nad czym chcieliby pracować. Nauczyciel może od czasu do czasu zapytać, który z dwóch tekstów woleliby przeczytać, której piosenki chcieliby posłuchać lub które ćwiczenie z podręcznika chcieliby wykonać. Może też zapowiedzieć, że podczas jednej lekcji w każdym tygodniu uczący się będą mogli zdecydować, nad czym chcieliby przez kilkanaście minut samodzielnie popracować i przygotować w tym celu kilka różnych zadań (ćwiczenie gramatyczne albo leksykalne, ciekawy tekst itp.). Choć ze względu na konieczność realizacji programu i dodatkowe obciążenie nauczyciela działania takie nie mogą być bardzo często podejmowane, ich wkład we wdrażanie uczniów do autonomii jest oczywisty.

- *Kontrakt indywidualny i grupowy*

Jednym z możliwych sposobów włączenia uczniów do współdecydowania o kierunku nauki i przejęcia odpowiedzialności za jej przebieg i efekty jest przygotowanie tzw. kontraktu, który zostaje wywieszony w widocznym miejscu w klasie i powinien być przestrzegany przez obie strony (Komorowska 2003b). Kontrakt taki może dotyczyć pojedynczych uczniów, którzy zobowiążą się do wykonania zadań w określonym czasie (np. przygotowanie prezentacji, wybranie swoich najlepszych prac pisemnych). Może on również obowiązywać kilkoro uczniów przygotowujących zadanie projektowe (udokumentowanie swojej pracy, termin i sposób prezentacji itp.) a także całej klasy (np. terminy sprawdzianów czy testów, ilość i rodzaj zadań domowych). Ponieważ każda taka umowa wymaga wynegocjowania możliwych do przyjęcia dla wszystkich warunków, a jej realizacja wymaga samodyscypliny, systematyczności, odpowiedzialności, współpracy z innymi, jak również dużej dozy samodzielności, jej wkład w rozwijanie autonomii jest trudny do przecenienia.

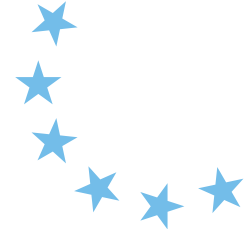
- *Przygotowanie uczących się do efektywnego korzystania ze słowników*

Trudno się nie zgodzić, że bardzo ważną rolę w przejmowaniu kontroli nad procesem uczenia się odgrywa umiejętność szybkiego i skutecznego korzystania ze słowników, leksykonów itp. Pozwala ona bowiem w dużym stopniu uniezależnić się od nauczyciela oraz samodzielnie rozwiązywać problemy językowe i przezwyciężać napotykaną trudności. Uczeń, który potrafi bez problemu posługiwać się słownikiem jedno-, a w szczególności dwujęzycznym, może nie tylko sam odnaleźć znaczenie szukanego słowa, ale także sprawdzić jego wymowę, poznać synonimy i antonimy, czy też zaznajomić się ze sposobem jego użycia, kontekstami, w których najczęściej występuje albo popularnymi związkami frazeologicznymi. Istnieje wiele technik, które można tutaj wykorzystać, takich jak zaproponowanie, aby uczniowie sami próbowali odnaleźć znaczenie nowych słów w trakcie lekcji i takie planowanie zadań domowych, aby wykorzystanie słowników było niezbędne. Przykładem nieco bardziej konkretnej techniki jest ćwiczenie, gdzie uczniowie otrzymują listę nieznaną słów i mają za zadanie sprawdzić, jaką reprezentują część mowy, jaka jest ich forma nieregularna, od jakiego słowa zostały utworzone itp. (patrz też podrozdział 7.2.)⁵.

⁵ Wiele przykładów takich ćwiczeń proponuje Thornbury (2002).



- *Zachęcanie uczniów do wykorzystania technologii komputerowej i informacyjnej*
Przejęciu przez uczniów odpowiedzialności za proces uczenia się sprzyja bez wątpienia systematyczne wykorzystywanie technologii komputerowej i informacyjnej, ponieważ pozwala ono uczącym się uniezależnić się od nauczyciela i samodzielnie pracować nad rozwijaniem podsystemów i sprawności. Mogą oni korzystać z edukacyjnych programów komputerowych służących nauce języka i nie chodzi tutaj jedynie o ćwiczenia gramatyczne czy leksykalne, ale także o rozwijanie wszystkich sprawności warunkujących efektywną komunikację. Równie pomocne jest używanie słowników elektronicznych, które stają się coraz bogatsze i nie zawierają już jedynie informacji o znaczeniu danego słowa, jego pisowni i wymowie czy sposobach jego użycia, ale także nagrania audio, sekwencje wideo, komentarze dotyczące etymologii, sekcje poświęcone kulturze i liczne ćwiczenia. Jeszcze inną pomocą są tak zwane *korpusy językowe*, które zawierają dziesiątki tysięcy przykładów autentycznego użycia języka pisanego i mówionego, pozwalając na samodzielne odkrywanie reguł i prawideł lub też identyfikację najczęściej używanych wyrażień. No i w końcu należy wspomnieć o Internecie, który jest prawdziwą kopalnią różnych informacji i źródłem materiałów autentycznych praktycznie na każdy temat, co daje uczniom wręcz nieograniczone możliwości wyboru, jeśli chodzi o przyswajanie języka. Warto też wspomnieć o tysiącach portali przeznaczonych dla osób uczących się różnych języków, jak również ogromne możliwości porozumiewania się z rodzimymi lub nierodzimi ich użytkownikami przy wykorzystaniu poczty elektronicznej czy różnego rodzaju komunikatorów.
- *Zachęcanie uczniów do kontaktu z językiem poza klasą*
Gdy nauka odbywa się w krajach, w których język nie jest używany poza szkołą, a uczniowie nie mają kontaktu z jego rodzimymi użytkownikami, bardzo ważne jest uświadomienie im, że istnieje wiele możliwości ekspozycji w różnych sytuacjach życia codziennego. Można na przykład wskazać na programy obcojęzyczne w telewizji, zaprezentować dostępne gazety i czasopisma czy też periodyki tworzone z myślą o osobach uczących się języka, zachęcić do czytania w oryginale uproszczonych wersji książek czy też oglądania filmów DVD z napisami w języku obcym czy oryginalną ścieżką dźwiękową. Jak już wspomnieliśmy, ogromną rolę odgrywają tutaj komputerowe programy edukacyjne oraz Internet. Oczywiście same słowa zachęty mogą okazać się niewystarczające, aby uczniowie aktywnie szukali kontaktu z językiem poza szkołą, w czasie ferii i wakacji albo po zakończeniu nauki i dlatego obowiązkiem nauczyciela jest ich odpowiednio do tego przygotować. Można to osiągnąć przez zadawanie prac domowych przygotowywanych na podstawie wiadomości obcojęzycznych, czytanie artykułów prasowych w czasie lekcji, wymóg czytania uproszczonych wersji książek i pisanie recenzji, czy też poświęcenie od czasu do czasu zajęć analizie ciekawych zwrotów i wyrażień, na które natrafili uczący się podczas samodzielnej pracy w domu. Przyczynia się to do poszukiwania okazji kontaktu z językiem na co dzień, co w oczywisty sposób przełoży się na szybsze postępy



i zaowocuje postawami i zachowaniami o charakterze autonomicznym (propozycje ćwiczeń mających na celu uświadomienie uczącym się możliwości kontaktu z językiem poza szkołą podajemy w podrozdziale 7.1.).

- *Korzystanie z centrów samodzielnej nauki*

Centrum nauki samodzielnej (ang. *self-access center* albo w skrócie *SAC*) to miejsce łączące w sobie cechy czytelnicy i centrum multimedialnego. Uczniowie pracują tutaj samodzielnie lub w grupie, korzystając z różnych materiałów i pomocy, takich jak słowniki, podręczniki, samouczki, gazety i czasopisma, nagrania audio i wideo, edukacyjne programy komputerowe, komputery z dostępem do Internetu itp. Takie centrum może być wykorzystywane podczas regularnego kursu językowego, ale częściej ma umożliwiać samodzielną pracę osobom zainteresowanym, które same decydują, nad czym chcą pracować, wyszukują materiały, decydują o sposobie pracy i o terminie jej zakończenia, stając się stopniowo coraz bardziej autonomiczni. Aby taka praca była bardziej efektywna, zebrane materiały powinny być odpowiednio oznaczone i zawierać wskazówki, jak dotrzeć do podobnych ćwiczeń i zadań, uczniowie powinni zostać odpowiednio przeszkoleni, a na miejscu powinna być zawsze osoba służąca pomocą i radą (Harmer 2001). Jeśli spojrzeć na realia polskich szkół na różnych poziomach kształcenia, to staje się jasne, że takie centra głównie ze względów finansowych pozostają nadal w sferze marzeń. Nie oznacza to jednak, że nauczyciele nie mogą zbierać różnych materiałów i udostępniać ich uczniom podczas lekcji lub do domu. Choć jest to dodatkowy obowiązek, efekty takich działań będą z pewnością pozytywne, tak pod względem lepszej znajomości języka, jak i większej motywacji i zaangażowania.

- *Samoocena i ocena wzajemna*

Kolejnym sposobem rozwijania autonomii uczniów jest wdrażanie ich do samooceny i oceny wzajemnej, przy czym szczególnie ta pierwsza jest warunkiem koniecznym dla identyfikacji mocnych i słabych stron, wytyczania realistycznych celów, ciągłego monitorowania postępów, jak również dobierania najbardziej skutecznych sposobów nauki. Więcej informacji na temat samooceny oraz technik służących jej promowaniu podajemy w rozdziale 4. W rozdziale 7 natomiast omówiamy zasady pracy z listami umiejętności, które stanowią podstawowy instrument samooceny w *EPJ 16+*.

Należy pamiętać, że zaprezentowana lista nie wyczerpuje wszystkich możliwości, jeśli chodzi o przygotowywanie ucznia do autonomii i tak naprawdę jedynym ograniczeniem jest tutaj kreatywność nauczyciela i jego gotowość do wyrzeczenia się części powierzonej mu władzy. Inną kwestią jest to, że postępowanie nauczyciela musi być uzależnione od tego, na ile samodzielni są w danym momencie jego uczniowie, co można na przykład sprawdzić przy pomocy listy postaw i zachowań autonomicznych zamieszczonych na stronie 30 *EPJ 16+*. Trzeba tutaj także zauważyć, że konkretne działania i techniki służące rozwijaniu autonomii bardzo się różnią, jeśli chodzi o odejście od tradycyjnego modelu nauczania oraz stopień modyfikacji zadań, stojących przed uczniem

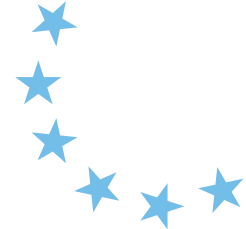


i nauczycielem. Tak więc, o ile zróżnicowanie prac domowych czy zachęcanie do korzystania z dodatkowych pomocy i materiałów poza szkołą nie spowoduje zachwiania relacji obowiązujących w klasie i zapewne będzie łatwe do wprowadzenia, zaangażowanie uczniów w planowanie i prowadzenie zajęć, indywidualizacja nauczania czy promowanie samooceny wymagają dojrzałości uczniów, refleksyjności i zaangażowania nauczyciela oraz sprzyjających warunków instytucjonalnych. Inne czynniki, które należy wziąć pod uwagę, to wiek, poziom zawansowania, style poznawcze, postawy i motywacje uczniów. Bardziej szczegółowe omówienie tych zagadnień podajemy w podrozdziale 2.5.

2.4.3. Rola nauczyciela

Choć w swojej ostatecznej formie autonomia to umiejętność i wola samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących wszystkich etapów i aspektów przyswajania języka, rola nauczyciela w promowaniu postaw i zachowań o charakterze autonomicznym jest trudna do przecenienia. Tak naprawdę finalny efekt takich działań zależy w ogromnej mierze od jego przygotowania pedagogicznego, otwartości na nowe propozycje, jak również jego własnych doświadczeń w nauce języka z okresu, kiedy sam był uczniem, a potem studentem. Naiwnością bowiem byłoby oczekiwać, że ktoś, kto sam nie jest zdolny do refleksji nad uczeniem się i nauczaniem i nie potrafi samodzielnie podejmować decyzji w tym zakresie, będzie w stanie rozwijać autonomię swoich uczniów (por. Pawlak 2004a). Jak to niezwykle trafnie ujmuje Voller (1997: 175), „*Tak często cytowany brak przygotowania uczniów do samodzielnego ukierunkowania (nie mówiąc już o autonomii), powinien być raczej postrzegany w kontekście braku takiego przygotowania po stronie nauczyciela*” (tłum. M. Pawlak).

Breen i Mann (1997) pokazują, że umiejętność rozwijania autonomii jest ściśle związana z kilkoma jasno sprecyzowanymi atrybutami oraz gotowością wypełniania kilku ważnych ról. Przede wszystkim nauczyciel musi być świadom własnych potrzeb, oczekiwań i preferencji w nauce języka, co przekłada się na umiejętność dostrzeżenia relacji między jego własnymi doświadczeniami jako ucznia i nauczyciela a jego sposobem nauczania, zdolność refleksji nad podejmowanymi działaniami dydaktycznymi oraz oceny stopnia, w jakim przekładają się one na rozwijanie zachowań autonomicznych uczniów. Musi być również głęboko przekonany, że każdy uczeń jest w stanie przejąć odpowiedzialność za proces przyswajania języka, jeśli tylko zostaną ku temu stworzone odpowiednie warunki. Autonomii nie można bowiem nauczyć, ale można zorganizować proces dydaktyczny w taki sposób, aby uczniowie mieli szansę stawać się coraz bardziej samodzielnymi. Nauczyciel musi w końcu chcieć rozwijać autonomię i być w stanie zaakceptować konsekwencje większej niezależności dla jego pracy dydaktycznej. Jest to o tyle ważne, że nieuchronnym efektem autonomizacji jest zachwianie równowagi między reagowaniem na potrzeby uczniów a zapewnieniem, że zdobędą oni wymaganą wiedzę i umiejętności, włączenie uczących się w procesy decyzyjne dotyczące tego, co dzieje się podczas lekcji, promowanie samooceny i akceptacja jej wyników oraz minimalizacja ryzyka wynikającego z przekazania im części odpowiedzialności za proces kształcenia.



Trzeba także pamiętać, że rozwijanie autonomii nie powinno polegać wyłącznie na redefinicji ról wypełnianych przez nauczyciela i uczniów, czy też na podejmowaniu działań i stosowaniu technik opisanych w poprzednim podrozdziale. Choć oczywiście można by bez większego problemu zaplanować kurs tego typu, to jednak nie różniłby się on zasadniczo od kursów opartych na nauczaniu struktur gramatycznych, słownictwa i funkcji językowych. Dlatego, jak twierdzi Voller (1997), kształtowanie postaw i zachowań o charakterze autonomicznym będzie skuteczne tylko wtedy, gdy zostanie zainicjowany proces negocjacji zarówno na poziomie treści i procedur uczenia się języka, jak i na poziomie tego wszystkiego, co dzieje się w klasie, a więc interakcji między nauczycielem a uczniem, uczniem a materiałami oraz samymi uczniami. Bardzo ważne jest także, aby sam nauczyciel stał się uczniem i poszukiwaczem, bo tylko wtedy zrozumie warunki i procesy, które przyczyniają się do większej autonomii uczniowskiej (Breen i Candlin 1980). Można to osiągnąć przez osobistą refleksję nad procesem nauczania oraz podejmowanie prób oceny jego skuteczności. Zachowania takie mogą przybrać formę eksperymentu nauczycielskiego, dokumentowania i analizy tego, co dzieje się podczas lekcji czy zajęć, zachęcania uczniów do wyrażania opinii na temat ich przebiegu lub też odnotowywania własnych przemyśleń. Nauczyciele muszą umieć spojrzeć krytycznie nie tylko na swoje zachowania, ale również na będące źródłem tych zachowań poglądy na to, czym jest język i na czym polega jego uczenie się i nauczanie, jak również na ograniczenia wynikające z kontekstu edukacyjnego. Tylko po spełnieniu takich warunków mogą się stać przewodnikami, którzy przygotowują uczniów do przejęcia odpowiedzialności za proces uczenia się, tak w klasie szkolnej, jak i poza nią.

2.5. Ograniczenia w rozwijaniu autonomii

Na zakończenie rozważań dotyczących autonomii w procesie przyswajania języka warto również wspomnieć o istotnych ograniczeniach, jeśli chodzi o promowanie samodzielności uczniów. Przede wszystkim trzeba bardzo mocno podkreślić, że autonomia to nie tylko ściśle określony zestaw umiejętności i zachowań, ale także, a może nawet przede wszystkim, pewien stan psychologiczny. Dlatego też nie można jej nauczyć w taki sam sposób, jak wymowy, słownictwa i gramatyki, a jedynie podejmować działania mające na celu zachęcenie uczniów do większej niezależności. Inną ważną kwestią jest to, że pełna autonomia nie jest w zasadzie możliwa do osiągnięcia i właściwie nie ma racji bytu w warunkach szkolnych, bo z jednej strony uczniowie nie są do niej przygotowani pod względem mentalnym, emocjonalnym i społecznym, a z drugiej oznaczałaby, że nie jest już potrzebny nauczyciel, instytucja edukacyjna czy też specjalnie przygotowane materiały. Z tego powodu wielu specjalistów (np. Dickinson 1993; Wilczyńska 1999) woli mówić o tzw. *półautonomii* jako stadium, w którym uczniowie podejmują działania przygotowujące ich do kształcenia autonomicznego. Trzeba również wiedzieć, że bardzo trudno jest zmierzyć prawdziwy poziom samodzielności uczniów, a to, że angażują się oni w wykonywanie prac projektowych, chętnie znajdują ciekawe materiały lub też



rzetelnie sami się oceniają, wcale nie gwarantuje, że zachowania te są trwałe, występują z równą częstotliwością w nauce pozaszkolnej i są przenoszone na inne sfery życia. Droga do autonomii jest poza tym bardzo wyboista i zanim uczniowie staną się bardziej świadomi, odpowiedzialni i niezależni, nieunikniony jest okres pewnego chaosu, brak postępów w nauce czy problemy wychowawcze.

Nie można również zapominać, że zaprezentowane powyżej działania, służące przygotowaniu uczniów do autonomii, nie mogą być w jednakowym zakresie wykorzystywane w każdej klasie, a ich efektywność zależy między innymi od wieku uczniów, poziomu ich zaawansowania, stylów poznawczych, cech osobowościowych czy wcześniejszych doświadczeń. Na przykład, o ile wśród starszych nastolatków autonomię można rozwijać na różne sposoby, jej promowanie wśród dzieci musi się opierać na łatwiejszych zadaniach, krótszych terminach ich wykonania oraz większej roli nauczyciela (Komorowska 2003b). Co za tym idzie, trudno w tym przypadku wymagać skomplikowanych prac projektowych, zawierać kontrakty czy też włączać uczniów w planowanie i przygotowywanie lekcji. Podobnie w pracy z uczniami początkującymi można stosować pracę w parach i grupach, różnicować prace domowe lub prosić o znalezienie materiałów, ale nie jest możliwe prowadzenie dziennika uczniowskiego, podnoszenie świadomości oraz trening strategiczny bez konieczności odwołania się do języka ojczystego. I w końcu poziom stresu, brak tolerancji dla niepewności albo bardzo tradycyjny styl pracy poprzedniego nauczyciela mogą sprawić, że uczniowie będą raczej niechętni przejmowaniu kontroli, a działania promujące autonomię będą musiały być podejmowane stopniowo i ostrożnie. Oczywiście we wszystkich tych przypadkach autonomizacja jest możliwa, ale konieczne jest dostosowanie naszego podejścia do charakteru grupy.

Warto także zauważyć, że w naszym kraju przekonanie o konieczności rozwijania autonomii nadal stosunkowo rzadko przekłada się na praktykę nauczania języków, co jest wynikiem trudności, na jakie można natrafić z bardzo różnych stron. I tak, jak zasygnalizowaliśmy powyżej, uczniowie mogą być negatywnie nastawieni do przejmowania odpowiedzialności za swoją naukę. Może to wynikać z lęku przed samodzielnym podejmowaniem decyzji, brakiem wiary w kompetencje nauczyciela, który dobrowolnie wyrzeka się swojej władzy, oczekiwań co do przebiegu procesu dydaktycznego, wynikających z dotychczasowych doświadczeń lub też niskiej samooceny. Rodzice z kolei uważają, że to nauczyciel odpowiada za przebieg nauki i jej efekty i są często bardzo podejrzliwie nastawieni do wszelkiego rodzaju innowacji. Poza tym w sytuacji, gdy uczniowie są współodpowiedzialni za to, co dzieje się w klasie szkolnej, o wiele trudniej jest winić nauczyciela za ewentualne niepowodzenia. Postawa nauczycieli też jest często kluczowa, bo o wiele łatwiej jest pracować z podręcznikiem i mieć pełną kontrolę nad tokiem nauki niż dawać uczniom możliwość wyboru i podejmowania własnych decyzji. Wbrew pozorom bowiem, uczeń autonomiczny jest o wiele bardziej wymagający, a jego nauczyciel musi sam ciągle się rozwijać, poszukiwać nowych technik i materiałów, by sprostać jego oczekiwaniom. W końcu istnieją też różne ograniczenia instytucjonalne, które często zniechęcają nauczycieli do promowania postaw i zachowań autonomicznych. Takie



działania czasami jest bardzo trudno pogodzić z realizacją programu, osiągnięciem wyznaczonych celów dydaktycznych czy przygotowaniem do egzaminów, a nieunikniona faza anarchii i zamieszania bardzo często nie podoba się władzom edukacyjnym (por. Komorowska 2003b; Pawlak 2004a).

Pomimo, że wszystkie te problemy i trudności są na tyle istotne, że zawsze trzeba je brać pod uwagę, nie oznacza to w żadnym razie, że należy rezygnować z rozwijania autonomii. Biorąc pod uwagę rozważania niniejszego rozdziału, wydaje się oczywiste, że umożliwienie uczniom przejęcia kontroli nad różnymi elementami procesu przyswajania języka jest wartością samą w sobie i może spowodować nie tylko lepsze jego opanowanie, ale także warunkować dalszy rozwój jednostki i umożliwić jej pełniejsze i bardziej efektywne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Zawsze musimy jednak pamiętać, że nasze działania powinny być dostosowane do konkretnej sytuacji, brać pod uwagę cechy charakterystyczne, potrzeby i oczekiwania uczniów i uwzględniać wymogi instytucji. Innymi słowy, każdy nauczyciel musi wypracować taką interpretację autonomii, która będzie przez wszystkich akceptowana i skuteczna w danym kontekście edukacyjnym.



3. Strategie uczenia się

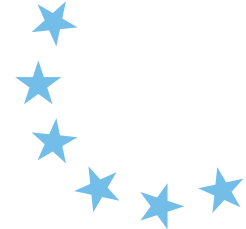
Wyobraźmy sobie przez chwilę następujące sytuacje. Czytając artykuł w anglojęzycznym czasopiśmie Ania podkreśla ważne dla niej informacje, odgaduje znaczenie nieznanymi słów z kontekstu i czasami korzysta ze słownika. Monika ćwiczy wymowę francuskich wyrazów powtarzając je wielokrotnie, a następnie nagrywa je na kasetę i porównuje z wersją nagrałą przez rodowitego Francuza. Robert przykleja karteczki z nowo poznanymi niemieckimi słowami w różnych częściach mieszkania i prowadzi specjalny zeszyt, w którym zapisuje zdania z wprowadzonymi podczas lekcji strukturami gramatycznymi. Zaś Jola spotyka się z koleżankami z grupy kilka razy w tygodniu, żeby porozmawiać po rosyjsku i próbuje przezwyciężyć strach przed publicznym wypowiedzeniem się podczas zajęć. To, co łączy te cztery osoby, to fakt, że wykorzystują one *strategie uczenia się*, a więc działania, dzięki którym proces przyswajania języka staje się szybszy i bardziej efektywny.

Jak wynika z poprzedniego rozdziału, trening strategiczny to jeden z najważniejszych sposobów podnoszenia świadomości uczących się i jedna z dróg do rozwijania postaw i zachowań autonomicznych. Niektórzy specjaliści twierdzą nawet, że strategie uczenia się stanowią klucz do autonomii ucznia. Dlatego stały się one w ostatnich latach tak ważnym elementem edukacji językowej i trudno obecnie znaleźć nowoczesny podręcznik, w którym nie byłoby oddzielnych sekcji poświęconych kształtowaniu określonych technik i strategii w powiązaniu z ćwiczonym materiałem językowym lub określonymi sprawnościami. Ogromna rola strategii znalazła też swoje odzwierciedlenie w *EPJ 16+*, gdzie jedna z części *Biografii językowej* zawiera listy działań, które mogą się przyczynić do lepszego opanowania wszystkich podsystemów języka i sprawności.

W świetle tych faktów całkowicie uzasadnionym jest zwrócenie uwagi czytelnika na istotne zagadnienia związane z charakterystyką strategii uczenia się oraz z treningiem strategicznym i taki właśnie jest cel niniejszego rozdziału. Na samym początku zaprezentujemy wyniki badań, dotyczące osób odnoszących sukces w nauce języka, które legły u podstaw kolejnych projektów badawczych, mających na celu opis i klasyfikację stosowanych przez uczniów strategii. Następnie przyjrzymy się dwóm takim klasyfikacjom, omówimy czynniki, które mogą wpływać na częstotliwość stosowania strategii, a na koniec zaprezentujemy podstawowe zasady ich nauczania podczas lekcji oraz podamy propozycje kilku bardzo konkretnych i jednocześnie prostych rozwiązań w tym zakresie.

3.1. Charakterystyka osób odnoszących sukces w nauce języka


Badania nad zachowaniami tzw. dobrego ucznia, a więc takiego, który odnosi sukcesy w nauce języka, zostały zainicjowane w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia. Były one wynikiem zarówno zmian w filozofii edukacji, które zostały krótko scharakteryzowane w podrozdziale 2.1., jak również uświadomienia sobie przez badaczy i nauczycieli, że żadna metoda nie jest uniwersalna, jednakowo efektywna dla wszystkich uczniów, niezależnie od celów i kontekstu nauczania (por. Drożdżał-Szelest 2004). Ich



wyniki pokazały, że osoba odnosząca sukces w nauce języka charakteryzuje się między innymi następującymi cechami (Rubin i Thompson 1994; Komorowska 2003b):

- inicjatywą i aktywnym podejściem do nauki języka (np. czytanie książek w oryginale),
- organizowaniem informacji związanych z językiem (np. klasyfikowanie wyrazów),
- eksperymentowaniem ze strukturami gramatycznymi i słownictwem (np. zastosowanie znanego czasu w zupełnie nowym kontekście),
- poszukiwaniem możliwości użycia języka w klasie szkolnej i poza nią (np. rozmowa z obcokrajowcami przy użyciu komunikatora internetowego),
- umiejętnością znajdowania najlepszych form pracy i organizowania własnej nauki (np. określenie czasu dnia, kiedy nauka jest najbardziej efektywna),
- stosowaniem domysłu językowego i niezrażaniem się trudnościami lub nieznanymi słowami (np. czytanie tekstu, który zawiera wiele nieznanymi słów),
- używaniem technik pamięciowych dla lepszego zapamiętania materiału (np. technika budowania skojarzeń),
- uczeniem się na własnych błędach (np. zapamiętanie korekty nauczyciela i unikanie popełnienia podobnego błędu w przyszłości),
- wykorzystaniem znajomości języka ojczystego i innych języków w nauce kolejnego języka obcego (np. dostrzeganie podstawowych podobieństw i różnic),
- umiejętnym podejmowaniem ryzyka (np. udzielanie odpowiedzi na pytanie, mimo że nie do końca się je rozumie),
- stosowaniem strategii komunikacyjnych, które pozwalają wyrazić określone treści mimo nieznanymi struktur gramatycznych czy słownictwa (np. próba opisanie przedmiotu lub użycie słowa o podobnym znaczeniu),
- brakiem zrutynizowanych zachowań, innowacyjnością, stosowaniem różnych sposobów uczenia się i rozwiązywania problemów (np. zróżnicowanie stylu pracy w zależności od rodzaju zadania, które ma wykonać),
- umiejętnością wyszukiwania odpowiednich materiałów pomocniczych (np. książek z dodatkowymi ćwiczeniami, repetytoriów, nagrań),
- wiarą we własne umiejętności radzenia sobie z trudnościami i pozytywnym obrazem własnej osoby wraz z wysoką samooceną (np. decyzja o wzięciu udziału w konkursie mimo dużej konkurencji),
- wysoką motywacją do nauki (np. regularna praca nad językiem w czasie wakacji),
- gotowością omawiania swych postępów z innymi osobami (np. z nauczycielem lub kolegą na wyższym poziomie zaawansowania).

Takie listy cech dobrych uczniów i podejmowanych przez nich działań były rzecz jasna niezwykle cenne, bo pokazywały, co należy robić, aby odnieść sukces w przyswajaniu języka obcego. Nic więc dziwnego, że wyniki takich badań znalazły zastosowanie w opracowaniu specjalnych programów dla uczniów słabszych w nadziei, że po przejściu pewnych nawyków oni również będą mogli się uczyć bardziej efektywnie, unikając w ten sposób zniechęcenia i frustracji związanych z brakiem postępów. Daleko ważniejszą konsekwencją było jednak odkrycie, jak wiele czynników ma wpływ na proces przyswajania



języka i zrozumienie, że każdy uczy się inaczej i że nie istnieje jeden uniwersalny sposób osiągnięcia sukcesu. To z kolei doprowadziło do dalszych badań nad identyfikacją i klasyfikacją strategii uczenia się, których rezultaty prezentujemy poniżej.

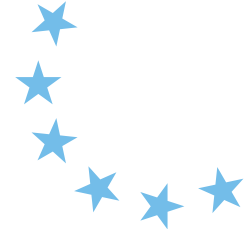
3.2. Definicje i klasyfikacje strategii uczenia się

Według Chamot (2004: 14), strategię uczenia się można zdefiniować jako „*celowe myśli i działania podejmowane przez uczących się języka w celu rozwijania kompetencji językowej*” (tłum. M. Pawlak). Uczniowie, którzy regularnie używają strategii, są świadomi swojego sposobu myślenia i podejścia do nauki, dobrze rozumieją, na czym polega dane zadanie i potrafią dokonać wyboru strategii, które są najbardziej odpowiednie w danej sytuacji, a jednocześnie dostosowane do ich najbardziej skutecznego sposobu uczenia się. Oxford (2002) z kolei uważa, że działania takie sprawiają, że nauka staje się łatwiejsza, szybsza, przyjemniejsza, bardziej samodzielna, a przyswojoną wiedzę i umiejętności łatwiej będzie wykorzystać w nowych sytuacjach. Podkreśla także bardziej społeczny i emocjonalny wymiar strategii jako narzędzi służących samodzielnemu zaangażowaniu się w proces przyswajania języka, co jest niezbędne do opanowania umiejętności skutecznej komunikacji. Niezależnie od zaproponowanej definicji, efektywne użycie strategii jest związane z przejmowaniem kontroli, chęcią osiągnięcia ściśle określonego celu, autonomią, wiarą we własne umiejętności oraz preferowanymi przez ucznia stylami uczenia się.

W okresie ostatnich dwudziestu lat zaproponowano wiele różnych klasyfikacji strategii uczenia się języka. Jedną z możliwości jest podział w zależności od podsystemu lub sprawności (Rampillon 1985), do których rozwijania się przyczyniają i to właśnie on został zastosowany w części *Biografii językowej* poświęconej technikom i strategiom (patrz podrozdział 7.3.). W takim przypadku można więc mówić o działaniach strategicznych stosowanych w czytaniu, pisaniu, mówieniu, przyswajaniu i ćwiczeniu struktur gramatycznych, uczeniu się słownictwa itp. Bardziej ogólną, a co za tym idzie, bardziej uniwersalną klasyfikację strategii, proponują O'Malley i Chamot (1990) i wygląda ona następująco (por. Drożdżał-Szelest 2004):

- *strategie metakognitywne*, czasami nazywane strategiami wyższego rzędu, które są odpowiedzialne za organizację procesu uczenia się, kontrolowanie jego przebiegu i wreszcie ocenę jego efektywności (np. decyzja o skoncentrowaniu się na zadaniu czy też samoocena),
- *strategie kognitywne*, czyli działania powiązane z konkretnymi zadaniami i dotyczące pracy z określonym materiałem językowym w celu jego zrozumienia, zapamiętania, przetworzenia itp. (np. robienie notatek, używanie słownika),
- *strategie socjoafektywne*, które dotyczą współpracy z otoczeniem, aby skutecznie wykonać określone zadanie, jak również kontrolowanie emocji, motywacji i postaw (np. praca w małej grupie, mówienie do siebie w celu obniżenia poziomu lęku).

W naszych dalszych rozważaniach będziemy się jednak głównie opierać na podziale strategii zaproponowanym przez Oxford (1990, 2002), który jest nie tylko o wiele bardziej



szczegółowy i skonkretyzowany, ale, co niezwykle ważne ze względu na funkcję, jaką ma wypełniać niniejszy przewodnik, jednocześnie bardziej praktyczny i przyjazny dla nauczyciela. Co równie ważne, wynika on z przekonania, że w nauce języka jest wykorzystywany cały dostępny potencjał jednostki, a więc nie tylko jej zdolności intelektualne, ale także atrybuty emocjonalne, społeczne a nawet fizyczne. Oxford rozróżnia dwie podstawowe grupy strategii, które mają bezpośredni lub pośredni wpływ na uczenie się języka, a te z kolei można podzielić na bardziej szczegółowe kategorie. *Strategie bezpośrednie* to narzędzia służące konkretnej pracy nad językiem i jego przetwarzaniu, które dzielą się na:

- *strategie pamięciowe*, takie jak na przykład wykorzystywanie obrazów i dźwięków (mapy semantyczne, słowa-klucze itp.) albo tworzenie powiązań mentalnych (np. skojarzenia, grupowanie),
- *strategie kognitywne*, takie jak na przykład ćwiczenie (np. powtarzanie, ćwiczenie wymowy) lub analizowanie i rozumowanie (np. dedukcja, tłumaczenie),
- *strategie kompensacyjne*, takie jak na przykład inteligentne odgadywanie znaczeń (np. przy użyciu wskazówek językowych, kontekstu sytuacyjnego) czy też przezwyciężanie trudności podczas mówienia i pisanie (np. tworzenie nowych słów, stosowanie gestu i mimiki, użycie synonimu).

Jeśli chodzi o *strategie pośrednie*, to mają one za zadanie wspierać na różnych poziomach proces uczenia się i dzielą się na:

- *strategie metakognitywne*, takie jak na przykład ukierunkowanie procesu nauki (np. skupienie się nad czymś, tworzenie powiązań ze znanym już materiałem) czy też planowanie nauki (np. wyznaczanie celów, planowanie wykonania zadania),
- *strategie afektywne*, takie jak na przykład obniżanie poziomu stresu (np. słuchanie muzyki, medytacja) albo też sprawdzanie stanu emocjonalnego (np. rozmowa z kolegą/koleżanką o swoich uczuciach, prowadzenie dziennika uczniowskiego),
- *strategie społeczne*, takie jak na przykład zadawanie pytań (prośba o poprawę błędu, prośba o wyjaśnienie) lub też współpraca z otoczeniem (np. praca w grupach, współpraca z bardziej zaawansowanym użytkownikiem języka).

Te sześć głównych grup można dzielić na kolejne kategorie i do chwili obecnej udało się zidentyfikować kilkaset konkretnych zachowań o charakterze strategicznym, które mogą być stosowane w odniesieniu do wszystkich podsystemów i sprawności, a lista ta jest przez cały czas poszerzana. Choć tak ogromna szczegółowość może być negatywnie oceniana przez nauczycieli, jej zaletą jest jednak możliwość dokładnej diagnozy działań podejmowanych przez uczniów na każdym poziomie (tj. intelektualnym, emocjonalnym itp.) oraz odpowiednie dostosowanie sposobów nauki do wykonywanego zadania.

3.3. Co wiemy o stosowaniu strategii i jakie są jego wymierne efekty?

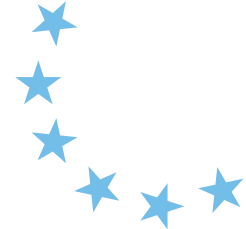
Jak już wspomnieliśmy powyżej, z uwagi na to, że poszczególni uczniowie bardzo się od siebie różnią, a język jest tworem niezwykle skomplikowanym, nie jest możliwe określenie jednego konkretnego zestawu strategii, który w każdej sytuacji przyczyniałby



się do osiągnięcia sukcesu. Badania pokazują na przykład, że dokładnie te same strategie są stosowane przez uczniów dobrych, jak i słabych, bo zasadniczą kwestią nie jest to, czy są podejmowane takie działania, ale raczej *w jaki sposób*. I tak uczniowie słabsi używają strategii bez żadnego planu, w sposób bardzo chaotyczny i nie potrafią ich odpowiednio dostosować do zadania i własnych możliwości. Natomiast uczniowie osiągający sukces są zawsze świadomi swoich zachowań strategicznych, potrafią je dostosować do sytuacji i wybrać najbardziej skuteczne, pamiętając zarówno o dobrej organizacji procesu nauki, jak i skutecznej pracy z konkretnym materiałem językowym. Niezwykle ważne jest także to, że takie osoby często wykorzystują tzw. *łańcuchy strategii* (ang. *strategy chains*), tj. zestawy ściśle ze sobą powiązanych, dobrze dobranych i uporządkowanych oraz wzajemnie się uzupełniających działań (Oxford 2002). Uczeń, który chce na przykład samodzielnie rozwijać sprawność rozumienia ze słuchu, musi najpierw zrozumieć, że ma z nią problemy i postanowić, że będzie nad nią pracować, a następnie może zdecydować, że będzie kilka razy w tygodniu oglądał filmy na DVD w oryginalnej wersji językowej (strategie metakognitywne). Podczas oglądania takiego filmu może kilkakrotnie przejrzeć ten sam fragment w celu lepszego zrozumienia (strategia kognitywna) i starać się zrozumieć znaczenie z kontekstu (strategia kompensacyjna). Może również sam siebie zachęcać do dalszej pracy mimo napotykaných trudności (strategia afektywna) i czasami prosić o pomoc kolegę, który lepiej zna język (strategia społeczna). Tak uporządkowane i przemyślane stosowanie strategii musi przynieść o wiele lepsze efekty aniżeli samo oglądanie filmu i sprawdzanie nieznaných słów w słowniku.

W ostatnich latach udało się zidentyfikować szereg czynników, które mają wpływ zarówno na użycie strategii, jak i skuteczność ich stosowania. Najważniejsze z nich to (Drożdżał-Szelest 1997; Oxford 2002; Chamot 2004):

- *Wiek* – dzieci i osoby dorosłe stosują strategie w nieco inny sposób; z wiekiem działania takie stają się bardziej spontaniczne, złożone i skuteczne.
- *Płeć* – kobiety zazwyczaj stosują więcej i innego typu strategii niż mężczyźni, choć jest to także uzależnione od kręgu kulturowego.
- *Motywacja* – uczniowie cechujący się wysokim poziomem motywacji o wiele częściej stosują strategie aniżeli ich mniej umotywowani rówieśnicy.
- *Poziom zaawansowania* – uczniowie bardziej zaawansowani używają więcej, bardziej zróżnicowanych strategii niż początkujący i potrafią je lepiej dostosować do zadania.
- *Style uczenia się* – istnieje ścisła zależność między preferowanym przez ucznia stylem uczenia się a stosowaniem strategii. Dla przykładu uczeń o modalności wzrokowej będzie w większym stopniu wykorzystywał grupowanie czy tworzenie list, a ten o modalności słuchowej będzie preferował pracę z nagraniami, czytanie na głos itp.
- *Kontekst edukacyjny* – osoby, które nie mają kontaktu z językiem poza klasą, tak jak na przykład polscy studenci uczący się języka angielskiego czy niemieckiego na lektoratach, używają mniej strategii aniżeli osoby, które uczą się w kraju, gdzie język ten jest naturalnym narzędziem komunikacji.



- *Kultura i narodowość* – w kręgach kulturowych, gdzie jest ceniona rywalizacja i to ona jest w dużej mierze podstawą systemu edukacji, najlepsi uczniowie wolą strategie związane z pracą samodzielną aniżeli te, wymagające współpracy z otoczeniem.
- *Postawy i przekonania* – w zależności od podejścia do nauki języka uczniowie mogą preferować różne typy strategii. Na przykład ktoś, kto uważa, że polega ona na używaniu języka w różnych sytuacjach, często stosuje strategie kompensacyjne, zwracając uwagę na przekazywane treści, a nie na poprawność gramatyczną.
- *Cele nauki* – osoby, które uczą się języka, aby się skutecznie porozumiewać, nie będą zapewne często stosować strategii kognitywnych i nie będą zbyt zainteresowane działaniami mającymi na celu lepsze opanowanie gramatyki czy sprawności pisania.

Mimo tych ograniczeń, wyniki badań jednoznacznie pokazują, że systematyczne stosowanie strategii ma pozytywny wpływ na efektywność procesu uczenia się. Szczególnie może ono prowadzić do osiągnięcia wyższego poziomu zaawansowania i przekłada się na lepsze opanowanie sprawności słuchania, czytania czy mówienia. Instruktaż dotyczący stosowania strategii prowadzi także do częstszego ich użycia, wyższej motywacji, bardziej pozytywnych postaw, zmniejszenia poziomu stresu związanego z używaniem języka i większej wiary we własne umiejętności. Jednym słowem, panuje zgoda co do tego, że trening strategiczny jest potrzebny i powinien go w mniejszym lub większym stopniu podejmować każdy nauczyciel. Skoro tak, to należy się zastanowić nad tym, na czym powinno polegać nauczanie strategii i to właśnie ta kwestia zostanie omówiona w kolejnym podrozdziale.

3.4. Zasady treningu strategicznego

Wyniki licznych badań przeprowadzonych w ostatnich latach pozwoliły na określenie kilku ważnych zasad, którymi powinniśmy się kierować, próbując przygotować uczniów do bardziej efektywnego stosowania strategii. Przedstawiają się one następująco (Drożdżał-Szelest 1997; Chamot 2004):

- *Punktem wyjścia powinna być każdorazowo identyfikacja strategii stosowanych przez uczniów* – pozwala to na lepsze sprecyzowanie celów treningu i upewnienie się, że nie marnujemy czasu na naukę czegoś, z czym uczniowie doskonale już sobie dają radę.
- *Trening powinien się rozpoczynać od strategii metakognitywnych* – chociaż uczniowie powinni podejmować różne działania, aby usprawnić naukę, strategie odpowiedzialne za organizację tego procesu są najbardziej uniwersalne i możliwe do zastosowania w bardzo różnych sytuacjach. Ich opanowanie zwiększa także prawdopodobieństwo, że działania strategiczne będą przenoszone na inne zadania i sytuacje.
- *Uczący się powinni być w pełni świadomi celów treningu* – oznacza to, że powinni wiedzieć, że wykorzystują określone strategie przy wykonywaniu danego zadania, ćwiczyć ich wykorzystanie w sposób celowy i oceniać skuteczność podejmowanych działań, co pozwoli na ich skuteczne użycie w zupełnie nowych sytuacjach.
- *Strategie powinny być prezentowane podczas lekcji języka i ćwiczone w kontekście konkretnych zadań językowych* – oznacza to, że lepiej zintegrować trening strate-



giczny z nauczaniem języka, aniżeli przeprowadzać go podczas oddzielnych zajęć. Co równie ważne, jeśli decydujemy się na nauczanie zachowań strategicznych, to powinny one być ściśle związane z wprowadzanym materiałem językowym lub wykonywanymi zadaniami, dzięki czemu uczący się będą mogli dostrzec przydatność danej strategii i od razu próbować ją zastosować.

- *Trening musi zaczynać się wcześniej, być wszechstronny i intensywny* – innymi słowy – lepiej jest uczyć strategii osoby, które dopiero rozpoczynają swoją przygodę z nauką języka niż bardziej zaawansowane, które już wypracowały pewne sposoby uczenia się i często nie mają ochoty ich zmieniać. Ważne jest również to, aby uczyć grup powiązanych ze sobą strategii i aby takie działania nie były jednorazowe i wpisywały się w logiczny i spójny program treningu strategicznego.

Trzeba pamiętać, że wymienione powyżej zasady to jedynie ogólne wskazówki, które nauczyciel musi umieć dostosować do konkretnej sytuacji. Na przykład w przypadku dzieci w szkole podstawowej istnieją poważne ograniczenia, jeśli chodzi o podnoszenie świadomości procesu uczenia się, co oznacza, że nawet na początku nauki trzeba będzie położyć większy nacisk na proste działania pamięciowe i kognitywne oraz strategie społeczne i afektywne. Trudny do spełnienia jest tutaj także wymóg, aby uczniowie byli w pełni świadomi celów treningu. Jeśli z kolei nauka języka jest ograniczona do dwóch czy trzech lekcji w tygodniu, w praktyce może być niemożliwe przeprowadzenie długotrwałego, intensywnego i wszechstronnego treningu, bo musiałby się on w jakimś stopniu odbywać kosztem rozwijania umiejętności językowych. Należy też wziąć pod uwagę preferencje uczniów, którzy wcale nie muszą być zainteresowani opanowywaniem strategii, czy to ze względu na cechy osobowościowe, niezbyt ambitne cele, które sobie stawiają, czy nadmiar pracy z innych przedmiotów. Innymi słowy, chociaż trening strategiczny jest potrzebny i należy go prowadzić, to zawsze trzeba brać pod uwagę istniejące ograniczenia i wytyczać sobie jedynie realistyczne cele.

3.5. Jak uczyć strategii?

Na zakończenie tego rozdziału chcielibyśmy zaprezentować kilka sugestii, dotyczących nauczania strategii i przykładowych zadań, które można w tym celu wykorzystać. Ponieważ podstawą dotychczasowych rozważań była głównie klasyfikacja zaproponowana przez Oxford (2002), sugestie te omówimy oddzielnie dla każdej z sześciu zaprezentowanych w podrozdziale 3.2. grup strategii:

- *Strategie metakognitywne* – można tutaj zastosować zadania służące podnoszeniu ogólnej świadomości uczących się, o których pisaliśmy w podrozdziale 2.4. Uczniowie mogą na przykład opowiedzieć kolegom/koleżankom, w jaki sposób organizują pracę nad językiem, a następnie przedyskutować efektywność swoich wyborów na forum całej klasy. Innym sposobem jest zachęcenie ich do prowadzenia dziennika, w którym będą zapisywać komentarze na temat tego, co w danym tygodniu przeczytali w języku obcym. Można też wdrażać ich do samooceny i wzajemnej oceny (patrz rozdział 4).



- *Strategie afektywne* – możemy tutaj poprosić uczniów o wypełnienie krótkiej ankiety na temat ich stosunku do języka, którego się uczą, jego rodzimych użytkowników czy kultury, a następnie przedyskutować odpowiedzi, starając się eliminować stereotypy i kształtować postawy pozytywne. Inną możliwością jest pokazywanie uczącym się, w jaki sposób muzyka lub techniki relaksacyjne mogą prowadzić do przezwyciężania zahamowań i obniżenia poziomu stresu.
- *Strategie społeczne* – możemy tutaj zapoznać uczących się z wyrażeniami używanymi w celu poproszenia rozmówcy o powtórzenie lub wyjaśnienie części wypowiedzi, której nie zrozumieliśmy. Rozwijanie kompetencji interkulturowej pomoże uczniom lepiej zrozumieć obcokrajowców, co ułatwi komunikację. Także regularna praca w parach lub małych grupach może skutkować lepszą współpracą z otoczeniem.
- *Strategie pamięciowe* – w tym przypadku można planować ćwiczenia wymagające od uczniów pogrupowania wyrazów według różnych kryteriów (np. części mowy, temat), zachęcać ich do uczenia się słownictwa czy struktur gramatycznych w kontekście przez zapisywanie zdań i całych wyrażen, lub też pokazywać, jak lepiej zapamiętać nowe słowa przez budowanie skojarzeń z daną sytuacją, podobnym słowem w języku ojczystym itp.
- *Strategie kognitywne* – można tutaj zachęcać uczących się do korzystania ze słownika jedno- lub dwujęzycznego (patrz podrozdziały 2.4. i 7.2.). Można też projektować ćwiczenia, dzięki którym uczniowie będą rozróżniać, na czym polega czytanie tekstu pisanego i mówionego w celu jego ogólnego zrozumienia, wyszukania szczegółowych informacji czy też interpretacji. Bardzo ważne jest też zachęcanie do robienia notatek, zaznaczania najistotniejszych informacji oraz porównywanie języka obcego z językiem ojczystym.
- *Strategie kompensacyjne* – najistotniejsze jest, by nauczyciel jak najczęściej używał języka obcego podczas lekcji i sam stosował tego typu strategie, gdy napotyka trudności z wyrażeniem swoich myśli. Można tutaj poprosić uczniów o przygotowywanie definicji nowo poznanych słów albo o znajdowanie alternatywnych sposobów wyrażenia tych samych treści. Można też zaprojektować ćwiczenia, gdzie uczniowie przy pomocy nauczyciela próbują odgadnąć znaczenie nowych słów przy pomocy kontekstu, analizując ich budowę itp.

Oczywiście, tak jak w przypadku ogólnych zasad treningu strategicznego, nie wszystkie te propozycje są zawsze jednakowo użyteczne, chociażby ze względu na różnice w dojrzałości i poziomie zaawansowania uczniów. Kolejne przykłady ćwiczeń mogących służyć rozwijaniu strategii podajemy w podrozdziale 7.3.



4. Samoocena w procesie uczenia się

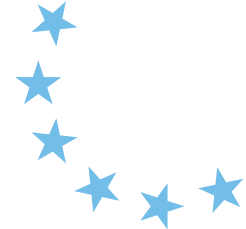
We wszelkich procesach nauczania i uczenia się niezwykle ważną rolę odgrywa ocena wiedzy i umiejętności, które z jednej strony dostarcza informacji o postępach i podsumowuje osiągnięty stan, z drugiej zaś pozwala lepiej planować dalsze kształcenie. Kontrola zewnętrzna jest zadaniem przypisywanym głównie nauczycielowi, który powinien wypracować optymalne sposoby oceny osiągnięć uczniowskich i obiektywnie opisywać stan aktualny. Obok nauczycieli przeprowadzaniem kontroli zewnętrznej zajmują się obecnie rzesze specjalistów, w tym między innymi zespoły egzaminatorów w centralnej i okręgowych komisjach egzaminacyjnych oraz autorzy materiałów do nauki języka. Ponieważ czas konieczny do przeprowadzenia kontroli zewnętrznej jest ograniczony różnymi czynnikami związanymi z procesem dydaktycznym, wiele oczekuje się od przygotowania uczniów do samooceny. Umiejętność obiektywnej oceny swojej kompetencji ma walory wychowawcze i motywujące, ale także jest znakomitym dopełnieniem kontroli zewnętrznej, która czasem może być subiektywna, odczuwana przez uczącego się jako niesprawiedliwa bądź też oparta na niejasnych kryteriach. Przygotowanie uczniów/studentów do samooceny wynika więc z konieczności pozyskiwania alternatywnych informacji na temat kompetencji.

Samoocena jest niezwykle ważną umiejętnością, która pozwala na dokonanie rzeczowej oceny swoich umiejętności. Jest ona kluczem do osiągnięcia sukcesu w życiu codziennym i zawodowym, wobec czego powinna być rozwijana i doskonalona przez całe życie.

Największą wartość samooceny należy widzieć w jej zastosowaniu jako sposobu wzmacniania motywacji i świadomości językowej: wspieraniu uczących się w wykorzystywaniu własnych atutów i rozpoznawaniu swoich słabych stron – a przez to sterowaniu własnym uczeniem się (ESOKJ, 2003: 166). Tymi słowami akcentuje się w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* dwa aspekty: autonomię i motywację.

Motywacja odgrywa niebagatelną rolę w procesie uczenia się. Proces ten, którego źródła można szukać wewnątrz i na zewnątrz osoby uczącej się (tzw. motywacja wewnętrzna i zewnętrzna), stanowi najlepszy bodziec do podjęcia lub kontynuowania wysiłków, aby osiągnąć postawiony cel. Specjaliści uważają, że motywacja płynąca od samych zainteresowanych jest szczególnie cenna i trwała. Każdy uczący się, który jest w stanie dokonać jakościowej oceny własnej kompetencji, jest także umotywowany do zaplanowania dalszego procesu uczenia się, co jest przejawem postawy autonomicznej. Jeżeli jeszcze ta samoocena znajduje potwierdzenie w ocenie zewnętrznej, to powód do satysfakcji jest odpowiednio większy.

Przygotowując uczniów do samooceny należy pamiętać, że w każdej grupie uczących się znajdziemy różne typy osobowościowe, co zakłada niejako automatycznie istnienie osób o różnych predyspozycjach i cechach także w zakresie samooceny (patrz rozdział 2). Duży wpływ na istnienie tych różnic ma ekstrawertyzm i introwertyzm. Introwertycy, którzy nie doceniają własnych możliwości i unikają wypowiedzania się, mają przeważnie tendencje do zaniżania swojej samooceny. W tej sytuacji nauczyciel powinien zachęcić tę grupę do aktywnego udziału w lekcji oraz wskazać ich mocne strony. W każdej grupie uczących się można też spotkać jednostki o zawyżonej samoocenie, które przeceniają



własne umiejętności i w konsekwencji zmniejszają nakład pracy własnej. Najbardziej pożądaną cechą jest umiejętność zrównoważonej samooceny. Uczniowie o takiej predyspozycji, najczęściej ekstrawertycy, nie mają oporów przed mówieniem. Zadaniem nauczyciela w stosunku do dwóch ostatnich grup jest zapewnienie obiektywnej informacji o umiejętnościach (Komorowska 2003b). Drogą do rozwijania właściwej samooceny jest między innymi prowadzenie zajęć o charakterze autonomicznym (patrz rozdział 2).


Samoocena, która ma za zadanie uzupełnić obraz wiedzy i umiejętności uczących się, uzyskany za pomocą testowania sformalizowanego, leży w centrum zainteresowań Rady Europy i specjalistów z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania języków obcych. W ostatnich latach jest przeprowadzana szeroko zakrojona akcja edukacyjna, propagująca tzw. *ocenianie alternatywne*. Zakłada ono (Komorowska 2002: 155):

- ukierunkowanie oceny na te cele nauczania, które najbardziej sprzyjają rozwojowi indywidualnej kompetencji językowej ucznia,
- prowadzenie procesu oceniania jako integralnej części procesu nauczania, a nie jako oddzielnego postępowania, prowadzonego po zakończeniu danego etapu nauki,
- eliminację niepotrzebnej rywalizacji między uczniami i stałego ich porównywania ze sobą,
- podkreślanie umiejętności ucznia i jego postępów, a nie jego braków i słabych stron,
- dostarczenie przydatnych informacji na temat sposobów dalszej nauki, a nie jedynie osądu i oceny bez sugestii na przyszłość.

Przyjmuje się, że ocenianie alternatywne jest ukierunkowane na to, co jest naprawdę przydatne w praktyce i życiu codziennym, związane z wykonywaniem przez uczniów zadań komunikacyjnych i dynamiczne, tzn. zmieniające się pod wpływem nowych informacji na temat pracy i postępów ucznia. Ocenianie alternatywne wiąże się także ze zbieraniem prac przez ucznia, jego refleksją nad własną nauką i umiejętnością zademonstrowania jej rezultatów (Komorowska 2002). Przykłady ćwiczeń, rozwijających ocenianie alternatywne, proponujemy w rozdziale 8.

Instrumentem, który zgodnie z powyższymi założeniami ma pomóc w rozwijaniu umiejętności samooceny, jest *Europejskie portfolio językowe*. Dokument ten stanowi niezwykle ważne i niewątpliwie innowacyjne narzędzie służące kształceniu umiejętności samooceny tak na poziomie ogólnej kompetencji językowej i ewaluacji konkretnych wypowiedzi ustnych i pisemnych, jak i lepszego określenia celów, sposobów i warunków nauki (Pawlak, w druku). Osoba prowadząca *EPJ* zetknie się wielokrotnie z różnymi formami oceniania alternatywnego, między innymi w postaci samooceny, oceny kompetencji interkulturowej, oceny przez zestawienie ze standardem osiągnięć. *EPJ* dostarcza też pomocy w postaci zamieszczonych w *Biografii językowej* wskaźników językowych, które wskazują określone umiejętności przewidziane dla danego poziomu i pozwalają na rozszerzenie tej listy.

Każdy uczący się powinien wykształcić odpowiedzialność za własną naukę oraz kontrolować jej przebieg i efekty, co wyraża się w potrzebie systematycznej refleksji ucznia nad tym, jaki materiał i jakie umiejętności już opanował, a jakich jeszcze nie, w jakim stopniu to uczynił oraz gdzie tkwią słabe punkty, nad którymi trzeba jeszcze popracować



(Komorowska 2003b). Te działania wymagają umiejętnego i obiektywnego oceniania swoich osiągnięć i mogą być poprzedzone bardziej ogólnymi zadaniami. Uczniowie/studenci mogą na przykład wypełnić ankiety dotyczące rozwijania poszczególnych sprawności językowych, nagrywać swoje wypowiedzi i efekty omawiać z kolegami i nauczycielem, a także wzajemnie oceniać sobie prace według podanych kryteriów. Pawlak (w druku) proponuje też pytać ucznia, czy zgadza się z oceną jego wypowiedzi wystawioną przez nauczyciela, prosić go o pisemną ocenę mocnych i słabych stron w danym języku, zaproponować wypełnienie listy umiejętności w dziale powtórzeniowym lub zaprojektować kwestionariusz, który zachęcałby go do refleksji na procesem przyswajania języka.

Zanim powstaną i uzyskają akredytację portfolio językowe dla wszystkich grup wiekowych, a nauczyciele bardziej masowo rozpowszechnią **EPJ**, należy sobie zadać pytanie, jak można przygotować ucznia do samooceny. Problem ten nie dotyczy tylko nauczycieli języków, ale także osoby prowadzące jakiegokolwiek inne zajęcia. Wdrażając uczniów/studentów do samooceny nauczyciel może zaplanować następujące działania:

1. Dobierać zadania zawierające elementy oceny i samooceny, przy których uczniowie/studenti muszą umotywowwać swój wybór.

Przykład: Uczniowie/studenci piszą test leksykalno-gramatyczny o charakterze przekrojowym. Na zakończenie mają się wypowiedzieć, które zadania sprawiły im trudności i podać przyczyny.

2. Przeprowadzać z uczniami/studentami prace projektowe, przy których rozwijają swoją autonomię, ponieważ decydują o wyborze tematu, doborze materiałów lub formie prezentacji i określają na koniec, jaki był ich wkład w wykonany przez zespół projekt.

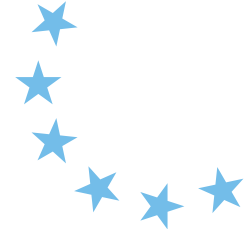
Przykład: Uczniowie/studenci wykonują projekt „Gazetka szkolna”. Planują przy tym wszystkie etapy realizacji projektu. Na zakończenie muszą opowiedzieć o swoim wkładzie pracy i jego znaczeniu w całości projektu.

3. Motywować uczniów/studentów do dokumentowania przebiegu swojej nauki języków obcych, tj. do zbierania certyfikatów, zaświadczeń, opisów doświadczeń z wymiany szkolnej, pobytu stypendialnego itd.

Przykład: Uczniowie wrócili właśnie z miesięcznej wymiany szkolnej z Niemiec. Są pełni wrażeń i ich motywacja do kontynuacji nauki języka jest bardzo silna. Nauczyciel prosi wtedy o opisanie wrażeń, przeżyć, doświadczeń, a sam przygotowuje dla uczniów potwierdzenia udziału w wymianie.

4. Rozwijać umiejętności związane z wyborem swoich najlepszych prac i ich prezentacją.

Przykład: Na zakończenie semestru uczniowie/studenci otrzymują zadanie wybrania swojej najlepszej pracy z tego okresu i uzasadnienia, dlaczego wybrali właśnie tę pracę i co im dało jej wykonanie. Muszą także przemyśleć sposób zaprezentowania tej pracy na forum grupy.

- 
5. Zachęcać do zastanawiania się nad nabywanymi doświadczeniami interkulturowymi, na przykład podczas podróży zagranicznych lub też przy prowadzeniu korespondencji z cudzoziemcami.

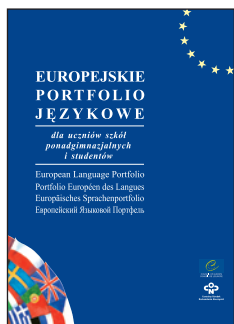
Przykład: Grupa uczących się bierze udział w międzynarodowym projekcie ekologicznym. Oprócz wiedzy z tej dziedziny zdobywają oni umiejętności językowe oraz poznają rówieśników, którzy wyrosli w innej kulturze. Zadaniem uczniów/studentów jest zapisywanie tego, co ich szokuje, co jest podobne, co jest godne naśladowania itp.

6. Dobierać tematykę zajęć, która umożliwi poruszenie zagadnień związanych z portfolio językowym i jego celami (poszukiwanie pracy, autoprezentacja przed pracodawcą, europejskie systemy szkolne, integracja europejska, zmiana szkoły itp.).

Przykład: Uczniowie/studenti omawiają sytuację młodych ludzi w Polsce na rynku pracy. Wspólnie zastanawiają się, czym można przekonać potencjalnych pracodawców do zatrudnienia właśnie ich. W dyskusji pojawia się także temat kompetencji różnojęzycznej i możliwości jej udokumentowania.

Nauczyciel musi też zmienić swój stosunek do oceniania. Trzeba się koniecznie odzwyczaić od wyłapywania tylko błędów i braków w trakcie kontroli ustnej lub pisemnej. Należy doceniać umiejętności uczniów, które się rozwinęły, a ewentualne deficyty, ujawnione w trakcie testowania, powinny posłużyć lepszemu zaplanowaniu dalszego procesu nauki języków. Standardy europejskie zaś, opracowane przez wielu specjalistów z dziedziny nauczania języków obcych i dostosowane do polskich warunków, będą wielką pomocą w procesie dochodzenia do wielojęzyczności w naszym kraju i do rozwijania umiejętności samooceny.

5. Zasady pracy z EPJ 16+

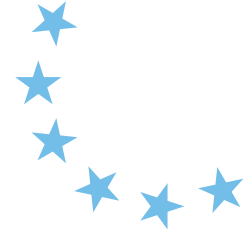


5. Zasady pracy z EPJ 16+

Przystępując do pracy z **EPJ 16+** nauczyciel/wykładowca musi mieć świadomość, że wprowadza do swoich lekcji/zajęć ważną pomoc, która ułatwi mu pracę, a młodym ludziom da szansę usprawnienia procesu uczenia się. Ponieważ portfolio przeznaczone dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów stosunkowo niedawno pojawiło się w Polsce, należy założyć, że większość uczniów/studentów nie miała możliwości z nim pracować. Na wstępie dobrze byłoby zatem przedstawić im strukturę dokumentu oraz uświadomić, jakie spełnia funkcje. Choć informacje na ten temat znajdują się w **EPJ 16+**, to jednak zachęta ze strony praktyka, nauczyciela/wykładowcy będzie motywująca. Uczniowie znajdują się na innym etapie drogi życiowej niż studenci, należy więc zachęcać ich do korzystania z tej pomocy, wykorzystując odmienne argumenty. Reprezentantom młodszej grupy uświadamiamy przede wszystkim wagę znajomości różnych języków i kultur. Rozmawiając ze studentami dobrze byłoby położyć akcent na rolę **Paszportu językowego** jako „przepustki” do dorosłego życia po ukończeniu studiów.

Na pierwszej lekcji/zajęciach przeglądamy wspólnie dokument i ustalamy, w jaki sposób i z jaką częstotliwością z niego korzystać, kiedy i w jakim celu przynosić na lekcje/zajęcia. Pierwsze strony **Biografii językowej**, dokumentujące dotychczasowe kontakty z językami (s. 16-19), wypełnia się najczęściej w początkowym okresie pracy. Zawsze można je jednak uzupełnić o nowe informacje. Kolejne strony (s. 20-32) mają charakter dydaktyczny. Ich celem jest pomóc właścicielowi **EPJ 16+** w świadomym uczeniu się, we wprowadzaniu nowych technik i rozwijaniu własnych strategii. Dobrze jest uświadomić młodzieży, że do tych stron należy wracać co kilka miesięcy, by odnotować, jak w miarę upływu czasu zmieniło się podejście do nauki. Praca z **Listami umiejętności** to bardzo ważny etap. Należy ją zaproponować, gdy uczniowie/studenci oswoją się z ideą portfolio i będą w stanie obiektywnie ocenić swój poziom znajomości języków. Jednocześnie uczniowie i studenci muszą sobie uświadomić, że będą wielokrotnie dokonywali samooceny, zawsze w odniesieniu do skali ogólnej, tabeli samooceny i list umiejętności. Przedstawienie idei **Dossier** powinno mieć miejsce przy pierwszym zetknięciu z **EPJ 16+**, by uczący się zaczęli traktować swoje prace jako dokument świadczący o ich poziomie znajomości języka. Jeśli chodzi o **Paszport językowy**, na wstępie należy zaznaczyć, że wypełnianie go nastąpi najprawdopodobniej po zakończeniu pewnego etapu nauki, z pewnością zaś po zapoznaniu się uczniów/studentów ze skalą ogólną poziomów biegłości językowej, tabelą samooceny i listami umiejętności.

Bez względu na to, którego języka nauczamy, decydując się na korzystanie z **EPJ 16+** umożliwiamy uczniom/studentom dokumentowanie osiągnięć oraz refleksję nad wszystkimi znanymi przez nich językami. **EPJ 16+** nie jest podręcznikiem, ale pomocą dydaktyczną. Zastanawiając się nad stosowanymi technikami i strategiami, dochodząc do pozytywnych wniosków, młody człowiek ma szansę wykorzystać je w szerokim zakresie, w nauce wszystkich języków oraz innych przedmiotów. Jeżeli podczas zajęć z wykorzystaniem portfolio nauczyciel/wykładowca dowiadyuje się, jakie trudności językowe mają



uczący się, powinien wziąć to pod uwagę w procesie dydaktycznym, kładąc na przykład większy nacisk na utrwalanie zagadnień sprawiających uczniom/studentom problemy. Tego typu informacje nie mogą mieć jednak wpływu na ocenę, gdyż **EPJ 16+** nie jest elementem ewaluacji zewnętrznej.

EPJ 16+ jest własnością ucznia/studenta. To on decyduje, w jakim tempie, z jaką częstotliwością z nim pracuje, komu i w jakiej sytuacji pragnie je zaprezentować. Mając tę świadomość, nauczyciel/wykładowca ustala na wstępie jasne zasady współpracy, aby młody człowiek wiedział, że z jego strony może liczyć na pomoc, wyjaśnienie rodzących się problemów. Uczący się muszą też zrozumieć, że wykorzystywanie **EPJ 16+** w trakcie zajęć pomoże im w pracy indywidualnej. Praca z portfolio nie podlega ocenie. Należy ją umiejętnie wykorzystać w trakcie zajęć, zgodnie z realizowanym programem. Z uwagi na konieczność realizowania programu nauczania trudno poświęcić na pracę z **EPJ 16+** całe lekcje/zajęcia. Wystarczy około 15 minut lub nawet mniej co tydzień lub dwa. Wiele z zaproponowanych ćwiczeń można wykorzystać dla podsumowania omawianego zagadnienia. Zostaną one wówczas w naturalny sposób włączone w tok pracy, a uczący się będą mogli ocenić poziom opanowania kolejnych sprawności i odnotować to na odpowiednich stronach dokumentu. Konkretne propozycje znajdują się w rozdziale poświęconym **Biografii językowej**. Zagadnienia dotyczące strategii i autonomii (poruszane na s. 21-32) wymagają przemyślenia, są z upływem czasu różnie oceniane. Dlatego też dobrze jest do nich wracać nawet kilkakrotnie. Uczniowie/studenci będą mogli zauważyć postęp, wzbogacanie stosowanych technik czy strategii. Wpływa to pozytywnie na proces uczenia się i zachęca do dalszej pracy.

Przy pierwszym kontakcie z **EPJ 16+** należy też rozstrzygnąć sprawy techniczne. Strony 41-70 **Biografii językowej**, służące określeniu poziomu opanowania wszystkich znanych języków, są opatrzone znakiem SKOPIUJ! KSERO. Osoby, które chcą zaznaczać osiągnięcia dotyczące każdego znanego języka oddzielnie, skopiują te strony. Aby uniknąć kopiowania, poszczególne języki można oznaczać wybranym kolorem bądź też symbolem na tej samej stronie. Rubryki są wystarczająco szerokie, by zapis był przejrzysty. Wybór sposobu notowania informacji zależy od właściciela portfolio. Ten sam znak znajduje się również na stronie 19, dotyczącej doświadczeń interkulturowych oraz 32, poświęconej refleksji nad nauką języka. Warto, aby obie te strony zostały skopiowane przed wypełnieniem i można było wiele razy z nich korzystać. Oznaczenie SKOPIUJ! KSERO są także w **Dossier** na s. 75-76. Tutaj sprawa jest prostsza, należy zrobić kserokopię ostatniej strony w momencie, gdy na wcześniejszej zostaną wypełnione wszystkie rubryki.

Inną kwestią techniczną jest język, w którym uczniowie/studenci będą wypełniać portfolio i rozwiązywać ćwiczenia. Ta decyzja zależy tylko i wyłącznie od nich. Mogą to robić w języku ojczystym w odniesieniu do wszystkich języków, które znają, ale mogą chcieć sprostać wyzwaniu posługiwania się językiem docelowym, jeżeli ich kompetencja jest wystarczająca. Zadaniem nauczyciela/wykładowcy jest ewentualna pomoc w podjęciu decyzji.



I jeszcze jedna kwestia, która jest oczywista, ale właśnie dlatego zapominana przez uczniów/studentów. Chodzi o podpisanie portfolio. Dlatego też nauczyciel/wykładowca powinien zwrócić uwagę, że na stronie 6 **EPJ 16+** jest miejsce wpisania danych osobowych właściciela.

6. Paszport językowy

Paszport językowy stanowi obok *Biografii językowej* oraz *Dossier* część *Europejskiego portfolio językowego*. Jest on własnością ucznia/studenta i dlatego użytkownik sam decyduje o tym, jakie dane i kiedy do niego wpisze. W dokumencie tym może on dokonać samooceny i zaprezentować swoje umiejętności językowe dotyczące wszystkich znanych mu języków. Uczeń/student ma prawo odnotować w *Paszporcie* istotne wydarzenia dotyczące zarówno szkolnej, jak i pozaszkolnej nauki języków, a także wpisać, jakie posiada zaświadczenia, dyplomy i świadectwa językowe. W ciągu kolejnych lat nauki właściciel *Paszportu* może go uzupełniać i aktualizować. Autorzy *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* sugerują, że najlepiej jest sprawdzać swoje postępy co 5-6 miesięcy.

Paszport językowy EPJ 16+ jest zgodny z jednolitymi kryteriami przyjętymi na obszarze całej Unii Europejskiej. Został przygotowany na podstawie paszportu opracowanego przez Radę Europy i wchodzącego w skład Europassu⁶. Umożliwia on właścicielowi udokumentowanie swojej znajomości języków w sposób zrozumiały i porównywalny w wymiarze międzynarodowym.

Paszport językowy może okazać się przydatny w przypadku kontynuacji nauki za granicą, przy wyjeździe na staż lub praktykę, przy poszukiwaniu pracy czy też podczas nabywania nowych kwalifikacji. Nie jest on dokumentem formalnie wymaganym przez pracodawców lub władze innych krajów, ale może ułatwić zaprezentowanie kompetencji językowych, a co za tym idzie, zwiększyć szanse kandydata.

Paszport językowy EPJ 16+ jest przeznaczony dla użytkowników powyżej 16 roku życia. Składa się z następujących części:

- Informacja na temat Rady Europy.
- Informacja na temat *Paszportu językowego*.
- Imię i nazwisko oraz miejsce na zdjęcie właściciela.
- Poziom znajomości języków.
- Tabela samooceny w pięciu językach.
- Historia uczenia się języków i nabywania doświadczeń interkulturowych.
- Zaświadczenia i dyplomy.

Zanim uczniowie/studenci zaczną uzupełniać kolejne części *Paszportu językowego*, warto zwrócić ich uwagę na następujące kwestie ogólne:

- radzimy używać ołówka, gdyż łatwo wtedy poprawić, usunąć lub uzupełnić wpis,
- miejsca w poszczególnych kratkach jest mało, więc lepiej wpisywać informacje drobnym pismem, krótko i zwięźle,
- wypełnianie *Paszportu* radzimy zacząć od podpisania dokumentu i wklejenia zdjęcia w miejscu do tego przeznaczonym.

⁶ Więcej informacji na ten temat można znaleźć na stronie internetowej Krajowego Centrum Europass www.europass.org.pl oraz na europejskiej stronie www.europass.cedefop.europa.eu.



Przy określaniu *Poziomu znajomości poszczególnych języków* ważne jest przestrzeganie kilku podstawowych zasad:

- Na górze uczniowie/studenti wpisują swój język ojczysty.
- Inne języki – należy wpisać języki poznawane w szkole lub poza nią (dotyczy również języków, które uczeń/student przyswoił sobie w sposób naturalny przez na przykład poznanie języka w domu).
- Tabelki samooceny znajomości języków można zamalowywać dopiero po zapoznaniu się ze skalą ogólną, tabelami samooceny oraz z listami umiejętności (s. 41-70) i usytuowaniu się na sześciopoziomowej skali ocen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) w odniesieniu do konkretnej sprawności. Poszczególne sprawności są oznaczone w tabelce odpowiednimi symbolami. Wyjaśnienia znaczenia symboli znajdują się przed tabelkami. Warto zwrócić uwagę, że uczeń/student może znajdować się na różnych etapach w opanowaniu poszczególnych sprawności językowych (SŁUCHAM i ROZUMIEM, CZYTAM i ROZUMIEM, MÓWIĘ – porozumiewam się, MÓWIĘ – samodzielnie wypowiadam się, PISZĘ). Dla przykładu sprawność SŁUCHAM i ROZUMIEM może już być na poziomie B1, podczas gdy MÓWIĘ – porozumiewam się, dopiero na poziomie A2.
- Uczący się ma prawo zamalować całą kratkę dopiero wtedy, gdy w listach umiejętności zaznaczy 80% z ogólnej liczby wskaźników w obrębie jednej sprawności (np. CZYTAM i ROZUMIEM) w rubryce *Potrafię*. Ustalenie powyższego wyznacznika dotyczy wskaźników zaproponowanych w *Europejskim portfolio językowym dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Wskaźniki dopisane samodzielnie przez uczniów/studentów mają olbrzymie znaczenie w procesie autonomizacji tych grup, ale nie służą ustaleniu stopnia opanowania poziomu.
- Przejście do następnej kratki jest możliwe tylko po całkowitym zamalowaniu kratki z poprzedniego poziomu. Dopuszczalne jest częściowe zamalowanie kratki, która odpowiada aktualnemu poziomowi uczącego się wtedy, gdy użytkownik *Paszportu* nie opanował jeszcze danej sprawności w zadowalającym stopniu. Ponieważ nabywanie umiejętności językowych jest procesem długotrwałym, a brak wpisów przez dłuższy okres mógłby oddziaływać negatywnie na postawę uczącego się, warto odnotowywać nawet niewielki postęp. Poniżej zamieszczamy przykłady poprawnego (rysunek 4) i niepoprawnego (rysunek 5) wypełnienia tabelki:

Język X	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Słucham i rozumiem						
Czytam i rozumiem						
Mówię – porozumiewam się						
Mówię – samodzielnie wypowiadam się						
Piszę						

Rysunek 4. Przykład poprawnego wypełnienia tabelki

Język X	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Słucham i rozumiem						
Czytam i rozumiem						
Mówię – porozumiewam się						
Mówię – samodzielnie wypowiadam się						
Piszę						

Rysunek 5. Przykład niepoprawnego wypełnienia tabelki

Jeśli chodzi o zamieszczoną w **Paszporcie językowym** tabelę samooceny w pięciu językach, tj. polskim, angielskim, francuskim, niemieckim i rosyjskim, należy pamiętać o następujących kwestiach:

- uczeń/student może posługiwać się tabelą w języku polskim lub w języku wybranym przez siebie z podanych powyżej możliwości,
- zamieszczenie tabeli samooceny w **Paszporcie** ułatwia właściwą ocenę znajomości języków osobom, którym właściciel będzie chciał udostępnić wypełniony dokument.

Zanim uczniowie/studenci zaczną wpisywać informacje w części **Paszportu** dotyczącej *Historii uczenia się języków i nabywania doświadczeń interkulturowych*, warto przekazać im kilka wskazówek, które ułatwią to zadanie:

- Pierwsza z dwóch tabel dotyczy uczenia się i posługiwania się językiem w państwie/regionie, w którym nie jest on oficjalnie używanym językiem. Druga odnotowuje pobyty w miejscach, w których używa się danego języka na co dzień.
- Odpowiednią rubrykę można zaznaczyć za pomocą √ lub innego symbolu.
- Tabela przewiduje miejsce na wpisanie kilku języków i uwzględnia różne formy kształcenia (naukę szkolną, kursy, stały kontakt z językiem itp.).
- Znaki →1, →3, →5 oznaczają odpowiednio do 1, 3, 5 lat nauki języka, podczas gdy znak 5 → powyżej pięciu lat nauki.
- W ostatniej rubryce jest również miejsce na odnotowanie informacji o doświadczeniach językowych i interkulturowych (w **Biografii językowej**, s. 16-19, jest więcej miejsca na ich dokładniejszy opis). Przypominamy, że miejsca jest niewiele i dlatego należy dokonywać wpisów drobnym pismem, najlepiej w formie równoważników zdań; na przykład w rubryce *Dodatkowe informacje o doświadczeniach językowych i interkulturowych* można wpisać „tygodniowy pobyt u rodziny niemieckiej w Wismar” lub „wakacje we Francji” itp.

W **Paszporcie językowym** uczniowie/studenci wpisują także informacje na temat posiadanych *zaświadczeń i dyplomów*. Również w tym przypadku trzeba im uświadomić celowość przestrzegania kilku ważnych zasad:

- Tabela dotyczy zarówno zaświadczeń i dyplomów z kursów, jak i dyplomów z konkursów językowych, projektów, wystaw związanych z nauką języka czy poznawaniem kultur innych krajów.



- Uczniowie/studenci szczególnie aktywni będą musieli dokonać wyboru spośród wielu form „działalności” językowej; pozostałe informacje mogą być odnotowane w **Biografii językowej**.
- Rubryki, które pozostaną puste, mogą poczekać na wpis w późniejszym czasie.
- Wiele zaświadczeń lub dyplomów ma już określony poziom językowy (np. B1). W razie trudności z określeniem poziomu uczeń/student może zwrócić się do nauczyciela/wykładowcy lub instytucji, która wydała dany dokument. Jeśli mimo starań nie uda się ustalić odpowiedniego poziomu zgodnego z tabelą samooceny, kratka pozostanie pusta.
- Oryginały lub kserokopie zaświadczeń i dyplomów, które zostały wpisane do tabeli, najlepiej jest umieścić w tej samej części **EPJ 16+** co **Paszport**, zaraz za nim.

Paszport językowy jest dokumentem wypełnianym samodzielnie, a zatem tylko od użytkownika zależy, jakie chce w nim zamieścić informacje. Przed przystąpieniem do uzupełniania dokumentu bardzo przydaje się umiejętność obiektywnej samooceny, nad którą należy popracować wcześniej, korzystając między innymi z pozostałych części **EPJ 16+**. W zależności od aktualnego stanu umiejętności i doświadczeń trzeba dokonać ich selekcji i zamieścić te, które są najświeższe. W miarę doskonalenia kompetencji językowych warto uzupełniać wpisy i dlatego wygodne jest używanie ołówka. Jeżeli uczeń/student zdecyduje się poprosić nauczyciela czy wykładowcę o przejrzanie wpisów, będzie miał większą pewność, że są one rzetelne i że przekaz jest sformułowany w sposób zrozumiały dla innych osób, którym w przyszłości będzie chciał pokazać **Paszport**.

Przygotowując uczniów/studentów do wypełniania **Paszportu językowego** nauczyciele czy też wykładowcy mogą przeprowadzić z uczącymi się podane poniżej ćwiczenia. Wszystkie one mogą zostać wykonane w języku obcym, niezależnie od poziomu, jaki reprezentują uczniowie/studenci, bądź też w języku ojczystym.

Ćwiczenie 1. Wypełnianie tabelki samooceny

Cele:

- Doskonalenie umiejętności samooceny.
- Utrwalanie nabytych umiejętności językowych.

Uczniowie/studenci przynoszą na lekcję/zajęcia **Paszport językowy** lub kserokopię tabelki samooceny z **Paszportu** (w dowolnym języku). Zaznaczają ołówkiem w tabelce na podstawie *List umiejętności* swój poziom (np. A2) odnośnie nauczanego przez nauczyciela/wykładowcę języka w obrębie jednej sprawności, np. MÓWIĘ – porozumiewam się. Następnie nauczyciel/wykładowca sprawdza za pomocą odpowiednich dla danej sprawności ćwiczeń, czy zaznaczony przez ucznia/studenta poziom jest zbliżony do jego oceny. W ten sposób prowadzący pomaga uczącym się ocenić bardziej obiektywnie swoje kompetencje językowe.

SELF-ASSESSMENT GRID



	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Understanding Listening	I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.
Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
Speaking Spoken interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contributions skilfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.
Spoken production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.
Writing	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate need. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, posing an information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.

Ćwiczenie 2. Porównanie wybranych opisów z tabeli samooceny w języku polskim i innym

Cele:

- Doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem.
- Wzbogacanie słownictwa.

Uczniowie/studenci otrzymują zadanie porównania opisu umiejętności dla jednej sprawności na wybranym poziomie w języku polskim i tym, którego się uczą (np. opis czytania ze zrozumieniem na poziomie A2 w języku polskim i niemieckim). W przypadku trudności leksykalnych uczniowie/studenci pracują samodzielnie ze słownikiem dwujęzycznym i przygotowują listę słownictwa z objaśnieniami.

Ćwiczenie 3. Dokonywanie wpisów do tabeli *Historia uczenia się języków i nabywania doświadczeń interkulturowych*

Cele:

- Doskonalenie umiejętności dokumentowania wydarzeń związanych z nauką języka.
- Doskonalenie umiejętności dokonywania wpisów w krótkiej formie, na przykład za pomocą równoważników zdań.

Uczniowie/studenci uczą się na przykład języka angielskiego w Polsce. Otrzymują zadanie zapoznania się z tabelą *Historia uczenia się języków i nabywania doświadczeń interkulturowych* (tabela ta dotyczy uczenia się języka w państwie, gdzie ten język nie jest językiem urzędowym) w *Paszporcie językowym* i wypełnienia poszczególnych kratek dla języka angielskiego (najlepiej używać ołówka). Później następuje omówienie tego, co zaznaczyli na forum grupy i ewentualne naniesienie zmian.



Historia uczenia się języków i nabywania doświadczeń interkulturowych
Summary of language learning and intercultural experiences
Résumé des expériences linguistiques et interculturelles
Überblick über sprachliche und interkulturelle Erfahrungen
Сведения об изучении языка и опыте межкультурного общения

Imię i nazwisko:
 Name:
 Nom:
 Name:
 Имя и фамилия: _____

→ 1 do 1 roku
 Up to 1 year
 Jusqu'à 1 an
 Bis zu 1 Jahr
 До 1 года

→ 3 do 3 lat
 Up to 3 years
 Jusqu'à 3 ans
 Bis zu 3 Jahren
 До 3 лет

→ 5 do 5 lat
 Up to 5 years
 Jusqu'à 5 ans
 Bis zu 5 Jahren
 До 5 лет

5 → ponad 5 lat
 Over 5 years
 Plus de 5 ans
 Mehr als 5 Jahre
 Больше 5 лет

Język / Language / Langue / Sprache / Язык:																				
Uczenie się języka i posługiwanie się nim w państwie/regionie, gdzie ten język nie jest używany: / Language learning and use in country/region where the language is not spoken: / Apprentissage et utilisation de la langue dans le pays la région où la langue n'est pas utilisée: / Erlernen und Gebrauch der Sprache außerhalb des Gebiets, in dem die Sprache gesprochen wird: / Изучение языка и коммуникативный опыт в стране/регионе изучаемого языка:	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	

Ćwiczenie 4. Dokonywanie wpisów do tabeli *Historia uczenia się języków i nabywania doświadczeń interkulturowych*

Cele:

- Doskonalenie umiejętności dokumentowania wydarzeń związanych z nauką języka.
- Doskonalenie umiejętności dokonywania wpisów w krótkiej formie, na przykład za pomocą równoważników zdań.

Uczniowie/studenci wyobrażają sobie na przykład, że właśnie wrócili po półrocznej praktyce zawodowej z Francji, gdzie także uczyli się języka francuskiego. Nauczyciel/wykładowca prosi ich o wypełnienie tabeli *Historia uczenia się języków i nabywania doświadczeń interkulturowych* (dotyczy pobytów w miejscach, w których używa się danego języka) w *Paszporcie językowym* (najlepiej używać ołówka). Później następuje omówienie i uzupełnienie wpisanych informacji, a uczniowie/studenci mogą dokonać zmian we wpisach.

Historia uczenia się języków i nabywania doświadczeń interkulturowych
Summary of language learning and intercultural experiences
Résumé des expériences linguistiques et interculturelles
Überblick über sprachliche und interkulturelle Erfahrungen
Сведения об изучении языка и опыте межкультурного общения

Imię i nazwisko:
 Name:
 Nom:
 Name:
 Имя и фамилия: _____

→ 1 do 1 roku
 Up to 1 year
 Jusqu'à 1 an
 Bis zu 1 Jahr
 До 1 года

→ 3 do 3 lat
 Up to 3 years
 Jusqu'à 3 ans
 Bis zu 3 Jahren
 До 3 лет

→ 5 do 5 lat
 Up to 5 years
 Jusqu'à 5 ans
 Bis zu 5 Jahren
 До 5 лет

5 → ponad 5 lat
 Over 5 years
 Plus de 5 ans
 Mehr als 5 Jahre
 Больше 5 лет

Język / Language / Langue / Sprache / Язык:																				
Pobyty w miejscach, w których używa się danego języka: / Stays in a region where the language is spoken: / Séjours dans une région où la langue est utilisée: / Aufenthalt im Gebiet, in dem die Sprache gesprochen wird: / Пробывание в местах, где используется данным языком:	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	

Ćwiczenie 5. Zaświadczenia i dyplomy

Cele:

- Doskonalenie umiejętności dokumentowania wydarzeń związanych z nauką języka.
- Określanie poziomu języka w skali od A1 do C2.

Uczniowie/studenci przynoszą na lekcję/zajęcia wybrane przez siebie zaświadczenia, dyplomy lub certyfikaty. Na podstawie danych z powyższych dokumentów dokonują wpisów w odpowiednich rubrykach tabeli *Zaświadczenia i dyplomy* (najlepiej używać ołówka). W razie potrzeby nauczyciel/wykładowca pomaga uczniom odnaleźć na zaświadczeniu informację o poziomie lub ustalić poziom danego egzaminu lub kursu w skali od A1 do C2.

Zaświadczenia i dyplomy
Certificates and diplomas
Certificats et diplômes
Zertifikate und Diplome
Сертификаты и дипломы

Imię i nazwisko:
 Name:
 Nom:
 Name:
 Имя и фамилия: _____

Język / Language / Langue / Sprache / Язык :	Poziom / Level / Niveau / Niveau / Уroveň						Tytuł / Title / Intitulé / Titel / Название	Wydane/y przez / Awarded by / Délivré par / Ausgestellt von / Выданный	Rok / Year / Année / Jahr / Год
	A1	A2	B1	B2	C1	C2			

7. Biografia językowa

Praca z tą częścią **EPJ 16+** dotyczy kolejno przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Wypełnienie tabel i zanotowanie spostrzeżeń na stronach zatytułowanych *Jakie są moje doświadczenia?* pozwoli jego właścicielowi dokonać wszechstronnej analizy wszelkich dotychczasowych kontaktów z językami i kulturami innych krajów. Kolejne strony: *Z czego korzystam, gdy uczę się języków obcych?*, *Jak uczę się języków?*, *Co mogę powiedzieć o sobie jako o osobie uczącej się języków?* umożliwią refleksję nad aktualnym podejściem do nauki języków i ukażą nowe możliwości. I w końcu najobszerniejsza część **Biografii**, zatytułowana *Co już potrafię, co jeszcze ćwiczę, jakie są moje cele?*, pozwala użytkownikowi dokładnie określić swoje umiejętności we wszystkich znanych mu językach, a następnie wyznaczyć konkretne cele do zrealizowania.

Biografia językowa stanowi najbardziej obszerną i zróżnicowaną część **EPJ 16+** (s. 13-70) i dlatego praca z nią wymaga stosowania przez nauczyciela/wykładowcę różnorodnych technik. Jego zadaniem jest przygotowanie uczniów/studentów do samodzielnego wypełniania poszczególnych stron bądź wykorzystanie w trakcie zajęć uzupełnionych wcześniej tabel, by skłonić ich do refleksji nad poruszonymi zagadnieniami. Pomogą w tym wykonywane wspólnie ćwiczenia. Najważniejsze jest jednak rozwijanie u uczniów/studentów postaw autonomicznych, które umożliwią im samodzielne kierowanie własną pracą. Zagadnieniu autonomii jest poświęcony rozdział 2 niniejszego opracowania.

Omawiając kolejne części **Biografii językowej** proponujemy czytelnikowi szereg ćwiczeń, opatrzonych literami od A1 do B2, zgodnie z poziomami biegłości językowej, opisanymi w **Europejskim systemie opisu kształcenia językowego**. Będzie to wskazówką, dla jakich odbiorców są przeznaczone, bez względu na to, czy nauka języka odbywa się w szkole, czy na uczelni. Przyjmuje się, że poziom A1 osiąga się po 60-80, A2 po 180-220, B1 po 330-400, B2 po 650-700 godzinach nauki języka⁷. Decyzja o tym, w jakim języku przeprowadzać ćwiczenia, należy do prowadzącego lekcje lub zajęcia. W początkowym okresie nauki, gdy uczniowie/studenci nie dysponują jeszcze bogatym słownictwem, rozmowa w języku polskim ułatwi indywidualną pracę z **EPJ 16+**.

7.1. Jakie są moje doświadczenia? (EPJ 16+, s. 16-19)

Praca z tą częścią **EPJ 16+** polega na wypełnieniu siedmiu tabel umożliwiających dokumentację dotychczasowych kontaktów ze znanymi językami i kulturami oraz opracowaniu wypowiedzi dotyczącej doświadczeń interkulturowych. Mimo że tabele są opracowane i wypełniane po polsku, każda z nich może stanowić punkt wyjścia do ćwiczeń przeprowadzanych w języku obcym.

⁷ Informacje z serii *Réussir le DELF (Niveau A1, A2, B1, B2 du Cadre européen commun de référence)* (2005/2006).



1. Nauka języków obcych

1. Nauka języków obcych / Language learning / L'apprentissage des langues / Fremdsprachenlernen / Изучение иностранных языков

Miejsce nauki		Lata (od do)	Język	Liczba godzin tygodniowo
1	Szkoła podstawowa			
	Nauka pozaszkolna			

EPJ 16+, s. 16

Wypełnienie tabeli pomoże uczniowi/studentowi przypomnieć sobie, jakich języków uczył się w przeszłości. Ma to z jednej strony charakter dokumentacyjny, z drugiej powinno skłonić do refleksji. Proponowane poniżej ćwiczenia będą doskonaliły umiejętność wypowiedzi ustnej. Najlepiej wykonać je po wypełnieniu tabeli w domu.

Ćwiczenie 1. Zadawanie pytań, udzielanie informacji

Cele:

- Uświadomienie sobie roli znajomości języków w życiu.
- Utrwalanie umiejętności stawiania pytań.
- Ćwiczenie znajomości liczebników.
- Sytuowanie w czasie.

Czas: 10 minut

Poziom: od A1 wzwyż

Uczący się pracują w parach, mając przed sobą wypełnioną tabelę. Zadają sobie na zmianę pytania i udzielają odpowiedzi na temat szkoły, języków i lat nauki.

Ćwiczenie 2. Zbieranie i opracowywanie danych

Cele:

- Uświadomienie roli znajomości języków w życiu.
- Udzielanie informacji w różnych językach.
- Utrwalanie umiejętności stawiania pytań.
- Ćwiczenie znajomości liczebników.
- Sytuowanie w czasie.

Czas: 15 minut

Poziom: od A1 wzwyż

Praca odbywa się w 3 grupach – liceum lub 4 – szkoła wyższa. Każda grupa ma zebrać od wszystkich informacje dotyczące jednego okresu nauki, by ustalić, które języki

wówczas poznawano i ilu osób to dotyczy. Najpierw członkowie poszczególnych grup wymieniają informacje między sobą. Następnie wybierają ankietera, który zapisuje dane z pozostałych grup. Na tej podstawie każda grupa opracowuje otrzymane informacje. Ostatni etap ćwiczenia to przedstawienie wyników liczbowych na forum ogólnym. Uczniowie/studenci mówią we wszystkich znanych im językach.

Ćwiczenie 3. Debata na temat uczenia się języków

Cele:

- Uświadomienie sobie roli znajomości języków w życiu.
- Refleksja nad procesem uczenia się.
- Ćwiczenie umiejętności argumentowania i obrony swoich opinii.

Czas: 30 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Uczący się przeprowadzają debatę na podstawie własnych doświadczeń. Wypada ona najlepiej, gdy siedzą w kole lub naprzeciwko siebie, podzieleni na dwie grupy broniące przeciwnych racji. Proponowane tematy, podane uczestnikom na poprzednich zajęciach:

1. *Gdzie wolimy uczyć się języków: w szkole/na uczelni czy na prywatnych lekcjach?*
2. *Czy uczyć się długo i często zawsze oznaczało skutecznie? Dlaczego tak się działo?*

Uczestnicy przygotowują w domu argumenty na obronę swoich racji. Można również wybrać prowadzącego debatę, który ją rozpoczyna, udziela głosu kolejnym osobom oraz dokonuje podsumowania.

2. Uczestnictwo w kursach i stażach zagranicznych

2. **Uczestnictwo w kursach i stażach zagranicznych** / *Language courses and internships abroad / Les stages à l'étranger / Teilnahme an Kursen und Auslandspraktika / Участие в курсах и зарубежных стажировках*

Rok	Kraj / miasto	Długość pobytu	Język	Nazwa szkolenia

EPJ 16+, s. 16

Zarówno uczniowie, jak i studenci mają czasem możliwość doskonalenia znajomości języków, uczestnicząc za granicą w różnych kursach. Wspólna analiza tabeli pomoże im je sobie przypomnieć oraz dowiedzieć się, co robili inni, by w przyszłości pójść ewentualnie ich śladem. Omawiając na zajęciach ten temat warto przypomnieć, że dyplomy lub zaświadczenia należy umieścić w tej części **EPJ 16+**, co **Paszport językowy**.



Ćwiczenie 1. Jak uczyć się języków za granicą

Cele:

- Uzyskiwanie informacji na temat możliwości nauki języków oraz poznawania innych kultur.
- Uwrażliwianie na różnorodność kulturową.
- Ćwiczenie umiejętności prowadzenia spontanicznej rozmowy.

Czas: w zależności od liczby występujących osób minimum 10 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Osoby, które mają za sobą tego typu doświadczenia, siadają naprzeciw grupy. Pozostali zadają im pytania na temat kursów, miejsc, w których się odbywały, poznanych osób itp. Ażeby usprawnić przebieg zajęć, należy zapowiedzieć, że kolejny etap pracy z **EPJ 16+** będzie miał taki przebieg.

Ćwiczenie 2. Poznawanie innych kultur

Cele:

- Uzyskiwanie informacji na temat innych kultur.
- Uwrażliwianie na różnorodność kulturową.
- Ćwiczenie dłuższej wypowiedzi ustnej.

Czas: 10 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Uczeń/student, który uczestniczył w zagranicznym kursie językowym, przygotowuje prezentację na temat danego państwa. Dla urozmaicenia pokazuje pamiątki, zdjęcia, dokumenty. Po zakończeniu słuchacze zadają mu pytania. Tego typu zajęcia mogą mieć dużą wartość, wzbogacają wiedzę na temat innych krajów i kultur. Przedstawiający nabiera doświadczenia w wypowiedzianiu się w języku obcym na forum publicznym.

3. Działania podejmowane w języku obcym

- 3. Działania podejmowane w języku obcym (podaj rok)** / *Using foreign languages (give the year)* / *Les activités en langue étrangère (écrire l'année)* / *Aktivitäten in einer Fremdsprache (Jahr)* / *Практическое использование иностранного языка (укажи год)*

Język	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski
Olimpiada						
Konkurs recytatorski						

EPJ 16+, s. 17

Odnotowanie informacji ma charakter dokumentacyjny. Może jednak również stanowić pretekst do zaprezentowania swoich osiągnięć na forum klasy/grupy. Uczniowie/studenci

wypełniają wcześniej tabelę oraz przynoszą na zajęcia odnośne zaświadczenia i dyplomy lub ich kserokopie, które następnie umieszczą w odpowiednim miejscu w **EPJ 16+**.



Ćwiczenie 1. Prezentowanie swoich osiągnięć

Cele:

- Uświadomienie znaczenia udziału w konkursach dla pogłębiania umiejętności językowych.
- Utrwalanie umiejętności relacjonowania wydarzeń.
- Pogłębianie umiejętności argumentowania.

Czas: 10 minut

Poziom: od A1 wzwyż

Każdy przedstawia krótko swoje osiągnięcie. Prowadzący zajęcia notuje na tablicy liczbę sukcesów z poszczególnych języków. Po zakończeniu prezentacji uczestnicy komentują kolejno jednym zdaniem wynik prezentacji i wybierają najważniejsze, ich zdaniem, osiągnięcie oraz uzasadniają swój wybór.

4. Kontakt z językami w najbliższym otoczeniu

4. **Kontakt z językami w najbliższym otoczeniu (zaznacz ✓)** / *Language contacts in the immediate environment (use ✓)* / *Les contacts avec les langues étrangères dans mon environnement (noter ✓)* / *Kontakt mit Fremdsprachen im Alltag (schreibe ✓)* / *Контакт с иностранным языком в ближайшем окружении (обозначь ✓)*

Język	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski
Telewizja						
Radio						

EPJ 16+, s. 17

Podane w tabeli hasła pozwolą na wstępie uświadomić sobie, jakie istnieją możliwości. Jeżeli wypełniający tabelę realizował jeszcze inne formy kontaktu, może je wpisać w wolnych rubrykach. Mała liczba zaznaczeń z pewnością skłoni właściciela portfolio do zastanowienia się, dlaczego kontakt z językami był tylko sporadyczny. Nawiązywanie do tabeli na zajęciach ma na celu uświadomienie, że uczenie się języków jest w dzisiejszych czasach realizowane w wielu miejscach, na różne sposoby.

Ćwiczenie 1. Poznawanie świata kultury

Cele:

- Wzbogacanie słownictwa dotyczącego świata kultury.
- Korzystanie ze słownika dwujęzycznego.
- Ćwiczenie wypowiedzi ustnej.



Czas: Lekcja 1 – 15 minut, lekcja 2 – 10 minut

Poziom: od A1 wzwyż

Proponowane ćwiczenie należy wykonać przed wypełnieniem tabeli. Prowadzący zajęcia pisze na tablicy hasła zamieszczone w tabeli w nauczanym języku. Stosując technikę „burzy mózgów”, uczniowie/studenci dodają słowa kojarzące się z zanotowanymi hasłami. Ponieważ przydatne będą również wyrazy jeszcze nieznanne w danym języku, dobrze jest umówić się na wstępie, że można podawać słowa po polsku, a prowadzący zapisze je w języku obcym, lub też rozdać słowniki dwujęzyczne. Po zanotowaniu niezbędnego słownictwa prowadzący zadaje proste pytania na temat kolejnych propozycji, ale dotyczących języka polskiego. Dzięki zebranych słowom wszyscy zapewne będą mogli krótko powiedzieć o tym, jakie programy oglądają w telewizji, jakie gazety czytają, czy i w jakim celu korzystają z Internetu. Po zakończeniu ćwiczenia uczniowie/studenci wypełniają tabelę w domu, a na początku następnych zajęć wybrane osoby krótko informują o swoich kontaktach z językami obcymi, wybierając ten, o którym podali najwięcej informacji.

Ćwiczenie 2. Rozmowa na temat filmu

Cele:

- Poszerzanie znajomości innych kultur.
- Relacjonowanie wydarzeń.
- Wyrażanie opinii.

Czas: 10 minut

Poziom: od A1 wzwyż

Nauczyciel/wykładowca proponuje krótką wymianę zdań na temat znanego ogólnie filmu pochodzącego z kraju, którego języka naucza. Przy pomocy prostych pytań zbiera informacje na temat akcji filmu i głównych aktorów. Osoby, które nie widziały filmu, mogą powiedzieć, czy znają danych aktorów z innych filmów, czy przedstawione informacje zachęciły ich do obejrzenia omawianej pozycji.

Ćwiczenie 3. Prezentacja ulubionego piosenkarza

Cele:

- Poszerzanie znajomości innych kultur.
- Ćwiczenie umiejętności opisu postaci.
- Wyrażanie opinii.

Czas: Zależnie od liczby uczestników 2-3 minuty na osobę

Poziom: od A2 wzwyż

Uczniowie/studenci przygotowują na zajęcia krótką prezentację ulubionego piosenkarza zagranicznego (opis postaci, krótka prezentacja twórczości itp.). Może jej towarzyszyć pokazywanie zdjęć, wysłuchanie piosenki. Na zakończenie wszyscy wybierają osobę, która najlepiej przedstawiła swojego idola.

Mówiąc o kontaktach z językami w życiu codziennym, na każdym poziomie nauki można przeprowadzić zajęcia z wykorzystaniem piosenki (z uwagi na to, że niniejsze opracowanie jest przeznaczone dla nauczycieli wszystkich języków, nie zamieszczamy konkretnego przykładu). Wspólna analiza piosenek zachęci do bardziej świadomego słuchania utworów prezentowanych w radio lub telewizji⁸.

Ćwiczenie 4. Języki obce wokół nas

Cele:

- Kształcenie wrażliwości językowej.
- Zwrócenie uwagi na różnorodne możliwości kontaktów z językami.
- Doskonalenie umiejętności prezentacji ustnej.
- Ćwiczenie argumentowania.

Czas: zależnie od liczby uczestników 2 minuty na osobę (prezentacja) + 1 minuta (uzasadnienie wyboru)

Poziom: od B1 wzwyż

Uczący się przygotowują w domu krótką wypowiedź na temat najczęściej wykorzystywanego źródła swoich kontaktów z językami obcymi oraz wynikających z tego korzyści. Na zajęciach prezentują kolejno swoje wypowiedzi. Po wysłuchaniu każdy wybiera najbardziej przekonującą prezentację i uzasadnia swój wybór.

Ćwiczenie 5. Języki obce w Internecie

Cele:

- Stymulowanie do korzystania z Internetu w nauce języków.
- Pogłębianie znajomości słownictwa i gramatyki.
- Poszerzanie znajomości innych kultur.

Czas: 45 minut

Poziom: od A2 wzwyż

Proponowane ćwiczenie można wykonać, jeżeli istnieje możliwość zorganizowania zajęć w sali komputerowej. Prowadzący wykorzystuje adresy internetowe, oferujące ćwiczenia gramatyczne lub takie, które wzbogacają słownictwo. Jeżeli ta forma wzbudzi zainteresowanie, proponujemy zaplanować zajęcia polegające na wyszukiwaniu informacji w Internecie na wybrany temat, korzystając z wyszukiwarek obcojęzycznych⁹. Jest duża szansa, że zachęci to młodzież do podobnych działań we własnym zakresie¹⁰.

⁸ Język francuski: seria CD z przewodnikiem metodycznym *Génération française*, CAVILAM, Centre audiovisuel de langues modernes, www.paroles.net, www.partitionsgratuites.com.

⁹ Język angielski: www.google.com; język francuski: www.google.fr; język niemiecki: www.google.de; język rosyjski: www.rambler.ru, www.online.ru.welcom.rhtml.

¹⁰ Język francuski: Custers, Pâquier i Rodier (2004) oraz np. www.cafepedagogique.net/mailling.php3, www.wanadoo-edu.com; język angielski np. www.onestopenenglish.com, www.englishpage.com/index.html, www.esl-prof.com/handouts; język niemiecki np. www.print-online.de, www.kino.de; język rosyjski np. www.zybert.pl.



Ćwiczenie 6. Oglądanie filmu w wersji oryginalnej

Cele:

- Pogłębianie znajomości innych kultur.
- Rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu.
- Dyskusja na temat wspólnie obejrzanego filmu.
- Pogłębianie znajomości słownictwa, dotyczącego świata kultury.
- Ćwiczenie umiejętności pisania recenzji.

Czas: 1,5 godziny – film, 45 minut – dyskusja

Poziom: od B1 wzwyż

Wspólne oglądanie filmu w wersji obcojęzycznej to doskonała możliwość sprawdzenia umiejętności rozumienia ze słuchu. Należy wybrać film o prostej historii, odpowiadający zainteresowaniom odbiorców. Na następnych zajęciach dobrze jest przeprowadzić rozmowę na jego temat, analizując akcję, grę aktorów, scenografię, muzykę¹¹. W klasach maturalnych można na zakończenie zaproponować uczniom napisanie recenzji wspólnie obejrzanego filmu. Pomoże im to przygotować się do części pisemnej egzaminu na poziomie rozszerzonym.

Ćwiczenie 7. Debata na temat języków w otaczającym nas świecie

Cele:

- Refleksja nad obecnością języków obcych wokół nas.
- Ćwiczenie umiejętności wypowiedzi ustnej i argumentowania.

Czas: 30 minut

Poziom: od B1 wzwyż

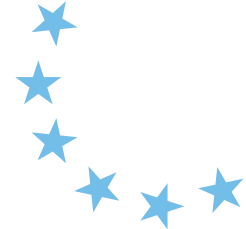
Nauczyciel/wykładowca poleca wypełnienie w domu tabeli i zastanowienie się, jakie są konkretne przykłady kontaktów z językami obcymi w codziennym życiu. Ponieważ nie jest to temat wzbudzający kontrowersje, nie dzielimy zespołu na broniące przeciwnych argumentów ekipy, ale proponujemy na początek swobodną rozmowę w grupie, kierowaną przez prowadzącego. Po przedstawieniu wszystkich przykładów powinna ona przybrać formę dyskusji nad pozytywnym wpływem telewizji, prasy itp. na uczenie się języków. Finał debaty to wybór najbardziej efektywnego sposobu rozwijania umiejętności. Debata na temat kontaktów z językami obcymi to dobry sposób na ćwiczenie wypowiedzi ustnych, a równocześnie szansa na sprowokowanie refleksji nad korzystaniem z tej możliwości.

Ćwiczenie 8. Poznawanie języków i kultur dzięki artykułom prasowym

Cele:

- Uświadomienie znaczenia poznawania języków i kultur dzięki prasie.

¹¹ Scenariusz lekcji języka francuskiego opracowany na podstawie filmu *Smak życia* proponuje *Le français dans le monde*, nr 366, 2004.



- Ćwiczenie umiejętności rozumienia tekstu czytanego.
- Określanie głównej myśli tekstu.
- Określanie głównych myśli poszczególnych części tekstu.
- Ćwiczenie umiejętności relacjonowania wydarzeń.
- Korzystanie ze słownika dwujęzycznego lub jednojęzycznego.

Czas: 45 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Nauczyciel/wykładowca wybiera artykuł prasowy, odpowiadający uczniom/studentom stopniem trudności i tematem. Opracowuje do niego ćwiczenia zamknięte, sprawdzające zrozumienie tematu (test wyboru, ćwiczenie typu prawda/fałsz). Na początku zajęć rozdaje wszystkim kserokopie tekstu i ćwiczeń. Udostępnia również słowniki. Przypomina, że dla określenia głównych myśli bardzo przydatne jest wyszukiwanie słów-kluczy. W ciągu 15 minut uczniowie/studenci czytają tekst, podkreślają słowa-klucze i rozwiązują ćwiczenia. Po wykonaniu tego zadania należy sprawdzić poprawność wykonania. Druga część zajęć jest poświęcona na wypowiedzi ustne na temat artykułu. Rozpoczyna ją przedstawienie problemu, zrelacjonowanie głównych wydarzeń lub problemów. Następnie, w zależności od rodzaju tekstu, może wywiązać się dyskusja¹².

5. Wizyty w innych krajach

5. **Wizyty w innych krajach** / *Visits to other countries* / *Les voyages à l'étranger* / *Aufenthalt in anderen Ländern* / *Визиты в других странах*

Rok	Państwo	Region / miasto	Rodzaj pobytu	Czas trwania	Język porozumiewania się

EPJ 16+, s. 18

Tabela zawiera 10 rubryk i dlatego przed jej wypełnieniem dobrze jest zasugerować odnotowanie wszystkich podróży lub, jeżeli było ich wiele, tylko tych najważniejszych, najdłuższych. Wypełniona tabela może skłonić do refleksji na temat wykorzystania wyjazdów zagranicznych do doskonalenia znajomości języków obcych. Ważne jest również, by uczący się mieli świadomość, że każda podróż przybliży dany kraj, jego mieszkańców, cywilizację i kulturę. Jeżeli podróżujący nie zna języka urzędowego, ma okazję do porozumiewania się z mieszkańcami w innym, znanym obydwu stronom języku. Proponowane ćwiczenia mają na uwadze te właśnie aspekty.

¹² Artykuły prasowe można znaleźć również w Internecie, np. z języka angielskiego: www.washingtonpost.com, www.times.com, www.time.com, www.timesonline.co.uk; z języka francuskiego: www.lemonde.fr, www.okapi.bayardpresse.fr; z języka niemieckiego: www.spiegel.de, www.zeit.de; z języka rosyjskiego: www.zhurnal.ru.



Ćwiczenie 1. Wspomnienia z podróży

Cele:

- Uważliwienie na różnorodność kulturową.
- Pogłębianie wiadomości na temat innych państw.
- Utrwalanie znajomości nazw geograficznych.
- Ćwiczenie umiejętności wypowiedzi ustnej.

Czas: 10 minut

Poziom: od A1 wzwyż

Ćwiczenie jest wykonywane po wypełnieniu tabeli. Jest przeznaczone raczej dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Nauczyciel pisze na tablicy nazwy kontynentów. Uczniowie przypięją pod odpowiednią nazwą przygotowane wcześniej kartki z nazwami odwiedzonych krajów. Następnie określają położenie danych państw, co pozwala przypomnieć strony świata. Każdemu krajowi przypisują stolicę, nazwę mieszkańców i język. Po zebraniu podstawowych danych uczniowie porządkują państwa według alfabetu i w takiej kolejności je prezentują.

Ćwiczenie 2. Poznawanie innych kultur 1

Cele:

- Rozwijanie kompetencji interkulturowej.
- Utrwalanie znajomości nazw geograficznych.
- Ustalanie chronologii wydarzeń.
- Utrwalanie znajomości czasu przeszłego.

Czas: 10-15 minut, w zależności od liczby osób

Poziom: od A2 wzwyż

Każdy uczeń/student wybiera jedno państwo, które zwiedził i prezentuje swój pobyt, zachowując kolejność zaproponowaną w tabeli. Niektóre kraje będą się powtarzać, co można wykorzystać dla powtórzenia umiejętności umiejscawiania w czasie, ustalając na zakończenie ćwiczenia chronologię wyjazdów.

Ćwiczenie 3. Poznawanie innych kultur 2

Cele:

- Rozwijanie kompetencji interkulturowej.
- Ćwiczenie umiejętności argumentacji.
- Ćwiczenie umiejętności stopniowania przymiotników i przysłówków.

Czas: 10-15 minut, w zależności od liczby osób

Poziom: od A2 wzwyż

Uczący się wymieniają kolejno zanotowane w tabeli państwa oraz długość pobytów. Pozostali notują te informacje. Następnie podają osobę, która zwiedziła najwięcej państw, była najdłużej za granicą, pojechała najdalej, poznała najciekawszy kraj. Ostatnie polecenie wymaga dodatkowo krótkiej argumentacji.



Ćwiczenie 4. Poznawanie innych kultur 3

Cele:

- Pogłębianie znajomości innych kultur.
- Analiza stereotypów na temat różnych państw.
- Ćwiczenie krótkich form pisemnych.
- Rozwijanie kreatywności.

Czas: 10 minut

Poziom: od A2 wzwyż

Prowadzący pyta, jakie słowa kojarzą się uczniom/studentom z krajem, którego języka naucza. Propozycje są zapisywane na tablicy. Wspólnie wybierają 5 wyrazów. Ponieważ podawane słowa będą związane ze stereotypami na temat państw i ich mieszkańców, można przeprowadzić krótką rozmowę po polsku. Wszyscy piszą następnie notatkę do dziennika z podróży, składającą się z 5 zdań, z których każde zawiera jeden z wybranych wyrazów. Liczba dni opisywanego wyjazdu będzie równa liczbie piszących. Po upływie 5 minut każdy czyta kartkę z dziennika. Dla nadania pozorów autentyczności dobrze jest zachować kolejność ustalonych wcześniej dat¹³.

Ćwiczenie 5. Poznawanie innych kultur 4

Cele:

- Poszerzanie znajomości innych kultur.
- Ćwiczenie umiejętności pracy w parach.
- Prezentacja na forum ogólnym.
- Pogłębianie umiejętności zadawania pytań.

Czas: w zależności od liczby uczestników 5 minut na parę (prezentacja + pytania i odpowiedzi).

Poziom: od B1 wzwyż

Uczniowie/studenci ustalają, jakie kraje mieli okazję zwiedzić. Dobierają się w pary i przygotowują na następne zajęcia trzyminutowe prezentacje. Podsumowaniem ma być przedstawienie faktu lub zdarzenia itp., które najbardziej ich zaskoczyły podczas wizyty. Jeżeli któreś z państw jest znane większej liczbie osób, każda grupa przedstawia jeden aspekt (zabytki, kuchnia, mieszkańcy itd.). W miarę możliwości wszyscy przynoszą ze sobą pamiątki z podróży, które pokazują i komentują. Po zakończeniu kolejnych prezentacji słuchacze zadają pytania na temat przedstawionego kraju.

Ćwiczenie 6. Poznawanie innych kultur 5

Cele:

- Wzbogacanie kompetencji interkulturowej.
- Wyszukiwanie informacji w różnych źródłach.

¹³ Ćwiczenie o podobnym charakterze proponują Carré i Debyser (1991).



- Ćwiczenie kreatywności.
- Ćwiczenie umiejętności pracy w grupie.

Czas: 20 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Po ustaleniu, jakie kraje mieli już okazję poznać, uczący się wybierają jeden, w którym nikt jeszcze nie był, a wydaje się interesujący. W domu wyszukują informacje na jego temat w Internecie lub w przewodnikach. Na wstępie właściwych zajęć wspólnie z nauczycielem/wykładowcą ustalają, jakie elementy powinna zawierać interesująca, bogata prezentacja kraju. Dobierają się w grupy w zależności od tego, jakimi informacjami dysponują. W ciągu 10 minut przygotowują swój fragment prezentacji. Potem przedstawiają poznany wirtualnie kraj według wspólnie ustalonego planu.

Ćwiczenie 7. Poznawanie innych kultur 6

Cele:

- Wzbogacanie kompetencji interkulturowej.
- Zdobywanie informacji z dziedziny sztuki.
- Wyszukiwanie informacji w Internecie.
- Ćwiczenie umiejętności przetwarzania znalezionych informacji.

Czas: 20 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Ćwiczenie można wykonać w sali komputerowej. Prowadzący proponuje wirtualną wizytę w muzeum kraju nauczanego języka. Wcześniej wybiera na przykład nazwisko twórcy, którego dzieła trzeba będzie odnaleźć¹⁴. Uczący się wykonują zadanie a następnie przekazują innym zdobyte informacje.

6. Kontakty z cudzoziemcami w Polsce

6. **Kontakty z cudzoziemcami w Polsce** / *Contacts with foreigners in Poland* / *Les contacts avec les étrangers en Pologne* / *Kontakte mit Ausländern in Polen* / *Контакты с иностранцами в Польше*

<i>Rok</i>	<i>Narodowość</i>	<i>Okoliczności</i>	<i>Czas trwania</i>	<i>Język porozumiewania się</i>

EPJ 16+, s. 18

Nie zawsze konieczny jest wyjazd, by posługiwać się językiem obcym w naturalnych sytuacjach. W Polsce przebywa wielu obcokrajowców. Wypełnienie tabeli skłoni właści-

¹⁴ Np. język angielski: www.thebritishmuseum.ac.uk, www.nationalgallery.org.uk, www.guggenheim.org; język francuski: www.louvre.fr, www.musee-orsay.fr; język niemiecki: www.zwinger.de; język rosyjski: www.muzeum.ru/defruss.htm, www.hermitage.ru.

ciela portfolio do refleksji i próby odpowiedzi na pytania: *Czy staram się nawiązać z nimi kontakt? Może należałoby poszukać okazji do sprawdzenia swoich umiejętności? Może świadomie ich unikam?* Zadaniem nauczyciela/wykładowcy jest rozbudzenie u młodych ludzi chęci poznawania przebywających w naszym kraju przedstawicieli innych państw, by wzbogacić wiedzę na temat innych kultur oraz rozmawiać w języku obcym.

Ćwiczenie 1. Poznawanie działalności firm zagranicznych

Cele:

- Wzbogacanie wiedzy na temat obecności przedstawicieli innych państw w Polsce.
- Utrwalanie znajomości słownictwa związanego z pracą zawodową.
- Ćwiczenie umiejętności pracy w grupie.
- Ćwiczenie umiejętności korzystania ze słownika dwujęzycznego.
- Rozwijanie umiejętności wypowiedzi ustnej.

Czas: 20 minut

Poziom: do A2 wzwyż

Uczniowie/studenci wyszukują informacje na temat zagranicznych firm, mających swoje przedstawicielstwa w ich mieście lub w Polsce. Na początku zajęć informują, jakie znaleźli przedsiębiorstwa. Następnie dzielą się na grupy (4-5 osób). Przed rozpoczęciem pracy dokonują wyboru przedsiębiorstw do przedstawienia, tak by prezentowały różne kraje i branże. Każda grupa porządkuje najpierw posiadane dane, a następnie, korzystając w miarę potrzeb ze słownika, opracowuje prezentację wybranej firmy. Po upływie 10 minut kolejne grupy prezentują poszczególne przedsiębiorstwa. To samo ćwiczenie można poświęcić tylko firmom z kraju nauczanego języka.

Ćwiczenie 2. Poszukiwanie kontaktów z obcokrajowcami

Cele:

- Uwrażliwianie na znaczenie kontaktów z obywatelami innych państw.
- Ćwiczenie umiejętności pracy w grupie.
- Rozwijanie umiejętności argumentowania.

Czas: 15 minut

Poziom: od A2 wzwyż

Uczniowie/studenci dzielą się na grupy. Prowadzący zapisuje na tablicy pytania:

1. *W jakich okolicznościach możemy spotkać w Polsce obcokrajowca?*
2. *Dlaczego takie spotkania są dla nas wartościowe?*

W ciągu 5 minut wszyscy szukają odpowiedzi na zadane pytania. Po upływie przewidzianego czasu prezentują kolejno odpowiedzi na pierwsze pytanie, potem na drugie. Poszczególne grupy notują argumenty pozostałych, które nie przyszły im do głowy. Następnie każda wybiera najbardziej przekonujący z zaproponowanych argumentów i uzasadnia swój wybór.



Ćwiczenie 3. Spotkanie z reprezentantem innego kraju

Cele:

- Zdobywanie informacji na temat innych kultur.
- Pogłębianie umiejętności rozumienia naturalnych użytkowników języka.
- Ćwiczenie spontanicznego zadawania pytań.

Czas: 45 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Nauczyciel/wykładowca zaprasza na zajęcia obcokrajowca. Upředzeni wcześniej uczniowie/studenci przygotowują pytania na temat jego działalności, wrażeń z pobytu w Polsce czy też kraju, z którego pochodzi.

7. Korespondencja z osobami z innych krajów

7. **Korespondencja z osobami z innych krajów** / *Correspondence with people from other countries / La correspondance avec les étrangers / Korrespondenz mit Personen aus anderen Ländern / Переписка с лицами из других стран*

Rok	Kraj / miasto	Język	Częstotliwość	Rodzaj kontaktu (np. e-mail)

EPJ 16+, s. 18

Tabela nawiązuje do umiejętności przekazywania w naturalny sposób informacji i odczuć na piśmie i ustnie. W tym drugim przypadku chodzi o kontakt podczas rozmów telefonicznych czy za pomocą głosowego komunikatora internetowego. Uczeń/student może ocenić, czy stara się wykorzystać znajomość języków dla nawiązania i podtrzymania znajomości, dla wzbogacenia wiedzy o innych krajach, ich kulturze, cywilizacji, mieszkańcach. Omawiając tę tabelę nauczyciel/wykładowca powinien podkreślić, że choć pisanie listów stopniowo wychodzi z mody, dzięki poczcie elektronicznej ta forma kontaktów uzyskała nowy wymiar. Osoby mające dużo kontaktów korespondencyjnych mogą umieścić przykładowe listy czy e-maile w **Dossier**.

Ćwiczenie 1. Pisanie listów i e-maili 1

Cele:

- Ćwiczenie umiejętności prowadzenia korespondencji prywatnej w języku obcym.
- Stosowanie form grzecznościowych.
- Utrwalanie znajomości czasu przeszłego.

Czas: 10 minut

Poziom: od A1 wzwyż

Prowadzący przygotowuje kserokopie prezentujące krótko sytuację i zawierające 4-5 rysunków, mających zainspirować piszących. Uczniowie/studenci piszą e-mail inspirowany otrzymanym dokumentem¹⁵.

Ćwiczenie 2. Pisanie listów i e-maili 2

Cele:

- Ćwiczenie umiejętności prowadzenia korespondencji prywatnej w języku obcym.
- Utrwalanie form grzecznościowych.
- Rozwijanie kreatywności.

Czas: 10 minut

Poziom: od A1 wzwyż

Prowadzący przygotowuje kserokopie listu prywatnego. Każdy uczeń/student czyta go i pisze odpowiedź. Po zakończeniu pracy kilka wersji zostaje odczytanych i skomentowanych.

Ćwiczenie 3. Pisanie listów i e-maili 3

Cele:

- Ćwiczenie umiejętności prowadzenia korespondencji prywatnej w języku obcym.
- Utrwalanie form grzecznościowych.
- Redagowanie zaproszenia oraz odpowiedzi na zaproszenie (akceptacja, odmowa).

Czas: 10 minut

Poziom: od A1 wzwyż

Uczniowie/studenci dzielą się na trzyosobowe grupy. Każdy pisze krótkie zaproszenie dla dwóch osób i wręcza im je. Po otrzymaniu swojej korespondencji wszyscy piszą odpowiedzi, jedną akceptującą zaproszenie, drugą odmowną¹⁶.

Ćwiczenie 4. Pisanie listów formalnych

Cele:

- Ćwiczenie umiejętności rozumienia i redagowania korespondencji formalnej.
- Pogłębianie umiejętności pracy w grupie.


Czas: 25 minut

Poziom: od A2 wzwyż

Nauczyciel/wykładowca przygotowuje kserokopie tylu listów formalnych, ile przewiduje grup. Każdy list rozcina na kilka części. Na początku zajęć przedstawia lub przypomina budowę listu formalnego, obowiązujący w nim styl oraz najczęściej stosowane zwroty, charakterystyczne dla języka, którego naucza. Dzieli uczniów/studentów na

¹⁵ Podobne ćwiczenie jest proponowane w Cerdan *et al.* (2005).

¹⁶ Podobne ćwiczenie jest proponowane w podręcznik *Campus 1* autorstwa Girardet i Pécheur (2002).



grupy. Każda otrzymuje jeden list. Pierwsza część zadania polega na ułożeniu części listu w poprawnej kolejności. Następnie należy zredagować poprawną stylistycznie odpowiedź. Na zakończenie reprezentanci poszczególnych grup czytają ułożony list i napisaną wspólnie odpowiedź.

Ćwiczenie wypowiedzi pisemnej jest szczególnie ważne w szkołach ponadpodstawowych, gdyż w pisemnej części egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym uczeń musi wykazać się tą umiejętnością.

8. Doświadczenia interkulturowe

8. Doświadczenia interkulturowe / *Intercultural experiences / Les expériences interculturelles / Interkulturelle Erfahrungen / Межкультурный опыт*



Gdy uczysz się języków, poznajesz lepiej kulturę społeczeństw, które się nimi posługują. Prowadzi to do porównywania wzorców, obyczajów, zjawisk, zachowań oraz do nabywania nowych doświadczeń. Zastanów się:

- które kontakty z innymi językami przyniosły Ci nowe spostrzeżenia,
- co wydało Ci się inne, fascynujące, podobne, dziwne...

EPJ 16+, s. 19

Pragniemy zwrócić uwagę, że jest to jedyna strona **EPJ 16+**, na której właściciel jest proszony o zredagowanie dłuższej wypowiedzi. Dla ułatwienia podajemy na niej zagadnienia, które dobrze byłoby przemyśleć przed pisaniem. Staraliśmy się tym sposobem pomóc w dokonaniu wszechstronnej refleksji. Powinno to nastąpić po wypełnieniu umieszczonych przed nią tabel, gdyż każda z nich sprowokowała zapewne do zastanowienia się nad różnymi aspektami nauki języków oraz wartością i sensem poznawania innych kultur. Z uwagi na charakter polecenia wskazane jest, zwłaszcza w szkołach ponadgimnazjalnych i ze studentami rozpoczynającymi naukę języka, przeprowadzić zajęcia po polsku. W szkole ponadgimnazjalnej można zaproponować przeprowadzenie lekcji wychowawczej na temat **EPJ 16+**, na uczelni trzeba zarezerwować czas pod koniec zajęć, po zrealizowaniu przewidzianego materiału, omawiając kolejno poszczególne tematy.

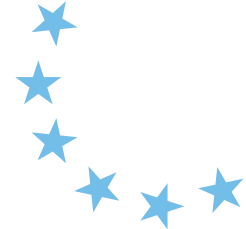
Ćwiczenie 1. Refleksje nad doświadczeniami interkulturowymi

Cele:

- Refleksja nad doświadczeniami interkulturowymi.
- Podsumowanie dotychczasowych działań.
- Zachęcenie do realizacji nowych zadań.

Czas: 45 minut (szkoły ponadgimnazjalne), 5-10 minut na każde zagadnienie (szkoły wyższe)

Poziom: od A1 wzwyż



Szkoły ponadgimnazjalne – Nauczyciel dzieli uczniów na 5 grup. Każda otrzymuje kartkę z zagadnieniem do zastanowienia się (s. 19 *EPJ 16+*). Po 5 minutach pierwsza grupa przedstawia swoje przemyślenia. Pozostali uczniowie po wysłuchaniu kolegów dodają swoje spostrzeżenia. Według tego schematu są omawiane pozostałe tematy. Jeżeli nie można poświęcić na ten temat lekcji wychowawczej, pozostaje sposób zaproponowany dla szkół wyższych.

Szkoły wyższe – Poszczególne tematy są omawiane na zakończenie kolejnych zajęć.

7.2. Z czego korzystam, gdy uczę się języków obcych? (*EPJ 16+*, s. 20)

Z CZEGO KORZYSTAM, GDY UCZĘ SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH? / *What do I use when I learn foreign languages?* / *Quels sont mes outils pour apprendre des langues ?* / *Was benutze ich, wenn ich Fremdsprachen lerne?* / *Чем я пользуюсь, когда изучаю иностранные языки?*

Rodzaj pomocy	często	czasami	rzadko	nigdy
Podręczniki do nauki języka				
Słowniki:				
■ jednojęzyczny,				
■ dwujęzyczny,				

EPJ 16+, s. 20

Umieszczenie tej tabeli w *EPJ 16+* miało na celu uzmysłowienie uczącym się, jak liczne są dostępne na rynku pomoce dydaktyczne, jak dużą rolę w nauce języków odgrywają media oraz wszelkie źródła obcojęzyczne. Tabela zawiera 4 rubryki: od *często* do *nigdy*. Rolą nauczyciela/wykładowcy jest doprowadzenie do sytuacji, w której ta ostatnia rubryka nie byłaby już zaznaczana. Proponowane niżej ćwiczenia można przeprowadzać po pierwszym wypełnieniu tabeli, sugerując uczącym się, że należy wracać do niej co kilka miesięcy, by odnotować zmiany w podejściu do pomocy dydaktycznych i mediów w uczeniu się języków.

Ćwiczenie 1. Odkrywanie różnych pomocy dydaktycznych

Cele:

- Uświadomienie sobie bogactwa dostępnych pomocy dydaktycznych.
- Zrozumienie ich znaczenia w nauce języków.
- Refleksja nad ich wykorzystywaniem.

Czas: 10 minut

Poziom: od A1 wzwyż

Prowadzący zapisuje na tablicy pytania w nauczonym języku, dostosowując ich formę do poziomu uczących się:

1. *W jakiej sytuacji należy korzystać z.....?*



2. *W którym roku nauki jest to możliwe?*

3. *Jaka wynika z tego korzyść?*

Następnie dzieli uczniów/studentów na 4 grupy, dając każdej z nich listę 5-6 pomocy dydaktycznych i materiałów wybranych z tabeli. Uczący się przygotowują wspólnie odpowiedzi, które prezentują na forum ogólnym. Przeprowadzając to ćwiczenie w pierwszym roku nauki języka, można pozwolić na udzielanie odpowiedzi po polsku.

Ćwiczenie 2. Praca ze słownikiem jednojęzycznym 1

Cele:

- Tworzenie nawyku korzystania ze słownika jednojęzycznego.
- Uświadomienie wynikających z tego korzyści.
- Rozumienie tekstu czytanego.

Czas: 15 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Prowadzący wyszukuje tekst, zawierający nieznane słowa. Jeżeli uzna, że jest ich zbyt wiele, upraszcza tekst, by zawierał tylko 5 trudnych wyrazów. Następnie sprawdza ich znaczenie w słowniku jednojęzycznym, eliminując te, których objaśnienie jest zbyt skomplikowane. Rozdaje wszystkim tekst polecając, by w trakcie lektury podkreślali niezrozumiałe słowa. Sprawdza, czy rzeczywiście nikt ich nie zna. Uczący się wyszukują w słowniku jednojęzycznym znaczenie kolejnych słów, czytając głośno definicję. Jeżeli nie pomoże to w zrozumieniu znaczenia, należy czytać ją ponownie, proponując to innej osobie lub czytać głośno zdanie z tekstu zastępując trudne słowo tym, które jest podane w słowniku. Ćwiczenie uświadomi uczącym się, że korzystanie z tego typu słownika wzbogaca ich język.

Ćwiczenie 3. Praca ze słownikiem jednojęzycznym 2

Cele:

- Tworzenie nawyku korzystania ze słownika jednojęzycznego.
- Uświadomienie wynikających z tego korzyści.
- Zrozumienie faktu, że korzystanie ze słownika wymaga zastanowienia się nad sensem słowa.

Czas: 15 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Prowadzący wyszukuje w słowniku jednojęzycznym 4 znane słowa mające wiele znaczeń. Dzieli uczniów/studentów na 4 grupy, dając im kartki z wypisanymi słowami. Zadanie polega na odszukaniu w słowniku definicji, wynotowaniu znaczeń (można ich liczbę ograniczyć do 5) i napisaniu z nimi zdań. Po zakończeniu uczniowie/studenci odczytują kolejne zdania, a zadaniem pozostałych grup jest zrozumienie różnych znaczeń danego słowa.



Ćwiczenie 4. Praca ze słownikiem jednojęzycznym 3

Cele:

- Tworzenie nawyku korzystania ze słownika jednojęzycznego.
- Uświadomienie wynikających z tego korzyści.
- Rozwój kreatywności.

Czas: 20 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Prowadzący wybiera słowo mające wiele znaczeń. Na początku zajęć jeden z uczniów/studentów czyta głośno definicję, a pozostali notują kolejne znaczenia. Następnie układają wiersze, zawierające kolejne znaczenia wybranego słowa. Na zakończenie wybrane osoby odczytują swoje utwory¹⁷.

Ćwiczenie 5. Praca ze słownikiem jednojęzycznym 4

Cele:

- Tworzenie nawyku korzystania ze słownika jednojęzycznego.
- Uświadomienie wynikających z tego korzyści.
- Rozwój kreatywności.

Czas: 15 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Prowadzący wyszukuje w słowniku jednojęzycznym 5 nieznanych słów. Notuje je na karteczkach tyle razy, by każdy uczeń/student otrzymał jedno. Rozdaje je uczącym się z poleceniem, by ułożyli definicję. Jeżeli wcześniej nie korzystali ze słownika jednojęzycznego, należy na początku wspólnie przeanalizować definicję znanego, prostego słowa, by wiedzieli, jak powinna brzmieć poprawna definicja. Po wykonaniu zadania wszyscy kolejno odczytują swoje wersje. Po zakończeniu jedna osoba wyszukuje i czyta właściwą definicję zawartą w słowniku jednojęzycznym.

Ćwiczenie 6. Ćwiczenia literackie

Cele:

- Rozbudzenie zainteresowania literaturą obcojęzyczną.
- Rozwijanie kreatywności.
- Ćwiczenie umiejętności tworzenia krótkich form literackich.

Czas: 20 minut lub 45 minut (z dokładną analizą oryginału).

Poziom: od A2 wzwyż

Prowadzący wybiera krótki tekst literacki (około pół strony), dobierając stopień trudności do poziomu klasy/grupy. Przepisuje wstęp i zakończenie, zostawiając środek strony

¹⁷ Podobne ćwiczenie proponują Girardet i Frérot (1996).



pusty. Przygotowuje kserokopie oryginału oraz przepisanych fragmentów dla wszystkich uczniów/studentów. Rozdaje strony do pisania. Uczący się czytają wstęp i zakończenie, następnie piszą przez 10 minut rozwinięcie pasujące do istniejących fragmentów. Kilka osób odczytuje swoje utwory. Prowadzący rozdaje następnie oryginały z podanym nazwiskiem autora. Następuje cicha lektura tekstu. W zależności od poziomu grupy podsumowując zajęcia należy ustalić, jaki był temat oryginału lub też, w grupach zaawansowanych, na ile piszącym udało się zachować sugerowany przez wstęp i zakończenie styl tekstu.

Omawiając tabelę można również wykonać ćwiczenia dotyczące mediów zaproponowane podczas analizy tabeli 4 *Kontakt z językami w najbliższym otoczeniu* ze strony 17 **EPJ 16+**.

7.3. Jak uczyć się języków? (EPJ 16+, s. 21-26)

Celem tej części jest skłonienie uczących się do identyfikacji wykorzystywanych sposobów nauki, zachęcenie ich do refleksji nad ich przydatnością i efektywnością oraz zapoznanie ich z alternatywnymi technikami i strategiami. Jest to o tyle ważne, że, jak wyjaśniliśmy w rozdziale 3, strategie uczenia się stanowią klucz do autonomii, a ich umiejętne stosowanie zwiększa szanse na sukces i sprawia, że nauka przebiega szybciej i staje się przyjemniejsza. Użytkownik **EPJ 16+** ma możliwość zastanowienia się, co robi, by osiągnąć sukces w następujących zakresach:

1. Słuchanie ze zrozumieniem
2. Czytanie ze zrozumieniem
3. Mówienie
4. Pisanie
5. Słownictwo
6. Gramatyka
7. Wymowa
8. Ortografia

W przypadku każdego podsystemu języka i sprawności podajemy listę konkretnych działań wspomagających ich opanowywanie, a zadaniem użytkownika jest zaznaczenie tych, które stosuje. Ma on także każdorazowo możliwość dodania jeszcze innych preferowanych sposobów nauki. Ponieważ z upływem czasu, w miarę nabywania nowych doświadczeń i osiągnięcia coraz wyższego poziomu zaawansowania, sposoby nauki mogą ulegać istotnym modyfikacjom, istnieje możliwość kilkakrotnej aktualizacji wpisów wraz z podaniem jej daty. Wypracowanie nowych technik i strategii nie odbywa się jednak z dnia na dzień i dlatego proponujemy, aby zasugerować uczniom/studentom, żeby nie dokonywali zbyt częstych i pochopnych zmian i każdorazowo dokładnie je przemyśleli. Należy im też uświadomić, że przegląd czy analiza technik i strategii nie musi w każdym przypadku dotyczyć wszystkich podsystemów i sprawności, czyli powinna koncentrować się na tych, które są dla nich w danym momencie najważniejsze albo takich, z którymi mają największe problemy. Trzeba również wyjaśnić, że nie ma strategii zdecydowanie

złych i dobrych, bo wszystko zależy od ich odpowiedniego wykorzystania w zależności od sytuacji i rodzaju wykonywanego zadania.

Choć docelowo to sam uczeń powinien decydować, kiedy i jak pracować z tą częścią **Biografii językowej**, rola nauczyciela/wykładowcy jest tutaj trudna do przecenienia. Z jednej strony może się on bowiem zdecydować na jakąś formę dłuższego treningu strategicznego, stosując się do zasad zaprezentowanych w rozdziale 3 i wykorzystując niektóre z przedstawionych tam sugestii. Z drugiej zaś, jeśli nie ma czasu na tak wszechstronny instruktaż, niezbędne jest uświadomienie uczącym się roli, jaką odgrywają techniki i strategie tak podczas lekcji, jak i w trakcie pracy samodzielnej. Pierwszym krokiem może być tutaj jakaś forma wykładu, nawet w języku polskim, jeśli poziom zaawansowania uczących się uniemożliwia swobodne operowanie językiem obcym. Teoretyczne informacje tego typu to jednak stanowczo za mało, aby przekonać uczniów/studentów o użyteczności strategii i dlatego konieczne są konkretne ćwiczenia, na przykład te zaproponowane poniżej. Choć w każdym przypadku podajemy poziom, na którym mogą być wykonane te zadania, uczniowie/studenci zawsze mogą użyć w tym celu języka polskiego.

Ćwiczenie 1. Ogólna refleksja nad stosowanymi sposobami uczenia się

Cele:

- Uświadomienie sobie stosowanych sposobów nauki.
- Zastanowienie się nad ich skutecznością.
- Poznanie innych technik i strategii.

Czas: 15-20 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Uczniowie/studenci pracują w parach lub małych grupach i mają za zadanie opowiedzieć swoim kolegom/koleżankom, w jaki sposób uczą się języka obcego, sporządzić listę takich zachowań oraz zastanowić się nad ich skutecznością. Następnie prowadzący prosi kilkoro z nich o podzielenie się swoimi obserwacjami z resztą klasy/grupy, po czym następuje krótka dyskusja. Podsumowując zadanie, nauczyciel/wykładowca nie przesądza, które propozycje są lepsze, a które gorsze, podkreśla jedynie bogactwo sposobów uczenia się.

Ćwiczenie 2. Refleksja nad sposobami rozwijania sprawności mówienia

3. **Mówienie** / *Speaking* / *Parler* / *Sprechen* / *Говорение*

- Szukam okazji do rozmowy w języku obcym.

..... data data data data

- Przemawiam na głos przed lustrem.



Cele:

- Identyfikacje technik i strategii stosowanych w rozwijaniu sprawności mówienia.
- Zastanowienie się nad ich skutecznością.
- Rozwijanie umiejętności uzasadniania swoich opinii.

Czas: 20-25 minut.

Poziom: od B1 wzwyż

Uczniowie/studenci pracują przez kilka minut indywidualnie i wypisują 3-4 przykłady technik lub strategii, które wykorzystują w celu rozwijania sprawności mówienia. Porównują je potem z wymienionymi na stronie 23 **Biografii językowej** i wybierają trzy sposoby nauki, których nie stosują, a które ich zdaniem mogą być przydatne. Następnie porównują swój wybór z kolegą/koleżanką i wybierają dwa najbardziej interesujące sposoby nauki. Przedstawiciele poszczególnych par odczytują wyselekcjonowane w ten sposób techniki i strategie, które nauczyciel zapisuje na tablicy. Na koniec cała klasa/grupa głosuje nad dokonanymi wyborami, a prowadzący krótko omawia te z nich, które otrzymały najwięcej głosów.

Ćwiczenie 3. Refleksja nad sposobami uczenia się gramatyki

6. Gramatyka / Grammar / Grammaire / Grammatik / Грамматика

- | | data | data | data | data |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ▪ Staram się zrozumieć każdą regułę gramatyczną. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ▪ Uczę się reguł na pamięć. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

EPJ 16+, s. 25

Cele:

- Zapoznanie się z technikami i strategiami służącymi uczeniu się gramatyki.
- Zastanowienie się nad ich skutecznością.
- Rozwijanie umiejętności samooceny.

Czas: 15-20 minut.

Poziom: od B1 wzwyż

Uczniowie/studenci przez kilka minut pracują samodzielnie i zastanawiają się, co sprawia im największą trudność w przyswajaniu gramatyki, a następnie dzielą się swoimi obserwacjami w 3-4-osobowych grupach. Kolejnym krokiem jest analiza sposobów uczenia się gramatyki zamieszczonych na stronie 25 **Biografii językowej** i próba zdecydowania, które z nich byłyby najbardziej pomocne w celu wyeliminowania omówionych wcześniej problemów. Na zakończenie prowadzący prosi kilka osób o podzielenie się swoimi refleksjami z resztą klasy/grupy i sugeruje alternatywne sposoby rozwiązania danego problemu.

Ćwiczenie 4. Refleksja nad sposobami rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem

2. Czytanie ze zrozumieniem / Reading comprehension / La compréhension de l'écrit / Leseverstehen / Чтение

	..... data	..... data	..... data	..... data
■ Czytam teksty literackie w oryginale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
■ Często czytam gazety i czasopisma (np. młodzieżowe).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EPJ 16+, s. 22

Cele:

- Identyfikacja technik i strategii stosowanych w czytaniu ze zrozumieniem.
- Poznanie nowych technik i strategii w tym zakresie.
- Czytanie ze zrozumieniem krótkich artykułów prasowych.

Czas: 20-25 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Uczniowie/studenci czytają krótki artykuł prasowy w języku obcym, a potem odpowiadają na kilka pytań związanych z tekstem. Następnie prowadzący prosi ich o wypisanie 2-3 działań podjętych w celu poprawnego wykonania tego zadania. Gdy kilkoro uczniów podzieli się swoimi obserwacjami z całą klasą/grupą, nauczyciel/wykładowca prosi o zapoznanie się z listą strategii, dotyczących sprawności czytania ze zrozumieniem ze strony 22 **Biografii językowej**. Uczniowie pracują następnie w parach lub małych grupach i zastanawiają się, które z wymienionych tam działań mogłyby im pomóc w szybszym i bardziej poprawnym wykonaniu zadania, a na koniec wyrażają swoje opinie na forum całej klasy/grupy. Podczas pracy zespołowej nauczyciel/wykładowca przechodzi od grupy do grupy, odpowiada na pytania i wyjaśnia wątpliwości.

Ćwiczenie 5. Stosowanie strategii metakognitywnych 1

Cele:


- Rozwijanie umiejętności wyznaczania celów nauki.
- Rozwijanie umiejętności efektywnej organizacji procesu uczenia się.
- Rozwijanie umiejętności samooceny.

Czas: 25-30 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Przez pierwsze 10-15 minut uczniowie/studenci pracują indywidualnie i odpowiadają krótko pisemnie na następujące pytania:

1. *Jaki konkretny cel chciał(a)byś osiągnąć w nauce języka do końca tego semestru?*
2. *W jaki sposób zorganizujesz swoją pracę, aby go osiągnąć?*

- 
3. *Jakich materiałów i pomocy będziesz w tym celu używała/używał?*
 4. *Skąd będziesz wiedziała/wiedział, że osiągnęłaś/osiągnąłś swój cel?*

Następnie uczniowie/studenci wymieniają się swoimi zapiskami i analizują odpowiedzi partnera pod następującymi względami:

1. *Czy wyznaczony cel jest precyzyjnie sformułowany?*
2. *Czy zaproponowane sposoby osiągnięcia celu i wymienione materiały oraz pomoce są zgodne z określonym celem?*
3. *Czy wyznaczony cel jest możliwy do osiągnięcia do końca semestru?*
4. *Czy zaproponowany sposób oceny osiągnięć byłby wiarygodny dla innych osób?*

Kolejnym krokiem jest zaproponowanie trzech pytań i trzech sugestii dotyczących propozycji kolegi/koleżanki. Następnie uczniowie/studenci omawiają te pytania i sugestie, a na koniec modyfikują swoje pierwsze decyzje w świetle wyników dyskusji¹⁸.

Ćwiczenie 6. Stosowanie strategii metakognitywnych 2

Cele:

- Poszukiwanie kontaktu z językiem poza szkołą.
- Ocena przydatności znalezionych materiałów.
- Wykorzystanie technologii komputerowej i informacyjnej.

Czas: 15-20 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Ćwiczenie to jest częściowo wykonywane w domu, a częściowo w czasie lekcji/zajęć. W ramach zadania domowego prowadzący prosi zainteresowanych uczniów/studentów o wyszukanie krótkiego, ciekawego tekstu w Internecie o takim poziomie trudności, żeby można go było wykorzystać podczas lekcji/zajęć. Mają oni na to dwa tygodnie, po czym są odpowiedzialni za przeprowadzenie 15-20-minutowego segmentu lekcji/zajęć, podczas którego cała klasa/grupa czyta i omawia znaleziony materiał. Nauczyciel służy pomocą zarówno na etapie wyselekcjonowania tekstu, jak i przy planowaniu fragmentu zajęć.

Ćwiczenie 7. Stosowanie strategii kognitywnych

Cele:

- Odkrycie zasad użycia struktury gramatycznej.
- Rozwijanie umiejętności analizowania i logicznego rozumowania.
- Współpraca z rówieśnikami.

Czas: 10-15 minut

Poziom: od A1 wzwyż

Uczniowie otrzymują krótki tekst, w którym znajduje się dużo przykładów użycia wprowadzanej struktury gramatycznej. Pracując w parach, mają za zadanie od-

¹⁸ Podobne ćwiczenie proponuje Nunan (1999).

krycie zasad użycia tej struktury i uzupełnienia kilku reguł zapisanych na tablicy przez nauczyciela. Po wykonaniu zadania pary kolejno odczytują swoje rozwiązania, a prowadzący dokonuje niezbędnych korekt i uzupełnia zapisane poprzednio stwierdzenia¹⁹.

Ćwiczenie 8. Stosowanie strategii pamięciowych

Cele:

- Umiejętność klasyfikowania, grupowania i wykorzystania kontekstu.
- Stosowanie poznanych strategii w nowych sytuacjach.
- Utrwalenie wprowadzonego słownictwa.

Czas: 10-15 minut

Poziom: od A1 wzwyż

Nauczyciel/wykładowca wybiera po dziesięć słów związanych z omawianymi w ostatnich kilku tygodniach tematami (np. środki transportu, zwierzęta, rośliny, jedzenie), a następnie umieszcza je w przypadkowej kolejności na kartce papieru. Na tej samej kartce dodaje tabelę podzieloną na cztery kolumny, z których każda ma w nagłówku nazwę jednego z wybranych tematów. Uczniowie/studenci pracują w parach i uzupełniają kolumny podanymi słowami, a następnie piszą po dwa zdania z wykorzystaniem wyrazów z każdej kategorii. W ramach zadania domowego muszą przejrzeć trzy pierwsze rozdziały z podręcznika, wybrać cztery obszary tematyczne, przygotować podobną tabelę i uzupełnić ją słowami występującymi w rozdziałach²⁰.

Ćwiczenie 9. Stosowanie strategii kompensacyjnych

Cele:

- Umiejętność pokonywania trudności w przekazywaniu informacji.
- Wzmacnianie wiary w swoje umiejętności.
- Rozwijanie umiejętności negocjowania.

Czas: 10-15 minut

Poziom: od A1 wzwyż

Uczniowie/studenci pracują w parach, odgrywając kolejno rolę sprzedawcy i kupującego²¹. Otrzymują zestaw karteczek z nazwą przedmiotu po polsku, której odpowiednika w języku obcym z dużym prawdopodobieństwem nie znają. Odgrywają następnie scenkę, w której *kupujący* tłumaczy *sprzedawcy*, że chciałby kupić ten właśnie przedmiot. Interakcja trwa do chwili, gdy *sprzedawca* odgadnie, o jaki przedmiot chodzi, po czym uczniowie/studenci zamieniają się rolami. Prowadzący krąży między grupami, upewniając się, czy uczniowie używają języka obcego.

¹⁹ Podobne ćwiczenie jest u Hedge (2000).

²⁰ Podobne ćwiczenie proponuje Nunan (1999).

²¹ Podobne ćwiczenie proponuje Michońska-Stadnik (1996).



Ćwiczenie 10. Tworzenie i stosowanie łańcuchów strategii

Cele:

- Trening w użyciu różnych typów strategii.
- Umiejętność koordynowania różnych typów strategii.
- Refleksja nad procesem uczenia się.
- Współpraca z rówieśnikami.

Czas: 20-25 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Pracując w grupach, uczniowie/studenci mają za zadanie opracować zestaw strategii, który byłby pomocny w pracy nad wymową przez oglądanie filmów w oryginalnej wersji językowej. Opracowane łańcuchy strategii są następnie przekazywane osobom w innej grupie, która proponuje ewentualne zmiany, po czym projekt wraca do jego twórców, którzy decydują, jakie wprowadzić w nim modyfikacje. Jako zadanie domowe uczniowie/studenci oglądają film na DVD, stosując opracowany przez siebie zestaw strategii i przygotowują sprawozdania, które są podstawą do dyskusji podczas kolejnych zajęć. Ze względu na wymaganą znajomość różnych sposobów uczenia się, ćwiczenie to najlepiej jest zaproponować, gdy uczniowie/studenci zapoznają się z technikami i strategiami ze stron 21-26 *Biografii językowej* i wykonają zadania zaproponowane powyżej.

7.4. Co mogę powiedzieć o sobie jako o sobie uczącej się języków? (EPJ 16+, s. 27-32)

W tej części *Biografii językowej* uczący się mają możliwość zastanowienia się nad swoimi postawami, przekonaniem i oczekiwaniami, dotyczącymi ich samych, jak i procesu przyswajania języka, określenia poziomu swojej autonomii, wyznaczenia celów oraz mocnych i słabszych stron w odniesieniu do znanych im języków, jak również regularnego odnotowywania swoich refleksji związanych z nauką.

1. *Moje postawy, przekonania i oczekiwania*

1. **Moje postawy, przekonania i oczekiwania** / *My attitudes, beliefs and expectations* / *Mon attitude, mes idées, mes attentes* / *Meine Einstellungen, Meinungen und Erwartungen* / *Моя позиция, мои убеждения и стремления*

	..... data	..... data	..... data	..... data
■ Znajomość języków jest niezbędna w dzisiejszych czasach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
■ Znajomość historii, literatury i kultury krajów, których języków się ucze, ma dla mnie duże znaczenie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EPJ 16+, s. 27

Jak już wspomnieliśmy przy omawianiu sposobów rozwijania zachowań autonomicznych w rozdziale 2, świadomość własnych postaw i przekonań oraz związanych z nimi pre-



ferencji i oczekiwań to jeden z warunków przejścia odpowiedzialności za proces uczenia się i ma ona ogromny wpływ na jego efektywność. Uczniowie mają tutaj możliwość zastanowienia się nad tym, jak postrzegają język obcy, na czym tak naprawdę polega uczenie się, jak chcieliby być nauczani i co sądzą o sobie samych jako osobach uczących się. Temu celowi służy szereg stwierdzeń, które zachęcają do refleksji i mogą w dłuższym czasie przyczynić się do zmiany niekorzystnych postaw i przekonań. Tak jak w przypadku technik i strategii użytkownik zaznacza sformułowania, które go dotyczą, i może uzupełnić listę dodatkowymi stwierdzeniami, które jego zdaniem najlepiej go opisują. Również tutaj istnieje możliwość kilkakrotnego odnotowania wyborów z podaniem dokładnej daty aktualizacji, bo przecież takie postawy i przekonania w nieunikniony sposób ewoluują w trakcie nauki.

Niezwykle istotna przy wypełnianiu tej części jest pomoc nauczyciela/wykładowcy, który powinien być przewodnikiem i doradcą, jak również wyjaśniać wszystkie wątpliwości po to, aby uczniowie/studenci nie tylko potrafili lepiej zrozumieć proces przyswajania języka i swoje w nim miejsce, ale także zmodyfikować negatywne postawy i niesprzyjające poglądy, a co za tym idzie, zmieniać na lepsze swoje podejście do nauki. Ten cel można osiągnąć na różne sposoby i jednym z nich może być po prostu przedyskutowanie na forum całej klasy kontrowersyjnych sformułowań i określenie, jakie postawy i przekonania służyłyby bardziej efektywnej nauce. Należy jednak pamiętać, że nie ma jednego właściwego sposobu myślenia czy podejścia do nauki, które każdemu gwarantowałoby sukces. Dlatego też nauczyciele i wykładowcy muszą uważać, aby nie narzucać uczniom własnych poglądów, a jedynie sugerować, które postawy, przekonania czy oczekiwania mogą sprzyjać bardziej efektywnej nauce. W tym celu można wykorzystać któreś z zaproponowanych poniżej ćwiczeń, pamiętając o tym, że mogą one być wykonywane zarówno w języku obcym, jak i ojczystym.

Ćwiczenie 1. Określanie preferencji i oczekiwań 1

Cele:


- Lepsze zrozumienie swoich postaw i przekonań.
- Określanie własnych celów i preferowanych sposobów nauki.
- Umiejętność wyrażania i uzasadniania opinii.

Czas: 20-25 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Uczniowie/studenci pracują w grupach 3–4-osobowych i otrzymują kartkę z krótką autocharakterystyką ośmiu osób, które zostały poproszone o opowiedzenie, jak lubią się uczyć. Mogłaby ona wyglądać następująco (oczywiście informacje te można podać w języku obcym):

Uczeń A	Co mi najbardziej pomogło w nauce języka? Muszę chwile pomyśleć... Myślę, że czytanie gazet i czasopism, słuchanie programów w oryginalnej wersji językowej w radio i telewizji oraz oglądanie filmów. No i oczywiście używanie języka poza szkołą...
----------------	---



Uczeń B	To, co mi pomogło najmniej, to uczenie się na pamięć reguł gramatycznych, czytanie na głos fragmentów tekstów w czasie lekcji i robienie nudnych ćwiczeń gramatycznych...
Uczeń C	Uczenie się języka w szkole nie wystarczy, żeby się nauczyć porozumiewać z innymi ludźmi w codziennym życiu. Trzeba po prostu używać języka poza szkołą...
Uczeń D	Przede wszystkim przez rozmowy i media, szczególnie oglądanie filmów z napisami i czytanie gazet. Trzeba mieć kogoś, kto dobrze zna język, żeby z nim rozmawiać, jeśli mamy się kiedykolwiek tego języka nauczyć...
Uczeń E	Myślę, że motywacja jest najważniejsza, jeśli chcemy osiągnąć sukces w nauce języka. W moim przypadku samo zainteresowanie, upór i motywacja były najważniejsze...
Uczeń F	Powiedziałbym, że słuchanie nauczyciela pomogło mi najmniej. Kiedy patrzę wstecz, żałuję, że nie było więcej okazji, żeby używać języka podczas lekcji. Szczególnie ważne jest to, żeby mówić w klasie i poza szkołą... Byłoby o wiele przyjemniej i byłoby to prawdziwe wyzwanie, gdybym musiał się od samego początku porozumiewać...
Uczeń G	To, co lubiłem najmniej, to ustna krytyka ze strony nauczyciela i kary za złe odpowiedzi. Nudni nauczyciele zabijają kreatywność, a jak siedzą w jednym miejscu, to w ogóle ich nie słyszać...
Uczeń H	Najbardziej pomogło mi robienie mnóstwa ćwiczeń i kiedy miałem podręcznik i mogłem zapisywać to, co mówi nauczyciel...

Uczniowie/studenci czytają stwierdzenia, muszą je przedyskutować, a następnie zdecydować:

- którego z uczniów najchętniej widzieliby w swojej klasie,
- którego z nich na pewno nie chcieliby w niej widzieć.

Po wykonaniu zadania przedstawiciele poszczególnych grup ogłaszają i uzasadniają swoje decyzje, co jest punktem wyjścia do dyskusji²².

Ćwiczenie 2. Określanie preferencji i oczekiwań 2

Cele:

- Lepsze zrozumienie swoich postaw i przekonań.
- Zrozumienie ich wpływu na efektywność procesu uczenia się.
- Wzmacnianie wiary we własne umiejętności.

Czas: 30-35 minut

Poziom: od B1 wzwyż

W pierwszej fazie uczniowie/studenci zapoznają się indywidualnie ze stwierdzeniami ze stron 27-29 *Biografii językowej* i zaznaczają te, które się do nich odnoszą. Następnie pracują w parach, porównują odpowiedzi i starają się nawzajem przekonać o słuszności swoich racji. Na koniec poszczególne grupy prezentują punkty sporne na forum całej klasy/grupy, inni

²² Zadanie to proponuje Nunan (1999), a podane stwierdzenia zostały przetłumaczone przez M. Pawlaka.

uczniowie/studenci wyrażają swoje opinie, a prowadzący stara się dokonać oceny kontrolerskich stwierdzeń i wyjaśnić wpływ określonych postaw i zachowań na naukę języka.

Ćwiczenie 3. Tworzenie profilu dobrego ucznia

Cele:

- Lepsze zrozumienie procesu uczenia się i siebie jako ucznia.
- Identyfikacja zachowań sprzyjających efektywnej nauce.
- Współpraca z rówieśnikami.

Czas: 25-30 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Uczniowie/studenci najpierw pracują indywidualnie i sporządzają listę dziesięciu cech i zachowań, które ich zdaniem charakteryzują osoby odnoszące sukces w nauce języka. Potem porównują swoją listę z partnerem/partnerką i w drodze negocjacji wybierają pięć takich atrybutów. Następnie pracują z kolejnymi osobami i za każdym razem starają się ustalić pięć wspólnych elementów. Po zakończeniu zadania zapisują na tablicy ten swego rodzaju profil dobrego ucznia i wspólnie z nauczycielem/wykładowcą zastanawiają się nad wagą poszczególnych cech i zachowań.

Ćwiczenie 4. Tworzenie profilu dobrego nauczyciela języka

Cele:

- Lepsze zrozumienie czynników sprzyjających nauce języka.
- Refleksja nad rolą nauczyciela/wykładowcy i ucznia/studenta podczas lekcji.
- Rozwijanie umiejętności brania udziału w dyskusji.

Czas: 15-20 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Uczniowie/studenci pracują indywidualnie i sporządzają listę cech i zachowań dobrego nauczyciela języka, zwracając szczególną uwagę na organizację i przebieg lekcji (np. praca w parach i grupach, użycie języka obcego i ojczystego). Następnie pracują w grupach 3–4-osobowych i omawiają swoje propozycje, starając się je uzasadnić i przekonać kolegów/koleżanki do swego punktu widzenia. Ostatnim etapem jest sprawozdanie na forum całej klasy/grupy, które jest punktem wyjścia do dyskusji. Rolą nauczyciela/wykładowcy jest tutaj sugerowanie pewnych rozwiązań oraz zwrócenie uwagi na fakt, że uczący się mają również ogromny wpływ na przebieg lekcji/zajęć.

Ćwiczenie 5. Identyfikacja celów nauki języka

Cele:

- Refleksja nad powodami, dla których uczymy się języków.
- Lepsze zrozumienie własnych motywacji.

- Refleksja nad rolą kultury w nauce języka.

Czas: 15-20 minut

Poziom: od B1 wzwyż

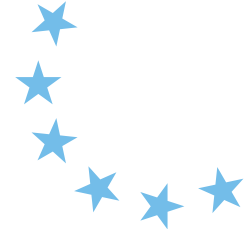
Uczniowie/studenci pracują w parach, tworzą listę powodów, dla których można uczyć się języka i starają się ocenić ich wpływ na sukces bądź porażkę. Następnym zadaniem jest identyfikacja ich własnych motywacji (np. znalezienie lepszej pracy czy zainteresowanie historią i kulturą) i zastanowienie się, w jaki sposób przyczyniają się one do ich podejścia do nauki. Ostatecznie wybrani uczniowie/studenci charakteryzują swoje motywy na forum całej klasy/grupy, starającej się ustalić, które z nich w największym stopniu przyczyniają się do osiągnięcia sukcesu.

2. Na ile jestem autonomiczny?

<i>Postawy charakteryzujące ucznia autonomicznego (Zaznacz w skali od 1 do 5 stwierdzenia, które charakteryzują Ciebie)</i>	<i>..... data</i>	<i>..... data</i>	<i>..... data</i>	<i>..... data</i>	<i>..... data</i>
1. Potrafię ocenić swoje postępy w przyswajaniu języka.					
2. Znam swoje mocne i słabe strony, jeśli chodzi o naukę poszczególnych języków.					
3. Często uczę się języków bez nadzoru nauczyciela (np. czytając dla przyjemności).					
4. Potrafię samodzielnie identyfikować swoje potrzeby w nauce języków i wyznaczać własne cele.					

EPJ 16+, s. 30

Praca z tą częścią **Biografii językowej** przyczynia się do pełniejszego zrozumienia istoty autonomii oraz promowania postaw i zachowań, które charakteryzują osoby przejmujące odpowiedzialność za proces uczenia się języka. Przede wszystkim użytkownik zapoznaje się tutaj z listą stwierdzeń, stanowiących swego rodzaju profil ucznia autonomicznego i decyduje, w jakim stopniu opisują one jego podejście do nauki (*EPJ 16+, s. 29-30*). Może w tym celu użyć skali od 1 do 5, gdzie, przez analogię do stopni szkolnych, 1 oznacza, że dane sformułowanie w ogóle go nie dotyczy, a 5, że doskonale go opisuje. Tutaj także istnieje możliwość aktualizacji wpisów po pewnym czasie i zaznaczenia daty tej operacji, z zastrzeżeniem, że nie powinno to się odbywać częściej niż raz na pół roku. Jak wiemy z rozdziału 2, autonomia to nie tylko umiejętności, ale także pewien zespół postaw i sposobów myślenia, co powoduje, że jej rozwijanie to proces długotrwały i nie wystarczy tutaj jedynie przekazanie uczniom czy też studentom jakiejś konkretnej wiedzy. Pracując z listą stwierdzeń uczący się lepiej rozumieją, na czym polega autonomia i będą mogli określić, co jeszcze powinni zrobić, aby



zmierzać w tym kierunku. Lista ta jest też bardzo ważna dla nauczyciela/wykładowcy, bo pomoże mu określić, jak zmieniają się postawy i zachowania uczniów/studentów i co jeszcze powinien zrobić po to, aby ich zachęcić do przejęcia kontroli nad różnymi aspektami nauki.

<i>Język</i>	.....	.....	.....	.....	.....
<i>Rok</i>					
<i>Moje cele</i>					
znalezienie lepszej pracy					
czytanie literatury fachowej					

<i>Moje mocne strony</i>					
wymowa					
słownictwo					

<i>Moje słabsze strony</i>					
wymowa					
słownictwo					

EPJ 16+, s. 31

W drugiej części użytkownik może określić swoje cele w odniesieniu do języków, których się uczy oraz zidentyfikować swoje mocne i słabsze strony, podejmując tym samym próbę samooceny. Mamy więc tutaj do czynienia z umiejętnościami, które są niezbędne do zaplanowania dalszego toku nauki i których przyswojenie jest warunkiem koniecznym dla przejęcia odpowiedzialności za proces uczenia się jakiegokolwiek języka. Tak w przypadku celów, jak i mocnych i słabszych stron zawarliśmy w tabeli pewne propozycje, ale uczeń może zamieścić dodatkowe i ma możliwość zaznaczenia daty dokonania wpisu. Choć nie opatrzyliśmy tej strony symbolem SKOPIUJ! KSERO, można doradzić uczniom/studentom, aby tak właśnie uczynili, bo przecież zarówno cele nauki, jak i aktualny stan wiedzy i umiejętności, mogą się dosyć często zmieniać.

Chociaż uczący się powinien pracować jak najbardziej samodzielnie z tą częścią **Biografii językowej**, tutaj również zamieszczamy przykłady ćwiczeń, które mogą go do tej pracy wdrożyć. Tak jak poprzednio, mogą one być wykonane w języku polskim albo obcym.

Ćwiczenie 1. Poznawanie istoty autonomii

Cele:

- Zrozumienie, na czym polega autonomia w codziennym życiu.



- Określenie stopnia własnej samodzielności.
- Rozwijanie kreatywności.

Czas: 10-15 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Uczniowie/studenci pracują w 3–4-osobowych grupach i starają się zdefiniować pojęcie autonomii. Po wykonaniu tego zadania następuje dyskusja na forum całej klasy/grupy i, z pomocą nauczyciela/wykładowcy, powstaje akceptowana przez wszystkich definicja autonomii. Następnie uczący się pracują w parach i sporządzają listę tych sfer życia, w których chcieliby, a na razie nie mogą, być bardziej samodzielni. W końcowej fazie kilka par prezentuje rezultaty swoich przemyśleń.

Ćwiczenie 2. Określanie poziomu autonomii

Cele:

- Refleksja nad tym, czym jest autonomia w nauce języków.
- Określenie stopnia własnej samodzielności.
- Identyfikacja obszarów odpowiedzialności za przyswajanie języka.

Czas: 15-20 minut

Poziom: od B1 wzwyż

Uczniowie/studenci pracują samodzielnie i zapoznają się ze stwierdzeniami ze strony 30 **EPJ 16+**, prosząc, jeśli to konieczne, o pomoc nauczyciela/wykładowcę, a następnie oceniają, na ile ich postawy i zachowania można uznać za autonomiczne. Następnie dzielą się swoimi refleksjami z kolegą/koleżanką i zastanawiają się, co mogliby zmienić w swoim podejściu do nauki, aby być bardziej autonomicznymi w klasie i poza nią. Na koniec prowadzący prosi kilka osób o zrelacjonowanie wyników swojej pracy, co ma stymulować dyskusję i doprowadzić do sporządzenia listy działań, które nauczyciel i uczący się mogliby podjąć na rzecz autonomii.

Ćwiczenie 3. Negocjowanie zadań domowych

Cele:

- Rozwijanie autonomii w nauce języka.
- Negocjowanie ilości i rodzaju pracy domowej.
- Promowanie odpowiedzialności i samodyscypliny.

Czas: 20-25 minut (podczas dwóch osobnych lekcji)

Poziom: od B1 wzwyż

Nauczyciel/wykładowca rozdaje uczniom/studentom krótką ankietę, w której znajdują się następujące pytania:

1. *Czy zdarza się, że nie odrabiasz pracy domowej, a jeśli tak, to jak często?*
2. *Czy jesteś zadowolona/y z ilości i rodzajów pracy domowej?*

3. *Jeśli nie, to co byś w niej zmieniła/zmienił?*

4. *Podaj trzy rodzaje zadań, które z zainteresowaniem wykonywał(a)byś w domu.*

Uczniowie/studenci pracują indywidualnie i zapisują swoje odpowiedzi, prowadzący zbiera ankiety, analizuje je i przedstawia wyniki na kolejnej lekcji. Następnie prosi uczniów/studentów, aby w 3–4-osobowych grupach przez kilka minut je przedyskutowali, a następnie inicjuje dyskusję na temat ilości i rodzaju pracy domowej. Finalnym efektem tego zadania powinien być kontrakt grupowy dotyczący częstotliwości, liczby i charakteru zadań domowych.

Ćwiczenie 4. Przygotowywanie zadań testowych

Cele:

- Rozwijanie autonomii w nauce języka.
- Promowanie samooceny i oceny wzajemnej.
- Utrwalenie wprowadzonego materiału.

Czas: 45 minut

Poziom: od A1 wzwyż

Uczniowie/studenci pracują w grupach 3–4-osobowych i są proszeni o przygotowanie dziesięciu zadań testowych o dowolnym charakterze (np. uzupełnianie zdań, prawda-fałsz, dopasowywanie) na podstawie materiału wprowadzonego w trzech ostatnich rozdziałach podręcznika. Zostają także poinformowani, że przygotowane przez nich zadania będą stanowiły 50 procent wszystkich poleceń na zbliżającym się teście. Kiedy zadania są gotowe, grupy wymieniają się nimi, próbują je rozwiązać i dokonują jednocześnie koniecznych korekt. Na zakończenie lekcji kartki z propozycjami zostają zebrane przez nauczyciela/wykładowcę.

Ćwiczenie 5. Określanie mocnych i słabszych stron oraz planowanie nauki

Cele:

- Promowanie postaw i zachowań autonomicznych.
- Promowanie samooceny.
- Wzmacnianie wiary we własne umiejętności.

Czas: 45 minut

Poziom: od A1 wzwyż

Uczniowie/studenci pracują samodzielnie z tabelą ze strony 31 **Biografii** i starają się zidentyfikować swoje mocne i słabsze strony w odniesieniu do jednego z języków, których się uczą, a następnie łączą się w pary i porównują swoje wpisy. Gdy już to uczynią, prowadzący prosi ich o rozważenie, co mogliby zrobić, aby przynajmniej częściowo wyeliminować obecne problemy. Propozycje uczących się są następnie omawiane na forum całej klasy/grupy.

3. Moje refleksje nad nauką języka

3. **Moje refleksje nad nauką języka** / *My reflections on language learning* / *Mes réflexions sur l'apprentissage des langues* / *Überlegungen zum Thema Sprachenlernen* / *Мои размышления об изучении иностранных языков*



Data:	
Data:	

EPJ 16+, s. 32

Ta część **Biografii językowej** to jeden z najbardziej osobistych elementów **EPJ 16+**. W przeciwieństwie do innych jej części ma on charakter otwarty, a użytkownik może tutaj w dowolnej formie i w dowolnym języku odnotowywać własne spostrzeżenia dotyczące celów nauki, planów ich osiągnięcia, stosowanych technik i strategii oraz oceny ich skuteczności, sukcesów i porażek itd. Refleksja tego typu w oczywisty sposób przyczynia się do rozwoju autonomii, ma szansę zaowocować większym zaangażowaniem w trakcie zajęć, spowodować, że uczący się zwróci się do nauczyciela/wykładowcy z prośbą o pomoc w rozwiązaniu problemu, a w rezultacie prowadzi do lepszych efektów nauki. Choć istnieje pełna dowolność co do treści, które uczący się zechce tutaj zamieścić, można mu oczywiście pewne rzeczy zasugerować, a nawet pokazać przykład wpisu. Mimo dobrze widocznego oznaczenia SKOPIUJ! KSERO, należy także przypomnieć mu o konieczności skopiowania tej strony i zaproponować umieszczenie dodatkowych kartek w segregatorze tuż za stroną 32 **Biografii językowej**.

Warto zauważyć, że z upływem czasu uczący się może zacząć prosić prowadzącego o komentarz do zamieszczonych wpisów, poprawienie ewentualnych błędów, jeśli notatki są dokonywane w języku innym niż ojczysty, zaproponowanie rozwiązań opisanych problemów albo zasugerowanie bardziej efektywnych sposobów nauki. W efekcie wywiąże się swego rodzaju dialog między nauczycielem i uczniem, co może dać początek dziennikowi uczniowskiemu. Oznacza to, że młody człowiek prowadzi dziennik czy notatnik, w którym systematycznie zapisuje swoje obserwacje dotyczące nauki języka, a jeśli zechce, nauczyciel/wykładowca może go co jakiś czas przeglądać i wpisywać do niego swoje komentarze i porady. Choć tego typu kontakt wykracza nieco poza ideę **EPJ**, z całą pewnością pomoże obydwu stronom, zaowocuje lepszymi wynikami nauki oraz ułatwi pracę z grupą czy klasą.

W przypadku tak otwartej i osobistej części **EPJ 16+** bardzo trudno jest proponować przykłady konkretnych ćwiczeń. Mimo to prezentujemy dwa zadania, które mogą przy-

gotować uczniów/studentów do systematycznego zapisywania refleksji. Mogą one być wykonane po polsku lub w języku obcym.

Ćwiczenie 1. Refleksja nad celami i efektami lekcji

Cele:

- Krytyczna refleksja nad realizacją celów lekcji.
- Promowanie samooceny.
- Wzmacnianie wiary we własne umiejętności.

Czas: 10-15 minut

Poziom: od A2 wzwyż

Pod koniec lekcji/zajęć nauczyciel/wykładowca prosi uczniów/studentów, aby wypisali trzy rzeczy, których się w jej/ich trakcie nauczyli. Następnie zapisuje na tablicy cele, które chciał osiągnąć i prosi o chwilę refleksji i identyfikację ewentualnych różnic. Kilko uczących się jest w końcu poproszonych o próbę uzasadnienia swoich wyborów i określenie, na ile cele wyznaczone przez prowadzącego miały dla nich znaczenie.

Ćwiczenie 2. Wybór najciekawszych i najtrudniejszych lekcji

Cele:

- Zrozumienie swoich oczekiwań w stosunku do nauczyciela.
- Refleksja nad sposobami prowadzenia zajęć.
- Umiejętność uzasadniania dokonywanych wyborów.

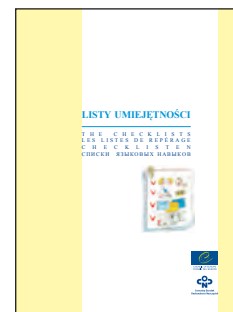
Czas: 15-20 minut

Poziom: od A2 wzwyż

Uczniowie/studentenci z początku pracują samodzielnie i mają wskazać najbardziej interesującą/e i najtrudniejszą/e lekcję/zajęcia w ciągu ostatniego miesiąca, uzasadniając przy tym swój wybór. Następnie w 3–4-osobowych grupach przedstawiają swoje racje i próbują osiągnąć konsensus, po czym przedstawiciele różnych grup łączą się w kolejne zespoły i ponownie starają się dojść do porozumienia. Na zakończenie przedstawiciele grup podają swoje propozycje i uzasadnienia, a wszyscy głosują nad ostatecznym wyborem.

7.5. Listy umiejętności

Praca z *Listami umiejętności* wymaga solidnego przygotowania, dlatego też zanim uczniowie/studentenci przystąpią do indywidualnej pracy, należy im zapewnić wszechstronną pomoc. Na początku dobrze jest polecić przeczytanie stron 35-40 w domu, a następnie omówić je po polsku na zajęciach. W szkołach ponadgimnazjalnych, za zgodą wychowawcy klasy, można wykorzystać do tego lekcję wychowawczą. Jeżeli uczniowie/studentenci nie zetknęli się wcześniej z poziomami biegłości językowej opracowanymi przez



Radę Europy, należy je wspólnie zanalizować, uświadamiając, że są one jednakowe we wszystkich krajach. Jeżeli właściciel **EPJ 16+** będzie chciał wziąć udział w zagranicznym kursie czy stażu językowym, podjąć studia bądź pracę, jego poziom znajomości języka zostanie oceniony według tych właśnie kryteriów po lekturze stron *Poziom znajomości języków w Paszporcie językowym*. Pierwszym krokiem w kierunku samodzielnego ustalenia swojego poziomu znajomości języków jest lektura tabeli *Poziomy biegłości językowej: skala ogólna* na stronie 37 **EPJ 16+**. Opisy poszczególnych poziomów zostały tutaj zamieszczone w 5 językach, co powinno zachęcić do przeczytania tabeli nie tylko po polsku, ale również w innych, znanych językach. Następną czynnością użytkownika powinno być zapoznanie się z *Tabelą samooceny* ze strony 40 **EPJ 16+** (albo jej tłumaczeniami w *Paszporcie językowym*). Treść jest zredagowana w pierwszej osobie, aby czytelnik mógł łatwiej ustalić swój poziom. Należy przypomnieć bądź uświadomić uczącym się, że na znajomość języka składa się pięć sprawności:



**Słucham
i rozumiem**



**Czytam
i rozumiem**



**Mówię -
porozumiewam się**



**Mówię -
samodzielnie
wypowiadam się**



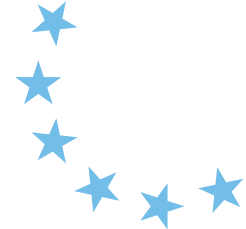
Piszę

Aby określić swój poziom, niezbędne jest zweryfikowanie kolejno poszczególnych sprawności, gdyż nawet regularna nauka języków nie gwarantuje identycznego rozwoju w każdym zakresie.

Listy umiejętności powinny być omówione na lekcji/zajęciach. Można też założyć, że na zakończenie semestru i roku szkolnego/akademickiego wyniki zostaną wspólnie przeanalizowane. Ponieważ **EPJ 16+** jest własnością ucznia/studenta, taka decyzja może być podjęta tylko wspólnie, z zastrzeżeniem, że wynik nie będzie miał wpływu na ocenę końcową.

Należy również zastanowić się wspólnie nad zawartymi w tabelach zwrotami: *potrafię – ćwiczę – zamierzam to osiągnąć*. Użytkownik portfolio powinien za każdym razem wybrać jeden z nich. *Potrafię* – jeżeli bez problemów, spontanicznie wykonuje lub rozumie polecenie. Wybór rubryki *ćwiczę* oznacza, że zagadnienie nie jest mu obce, ale nie jest też do końca opanowane. Samo słowo sugeruje pracę nad opanowaniem danej umiejętności szczegółowej. Podobnie motywujące jest brzmienie zwrotu *zamierzam to osiągnąć*, który znaczy więcej niż *nie potrafię*, stanowiąc zobowiązanie do podjęcia starań mających na celu przyswojenie kolejnej umiejętności.

Przygotowując uczniów/studentów do samodzielnego wypełniania *List umiejętności*, najprościej jest przeanalizować wspólnie poziom A1, gdyż będzie to najłatwiej przeprowadzić bez względu na poziom zaawansowania grupy. Prowadzący wybiera odpowiadającą mu formę przeprowadzenia zadania: poświęca mu całą lekcję/całe zajęcia lub podczas kolejnych spotkań rezerwuje 10 minut na wypełnienie kolejnych tabel. Nie będzie to czas stracony. Bez względu na to, który rok ktoś uczy się języka, dobrze jest powtarzać opanowane wcześniej umiejętności. Takie ćwiczenie dowartościowuje uczących się, którzy mają szansę wykazać się swoją wiedzą i opanowanymi umiejętnościami.



Ogólny zarys zajęć będzie za każdym razem taki sam. Uczniowie/studenci czytają kolejne wskaźniki językowe, by zaznaczyć odpowiednią rubrykę. Jak wspomnieliśmy, kserują wcześniej kolejne strony, by każda dotyczyła jednego języka, albo kolejne języki zaznaczają innym kolorem lub symbolem, zapisując go u góry tabeli. Należy również odnotować datę. Jeżeli pracę z **EPJ 16+** rozpoczynają uczniowie klasy maturalnej lub studenci kontynuujący naukę języka poznanego w liceum lub wcześniej, zaznaczanie niektórych rubryk może się odbywać bez wykonywania dodatkowych ćwiczeń. Nawet jednak w tym przypadku dobrze jest dać szansę praktycznego zweryfikowania wewnętrznych przekonań. Należy wówczas ustalić kolejność działań: czytanie wskaźnika – wykonanie ćwiczenia – zaznaczenie wybranej rubryki.

Różne umiejętności dotyczą tych samych tematów, można je zatem weryfikować w ramach jednego ćwiczenia. Na przykład, gdy dwie osoby prowadzą dialog na temat wakacji, pierwsza weryfikuje opanowanie wskaźnika z kategorii **SŁUCHAM i ROZUMIEM**, a druga **MÓWIĘ – porozumiewam się**. Aby ułatwić odszukanie takich ćwiczeń, ponumerowaliśmy kolejne wskaźniki, mimo że nie ma tej numeracji w **EPJ 16+**. Jeżeli ćwiczenie można przeprowadzić tak, by sprawdzało więcej umiejętności, podajemy dodatkowe numery w nawiasie za opisem ćwiczenia.

A1 SŁUCHAM i ROZUMIEM (EPJ 16+, s. 41)

Ponieważ weryfikacji podlega tutaj recepcja, dobrze byłoby przesłuchać kasyety bądź CD towarzyszące stosowanym materiałom, wybierając dla niektórych wskaźników krótkie nagrania. Jeżeli w zaproponowanych ćwiczeniach uczniowie/studenci mówią, służy to umożliwieniu zrozumienia przez osobę słuchającą, a samo w sobie podlega ocenie dla zweryfikowania wskaźnika z grupy **MÓWIĘ – porozumiewam się**.

1. Potrafię zrozumieć kierowane do mnie słowa powitania i pożegnania.

Po odtworzeniu nagrania nauczyciel/wykładowca zadaje proste pytania typu:

- Czy usłyszałaś/łeś początek czy koniec rozmowy?
- Które słowa określały powitanie, które pożegnanie? (patrz również wskaźnik 16).

2. Potrafię zrozumieć podstawowe zwroty grzecznościowe.

Nauczyciel/wykładowca rozdaje kartki z podstawowymi zwrotami grzecznościowymi. Uczniowie/studenci czytają je i kolejno podają przykłady sytuacji, w których mogą zostać użyte poszczególne zwroty (patrz również wskaźnik 17).

3. Potrafię zrozumieć i wykonać proste polecenia.

Każda osoba wymyśla krótkie polecenie i kieruje je do sąsiada, który je wykonuje (idzie w określone miejsce, wykonuje jakąś czynność). Należy sprecyzować, że wykonanie polecenia nie wymaga mówienia. Po wykonaniu zadania uczeń/student podaje polecenie kolejnej osobie itd. (patrz również wskaźnik 23).



- 4. Potrafię zrozumieć proste pytania dotyczące osób (wiek, adres, zainteresowania itp.).**
- 5. Potrafię zrozumieć proste pytania dotyczące mojego otoczenia (dom, szkoła, uczelnia itp.).**
Ze względu na zbliżony charakter można to sprawdzać w podobny sposób. Uczniowie/studenci pracują w parach. Jedna osoba zadaje pytania, druga odpowiada, następnie odwracają role. Przy drugiej scenie zmieniają kolejność (patrz również wskaźniki **18, 19, 24**).

- 6. Potrafię zrozumieć podstawowe pytania oraz informacje na temat usytuowania jakiegoś przedmiotu.**

Uczniowie/studenci wybierają dwa przedmioty znajdujące się w sali. Na temat pierwszego zadają pytanie, na które odpowiada partner. Odnośnie drugiego podają informacje na temat usytuowania, a partner musi nazwać przedmiot. Po wykonaniu zadania zamieniają się rolami (patrz również wskaźnik **30**).

- 7. Potrafię zrozumieć najprostsze pytania i informacje na temat możliwości dotarcia do jakiegoś miejsca.**

Prowadzący zajęcia przygotowuje nagranie objaśniające, jak dotrzeć do jakiegoś miejsca i schematyczny plan. Uczniowie/studenci słuchają nagrania i zaznaczają na planie prawidłową trasę. Następnie patrząc na plan pierwsza osoba zadaje pytanie, druga odpowiada, zadaje pytanie kolejnej itd. Dla urozmaicenia pytania i odpowiedzi mogą dotyczyć trasy w odwrotnym kierunku. To samo ćwiczenie możemy przeprowadzić inaczej, jeżeli plan jest pokryty szachownicą opatrzoną w pionie literami, a w poziomie cyframi. Wówczas pytania dotyczą usytuowania ulicy czy budynku, a odpowiedzi są szybkie i krótkie, np. D8 (patrz również wskaźnik **21**).

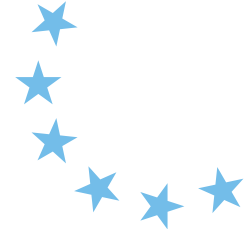
- 8. Potrafię zrozumieć pytania i informacje dotyczące ilości, czasu, ceny.**

Prowadzący zajęcia wybiera nagrania scenek w sklepie i informacji na temat godzin. Przygotowuje do nich test wyboru. Uczniowie/studenci słuchają nagrania i zaznaczają prawidłowe odpowiedzi. Aby zweryfikować rozumienie pytań, pracują w parach, zadając sobie po jednym pytaniem dotyczącym ilości, czasu i ceny oraz udzielając odpowiedzi (patrz również wskaźnik **20**).

A1 CZYTAM I ROZUMIEM		CZAS	
Pytanie	Wskaznik	1	2
1. ...	18		
2. ...	19		
3. ...	24		
4. ...	30		
5. ...	21		
6. ...	20		

A1 CZYTAM i ROZUMIEM (EPJ 16+, s. 42)

Dla zweryfikowania tej umiejętności dobrze jest wyszukać krótkie teksty, najlepiej autentyczne i przygotować ich kserokopie. Aby szybko sprawdzić poziom opanowania sprawności proponowanych przez wszystkie wskaźniki, można przygotować test zawierający 7 krótkich tekstów i ćwiczeń. Pozytywny wynik wpływa bardzo motywująco na uczących się, daje im świadomość, że potrafią coś konkretnego i zachęca do dalszej pracy.



9. Potrafię zrozumieć bardzo krótkie, proste teksty, wychwytyjąc znane mi słowa, wyrażenia i nazwy.

Nauczyciel/wykładowca rozdaje krótki tekst (40-50 słów) z towarzyszącym ćwiczeniem (prosty test wyboru lub typu prawda/fałsz). Uczniowie/studenci czytają go i wykonują ćwiczenie (patrz również wskaźnik 32).

10. Potrafię zrozumieć treść krótkich, prostych pocztówek.

- Nauczyciel/wykładowca rozdaje kserokopię pocztówki wraz z ćwiczeniem, sprawdzającym zrozumienie treści. Uczniowie/studenci czytają ją i wykonują ćwiczenie.
- Uczniowie/studenci piszą krótką pocztówkę z wakacji, zawierającą pytania do odbiorcy. Przekazują ją siedzącej obok osobie, która czyta, odpisuje i daje swoją kartkę nadawcy. Ten stwierdza, czy uzyskał odpowiedzi na swoje pytania (patrz również wskaźniki 35, 36).

11. Potrafię zrozumieć krótkie polecenia pisemne (w podręczniku, programie komputerowym itp.).

Rozumienie poleceń programów komputerowych można sprawdzić praktycznie podczas zajęć z wykorzystaniem Internetu. Weryfikacja rozumienia poleceń w podręczniku odbywa się właściwie na bieżąco, gdyż w większości dostępnych na rynku podręczników polecenia są pisane w nauczonym języku.

12. Potrafię zrozumieć wysłane do mnie krótkie wiadomości (SMS, e-mail).

- Nauczyciel/wykładowca pisze e-mail zawierający instrukcję dla uczniów/studentów, co zrobić na początku zajęć, np. „*Po wejściu do sali ustawcie się przed tablicą według wzrostu*”. Rozdaje wszystkim kartki nie mówiąc, co zawierają i czeka. Proponowane ćwiczenie może być zabawne. Mamy świadomość, że można je zaproponować, jeżeli istnieje nieporozumienie między obiema stronami.
- Prowadząc zajęcia w sali komputerowej można zaproponować, by uczący wysłali do siebie w parach e-mail z konkretnym pytaniem i odpowiedzieli nadawcy (patrz również wskaźnik 34).

13. Potrafię zrozumieć proste formularze dotyczące moich danych osobowych.

Nauczyciel/wykładowca przygotowuje formularz osobowy, taki jak na przykład otrzymujemy do wypełnienia w hotelu. Jedna z rubryk zawiera pytanie o usytuowanie pokoju (piętro, od strony ulicy czy ogrodu itp.). Inna pyta o wymaganą liczbę łóżek. Po wypełnieniu formularzy wybrana osoba, grająca rolę recepcjonisty, czyta ich treść i ustala, jakie będzie rozmieszczenie osób w hotelu (patrz również wskaźnik 31).

14. Potrafię zrozumieć ogólną treść prostych materiałów informacyjnych, zwłaszcza, gdy towarzyszą im ilustracje.

- Nauczyciel/wykładowca przygotowuje instrukcję obsługi bardzo prostego urzą-



dzenia (np. czajnika elektrycznego), zawierającą krótkie polecenia oraz ilustracje i rozdaje jego kserokopie. Po przeczytaniu uczniowie/studenci tłumaczą po polsku, jak należy je uruchomić.

- Nauczyciel/wykładowca przygotowuje łatwe napisy z ilustracjami, na przykład tymi spotykanymi na dworcu i rozdaje jego kserokopie. Zadanie polega na objaśnieniu po polsku ich znaczenia.

15. Potrafię zrozumieć proste podpisy pod zdjęciami i ilustracjami.

- Nauczyciel/wykładowca przygotowuje kserokopie: 4 podpisane zdjęcia z krótkim ćwiczeniem sprawdzającym zrozumienie podpisów. Uczniowie/studenci w ciągu 5 minut wykonują ćwiczenie.
- Nauczyciel/wykładowca przygotowuje kserokopie: 4 zdjęcia, pod spodem podpisy. Uczniowie/studenci dopasowują podpisy do fotografii²³.

A1 MÓWIĘ – porozumiewam się (EPJ 16+, s. 43)	
1. Potrafię powiedzieć, gdzie mieszkam i gdzie jestem, a także, gdzie chcę mieszkać i gdzie chcę być.	
2. Potrafię powiedzieć, co robię i co chcę robić.	
3. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
4. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
5. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
6. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
7. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
8. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
9. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
10. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
11. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
12. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
13. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
14. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
15. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
16. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
17. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
18. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
19. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	
20. Potrafię powiedzieć, jak się czuję i jak się czuję.	

A1 MÓWIĘ – porozumiewam się (EPJ 16+, s. 43)

Stopień opanowania tej sprawności możemy w większości przypadków sprawdzać równocześnie z sprawnością **SŁUCHAM i ROZUMIEM**. Obok wskaźników podajemy numery odsyłające do odpowiednich ćwiczeń.

16. Potrafię przywitać się i pożegnać (patrz wskaźnik 1).

17. Potrafię posługiwać się podstawowymi zwrotami grzecznościowymi (patrz wskaźnik 2).

18. Potrafię zadawać proste pytania dotyczące osób i odpowiadać na nie (imię, wiek, adres itp.) (patrz wskaźniki 4, 24).

19. Potrafię zadawać proste pytania dotyczące mojego otoczenia i odpowiadać na nie (dom, szkoła, uczelnia itp.) (patrz wskaźniki 5, 24).

20. Potrafię w prosty sposób zapytać o czas, ilość, cenę i udzielić prostej odpowiedzi na podobne pytania.

Prowadzący zajęcia przygotowuje zdjęcia przedstawiające produkty żywnościowe oraz kartki z cenami w euro. Uczniowie/studenci pracują w parach: klient i sprzedawca. Rozkładają na stole zdjęcia i ceny (te ostatnie odwrócone w stronę sprzedawcy). Klient pyta kolejno o cenę określonej ilości produktów, sprzedawca odpowiada. Po zakończeniu wymieniają obrazki z inną parą i zamieniają się rolami (patrz również wskaźnik **8**)²⁴.

²³ Podobne ćwiczenie proponują Jacquet i Pendanx (1991).

²⁴ Podobne ćwiczenie proponują Breton *et al.* (2005).

21. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).

22. Potrafię składać propozycje i reagować na nie (akceptacja lub odmowa), używając prostych słów.

- Uczniowie/studenci pracują w parach. Pierwsza osoba składa propozycję wspólnego spędzenia czasu. Rozmówca odmawia. Proponuje wówczas coś innego. Druga propozycja zostaje zaakceptowana. Po wykonaniu tej części zadania zamieniają się rolami.
- Prowadzący przygotowuje kartki ze słowami mogącymi stanowić propozycje wspólnego spędzania czasu: KINO, SPACER, KOLACJA, ZAKUPY, WYJAZD itp. Uczniowie/studenci pracują w parach i otrzymują 2 kartki. Przeprowadzają ćwiczenie tak jak poprzednie. Aby przeprowadzić drugą część, wymieniają kartki z inną parą.

23. Potrafię wydawać proste polecenia (patrz wskaźnik 3).

A1 MÓWIĘ – samodzielnie wypowiadam się (EPJ 16+, s. 44)

Sprawdzenie opanowania tej sprawności nie może odbywać się zbiorowo, jednak na poziomie A1 wypowiedzi będą bardzo krótkie. Uczący się mogą pracować w parach, gdyż celem nie jest ocena przez nauczyciela/wykładowcę, lecz samoocena.

24. Potrafię przedstawić i opisać siebie oraz bliskie mi osoby (imię, nazwisko, wiek, narodowość itp.).

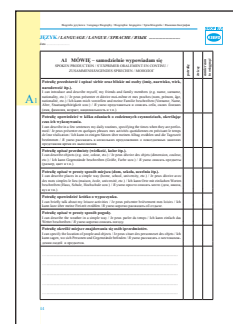
Uczący się siadają w kole i podają podstawowe informacje na swój temat. Następnie kolejno pytają o jedną osobę (rodziców, rodzeństwo, kolegów itp.), a zapytana osoba odpowiada (patrz również wskaźniki 4, 18, 19).

25. Potrafię opowiedzieć w kilku zdaniach o codziennych czynnościach, określając czas ich wykonywania.

- Uczniowie/studenci siadają w kole i zadają sobie pytania na temat kolejnych czynności wykonywanych od pobudki do pójścia spać. Osoba odpowiadająca musi powiedzieć, jak długo wykonuje daną czynność. Ćwiczenie trwa tak długo, aż każdy zada pytanie i udzieli odpowiedzi.
- Prowadzący rozdaje serię obrazków, przedstawiającą kolejne czynności wykonywane w ciągu dnia przez jakąś osobę. Po nadaniu jej tożsamości uczniowie/studenci mówią kolejno o tym, co ta osoba robi, określając czas.

26. Potrafię opisać przedmioty (wielkość, kolor itp.).

- Nauczyciel/wykładowca prosi, by przynieść na zajęcia swoją ulubioną rzecz. Właściciele kolejno je opisują, pozostawiając po zakończeniu prezentacji w widocznym miejscu. Po wykonaniu ćwiczenia grupa wybiera najbardziej atrakcyjny przedmiot.



A1 MÓWIĘ – samodzielnie wypowiadam się		Wskaznik	
Opis	Wskaznik	Wskaznik	Wskaznik
1. Potrafię przedstawić i opisać siebie oraz bliskie mi osoby (imię, nazwisko, wiek, narodowość itp.).			
2. Potrafię opowiedzieć w kilku zdaniach o codziennych czynnościach, określając czas ich wykonywania.			
3. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
4. Potrafię przedstawić i opisać siebie oraz bliskie mi osoby (imię, nazwisko, wiek, narodowość itp.).			
5. Potrafię opowiedzieć w kilku zdaniach o codziennych czynnościach, określając czas ich wykonywania.			
6. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
7. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
8. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
9. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
10. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
11. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
12. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
13. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
14. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
15. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
16. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
17. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
18. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
19. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
20. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
21. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
22. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
23. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
24. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
25. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			
26. Potrafię uzyskać informację i udzielić w prosty sposób wskazówek dotyczących możliwości dotarcia do określonego miejsca (patrz wskaźnik 7).			



- Uczniowie/studenci przygotowują w domu lub na początku zajęć krótki opis łatwego do zidentyfikowania przedmiotu. Przedstawiają go bez podania nazwy. Zadaniem słuchaczy jest odgadnięcie nazwy przedmiotu.

27. Potrafię opisać w prosty sposób miejsca (dom, szkoła, uczelnia itp.).

Prowadzący przymocowuje do tablicy zdjęcia kilku różniących się wyraznie budynków, nadając każdemu numer. Uczniowie/studenci oglądają zdjęcia z bliska, potem kolejno opisują jeden, nie informując słuchaczy, o którym mówią. Słuchający notują kolejno trafne, ich zdaniem, numery. Na zakończenie prowadzący sprawdza, czyj opis był najczęściej poprawnie zidentyfikowany.

28. Potrafię opowiedzieć krótko o wypoczynku.

Nauczyciel/wykładowca przygotowuje obrazki lub zdjęcia przedstawiające różne formy wypoczynku (uprawianie sportu, czytanie książek i czasopism, słuchanie muzyki, spacer, opalanie się itp.). Powinien przewidzieć jedno zdjęcie na ucznia. Na początku zadaje pytanie o znane sposoby spędzania wolnego czasu. Następnie umieszcza materiały w widocznym miejscu. Uczniowie/studenci porządkują je według nazwanych wcześniej kategorii. Następnie każdy wybiera ilustrację przedstawiającą ulubioną formę wypoczynku i krótko ją przedstawia. Dla uporządkowania ćwiczenia można na wstępie ustalić, że wypowiedź powinna zawierać odpowiedzi na pytania: co? gdzie? kiedy? z kim? dlaczego?

29. Potrafię opisać w prosty sposób pogodę.

Prowadzący przygotowuje schematyczne mapki kraju, którego języka naucza, z zaznaczonymi graficznie informacjami na temat pogody (słońce, chmury, deszcz, śnieg, wiatr itp.), wpisanymi temperaturami i nazwami głównych regionów. Mapka ma dwie wersje, opis pogody w danym regionie jest zaznaczony na jednej bądź na drugiej. Uczący się pracują w parach, zadając sobie nawzajem pytania na temat regionów, które na ich mapce nie są opisane, zaznaczając uzyskane informacje oraz udzielając odpowiedzi na pytania partnera. Na zakończenie ćwiczenia porównują mapki, które powinny być identyczne²⁵.

30. Potrafię określić miejsce znajdowania się osób i przedmiotów (patrz wskaźnik 6).

A1 PISZE (EPJ 16+, s. 45)

31. Potrafię wypełnić prosty formularz (imię i nazwisko, data urodzenia, adres zamieszkania, obywatelstwo itp.) (patrz wskaźnik 13).

32. Potrafię krótko opisać w liście siebie, rodzinę, szkołę, uczelnię, zainteresowania itp.

Nauczyciel/wykładowca rozdaje kserokopie zawierające krótką prezentację posta-

²⁵ Podobne ćwiczenie proponują Blanche *et al.* (1991).



ci w 3 osobie liczby pojedynczej (40-50 słów), zawierającą elementy ze wskaźnika. Uczniowie/studenci czytają tekst, a następnie w podobny sposób przedstawiają siebie w liście do nowo poznanego kolegi. Przed przystąpieniem do pracy należy przypomnieć informacje dotyczące formy listu oraz ustalić jego długość. Na poziomie A1 minimalna długość to 40-50 słów (patrz również wskaźnik 9).

33. Potrafię opisać w liście mój dzień.

Nauczyciel/wykładowca rozdaje kserokopie zawierające obrazki przedstawiające codzienne czynności²⁶. Uczniowie/studenci piszą list do wybranej osoby z grupy, opisując wybrane zajęcia przedstawione na ilustracji. Każda osoba ma być adresem jednego listu. Przed przystąpieniem do pracy należy przypomnieć informacje dotyczące formy listu oraz ustalić jego długość (40-50 słów). Po zakończeniu pisania osoba, dla której był przeznaczony list, czyta go i poprawia błędy (patrz również wskaźnik 10).

34. Potrafię napisać krótką wiadomość (SMS, e-mail itp.) o tym, co robię i gdzie jestem (patrz wskaźnik 12 ćw. 2).

35. Potrafię napisać pozdrowienia z wakacji.

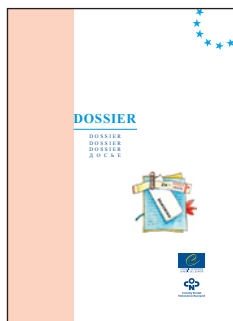
Prowadzący przynosi widokówki z kraju, którego języka naucza, po jednej dla każdego. Uczący się wybierają tę, która najbardziej im się podoba i piszą pozdrowienia z wakacji do jednej z osób z grupy, każdy powinien być adresatem jednej kartki. Treść nawiązuje do zdjęcia (patrz również wskaźnik 10)²⁷.

36. Potrafię napisać życzenia (święteczne, urodzinowe itp.).

Przed przystąpieniem do ćwiczenia uczący podają swoje daty urodzenia, które zostają zanotowane na tablicy w kolejności chronologicznej. Następnie piszą życzenia urodzinowe do osoby, która urodziła się po niej/nim. Po zakończeniu pracy przekazują życzenia adresatowi, który czyta i poprawia błędy (patrz również wskaźnik 10).

²⁶ Można wykorzystać obrazki przygotowane do ćwiczenia 25.

²⁷ Podobne ćwiczenie proponują Jacquet i Pendanx (1991).



8. Dossier

Dossier spełnia ważną funkcję w procesie kształtowania autonomii uczniów/studentów. W tej części **EPJ 16+** uczący się decydują, jakie prace chcieliby przedstawić, aby udokumentować swój aktualny poziom znajomości języków lub pokazać postępy w nauce, które dokonały się w określonym czasie.

We wstępie (**EPJ 16+**, s. 73) użytkownicy **EPJ 16+** dowiadują się, jaką rolę odgrywa **Dossier** oraz są zachęceni do gromadzenia prac dokumentujących przebieg procesu uczenia się języków. Mogą to być prace semestralne, klasówki, wypracowania, nagrania przedstawień teatralnych, dialogów lub dyskusji, wiersze, listy, e-maile, projekty i wiele innych. Uczniowie/studenti sami podejmują decyzję o doborze prac, częstotliwości aktualizacji zbioru oraz o sytuacjach, w których zdecydują się pokazać **Dossier**. W **Dossier** niektórych państw europejskich lub w wersjach dla młodszych grup wiekowych proponuje się dokumentowanie doświadczeń interkulturowych, łącznie z zamieszczeniem materiałów wizualnych. Autorzy **EPJ 16+** proponują jednak skoncentrowanie się na zbieraniu prac dokumentujących kompetencję w zakresie różnych języków w **Dossier**, a udokumentowanie doświadczeń interkulturowych w **Biografii językowej**.

Wybór każdej pracy powinien zostać przez uczących się uzasadniony, gdyż ważne jest świadome działanie w trakcie prezentacji swojego poziomu lub postępów. Uczący się powinni spróbować określić, jakie osiągnęli cele wykonując daną pracę.

Przykłady uzasadnień wyboru prac:

- *W pracy nr 1 udało mi się poprawnie użyć w kontekście wiele nowych słówek z zakresu tematycznego ZDROWIE.*
- *W wypracowaniu nr 2 nie zrobiłam poważnych błędów gramatycznych.*
- *W nagraniu nr 3 udowodniłem, że swobodnie wypowiadam się na temat planów wakacyjnych.*
- *W projekcie nr 4 przeprowadziłem wywiad z Niemcem, który mieszka w sąsiedztwie. Nie miałem przy tym problemów językowych.*
- *Nagranie nr 5 to tekst, który bez problemu zrozumiałam po jednokrotnej prezentacji.*

Uczniowie/studenti odnotowują każdą pracę w załączonym zestawieniu tabelarycznym i opisują ją zgodnie z instrukcją (**EPJ 16+**, s. 74). Opis ten może być ważny dla osoby analizującej prace w **Dossier**, gdyż nieco inna jest na przykład waga pracy wykonanej po raz pierwszy w porównaniu z pracą po korekcie nauczyciela. W przypadku gromadzenia prac w różnych językach wskazane jest prowadzenie oddzielnej tabeli dla każdego z nich (**EPJ 16+**, s. 75 i 76 są przeznaczone do kopiowania).

W czasie przygotowania uczniów/studentów do prowadzenia **Dossier** nauczyciel/wykładowca może zaproponować wykonanie kilku z opisanych poniżej ćwiczeń, które mają m. in. na celu:

- rozwijanie umiejętności samooceny i postawy autonomicznej w procesie uczenia się języków,

- przygotowanie do dokonywania selekcji własnych prac i ich celowej prezentacji,
- rozwijanie umiejętności określania celu pracy,
- kształtowanie umiejętności prawidłowego sformułowania uzasadnienia przy wyborze własnych prac,
- przyzwyczajenie ucznia/studenta do systematycznego dokumentowania swojej kompetencji językowej i postępów,
- rozwijanie umiejętności określenia rodzaju prac w zależności od różnych kryteriów.

Niektóre z opisanych zadań nauczyciel może zalecić uczniom/studentom, zanim jeszcze opowie o idei **Portfolio językowego**, aby ich zachęcić do analizy swoich prac. Inne można wprowadzać raz na jakiś czas, tak aby ułatwić uczącym się stworzenie własnego **Dossier**. Dobrą okazją do wykonania wybranych zadań jest na przykład moment, gdy uczniowie/studenci zaczną pytać, jakie prace mają wybrać. Częstotliwość oraz wybór zaproponowanych ćwiczeń zależą od stopnia autonomii uczniów/studentów. Opisane ćwiczenia można wykonać na wszystkich poziomach biegłości językowej (A1-C2), dostosowując ich przebieg oraz aspekty organizacyjne do poziomu uczniów/studentów oraz wybierając język komunikacji (nauczany lub ojczysty).

Ćwiczenie 1. Wybór i podział prac

W czasie miesiąca/semestru uczniowie/studenci zbierają swoje prace. Po upływie wskazanego czasu dzielą je na następujące grupy:

- A. a) Prace wykonane samodzielnie.
b) Prace, które wykonali z kolegami/koleżankami w grupie.
- B. a) Swoje najlepsze prace (te, które im się szczególnie udały i są z nich dumni).
b) Swoje przeciętne prace (jakość tych prac jest zwykle podobna).
- C. a) Prace, które nie zostały poprawione przez nauczyciela/wykładowcę.
b) Prace poprawione zgodnie ze wskazówkami nauczyciela/wykładowcy.
- D. a) Wybrane prace wcześniejsze i bieżące, których porównanie dokumentuje postępy.
b) Prace pokazujące aktualny stan umiejętności językowych.

Ćwiczenie 2. Omówienie rodzajów prac

Po podzieleniu prac na grupy wymienione w ćwiczeniu 1 uczniowie/studenci omawiają ich rodzaje i przydatność w **Dossier** z nauczycielem/wykładowcą.

Ćwiczenie 3. Grupowe omówienie rodzajów prac

Pod koniec semestru każdy uczeń/student przynosi trzy dowolne prace językowe, które wykonał w tym czasie. W grupach czteroosobowych uczniowie/studenci określają przynależność wszystkich prac do poszczególnych grup, wymienionych w ćwiczeniu 1.



Ćwiczenie 4. Refleksja nad rodzajem prac w *Dossier*

Uczniowie/studenci zastanawiają się w parach lub trzyosobowych grupach, jakie typy prac byłyby najbardziej reprezentatywne dla udokumentowania ich kompetencji językowej i postępów. Wyniki pracy grupowej są omawiane z nauczycielem/wykładowcą na forum klasy/grupy.

Ćwiczenie 5. Prezentacja *Dossier*

Uczniowie/studenci zastanawiają się, w jakich sytuacjach, komu i dlaczego chcieliby pokazać swoje *Dossier*. Nauczyciel/wykładowca może zasugerować wybrane sytuacje, w których można pokazać portfolio, np. ubiegając się o przyjęcie do pracy, zmieniając szkołę, wybierając nową szkołę, w której chce się kontynuować naukę języka. Uczniowie/studenci dyskutują, co można osiągnąć przez prezentację *Dossier* (zwrócenie czyjejs uwagi na swoje zaangażowanie w trakcie nauki języków, na motywację i upór w dążeniu do osiągnięcia celów edukacyjnych, na dobrze rozwinięte umiejętności receptywne, na poprawność językową, bogactwo leksyki itp.).

Ćwiczenie 6. Uzasadnienie wyboru prac

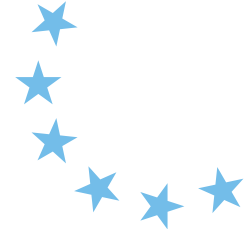
Uczniowie/studenci zbierają w ciągu miesiąca swoje prace językowe i po upływie tego czasu wybierają dwie z nich, po czym piszą uzasadnienie ich wyboru oraz wskazują korzyści płynące z ich wykonania. Przykładowe uzasadnienia zostały zaprezentowane we wstępie do niniejszego rozdziału.

Ćwiczenie 7. Selekcja prac do *Dossier*

Uczniowie/studenci zbierają w ciągu roku szkolnego/akademickiego prace domowe wykonane z poszczególnych języków. Co około 2 miesiące dokonują selekcji zbioru pod kątem celowości umieszczenia tych prac w ich *Dossier*. Ich zadaniem jest zadbanie, by w *Dossier* były umieszczone prace najbardziej reprezentatywne.

Ćwiczenie 8. Wybór prac ukazujących postępy

Zadaniem uczniów/studentów jest wybranie dwóch własnych prac, wcześniejszej i bieżącej, których porównanie pokaże ich postępy w zakresie nauki danego języka. Mogą to być na przykład dwa nagrania wypowiedzi na zbliżony temat, które zostały zarejestrowane w odstępnie roku i które wyraźnie pokazują przyrost kompetencji w mówieniu. Innym przykładem mogą być dwa testy leksykalno-gramatyczne, podsumowujące kolejne lata nauki i pokazujące przyrost wiedzy językowej.



Ćwiczenie 9. Wybór pracy świadczącej o aktualnych kompetencjach

Zadaniem uczniów/studentów jest wskazanie aktualnej pracy, która najlepiej świadczy o ich poziomie znajomości danego języka.

Ćwiczenie 10. Poprawa prac według wskazówek

Uczniowie/studenci piszą wypracowanie na dowolny temat, po czym proszą nauczyciela lub kolegę/koleżankę o poprawienie pracy. Następnie dokonują zmian w tekście, uwzględniając ich sugestie. Po kilku dniach porównują dwie wersje wypracowania (pierwotną i po poprawie). Wnioski formułują na piśmie i omawiają w grupie z nauczycielem.

Ćwiczenie 11. Kryteria tworzenia *Dossier*

Uczniowie/studenci rozmawiają z nauczycielem na temat kryteriów, które wydają im się ważne w czasie tworzenia *Dossier*. Warto podpowiedzieć uczniom/studentom, jak ważnym czynnikiem jest obiektywizm w ocenie własnej kompetencji, refleksja nad umiejętnościami i ich znaczeniem w kontekście życia zawodowego, umiejętność wyboru najbardziej reprezentatywnych prac itp.

Ćwiczenie 12. Prezentacja pracy wybranej do *Dossier*

Raz w semestrze uczniowie/studenci prezentują na lekcji/zajęciach wybraną pracę, którą umieściliby w swoim *Dossier*. Uzasadniają przy tym, dlaczego wybrali ten typ pracy, jakie osiągnęli cele wykonując ją i co chcieliby pokazać na przykład potencjalnemu pracodawcy przez umieszczenie tej pracy w *Dossier*.

Ćwiczenie 13. Porównanie wyników testu 1

Uczniowie/studenci piszą pracę klasową/test. Przed poprawieniem nauczyciel/wykładowca kopiuje prace i sam bierze ich oryginały, a kopie daje uczniom/studentom do samodzielnego poprawienia w domu. Na kolejnej lekcji/zajęciach są porównywane wyniki autokorekty uczących się i korekty nauczyciela.

Ćwiczenie 14. Porównanie wyników testu 2

Uczniowie/studenci piszą test na lekcji/zajęciach. Następnie nauczyciel/wykładowca daje im klucz do testu. Uczniowie/studenci sami poprawiają test i podają uzasadnienie w przypadku rozbieżności ich odpowiedzi z tymi podanymi w kluczu.



9. Pytania i odpowiedzi

W tym rozdziale podajemy odpowiedzi na najczęściej zadawane pytania podczas pierwszego pilotażu, pilotażu właściwego oraz szkoleń, dotyczących zasad pracy z **Europejskim portfolio językowym dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów**. Mamy nadzieję, że pomogą one czytelnikowi lepiej zrozumieć ideę dokumentu i efektywniej go wykorzystywać podczas lekcji i zajęć.

1. W jakim języku wypełniać EPJ 16+?

W języku polskim, w innym języku ojczystym lub w każdym innym języku, jeżeli uczeń/student tak zdecyduje.

2. Kto będzie sprawdzał wiarygodność odpowiedzi uczniów/studentów w EPJ 16+?

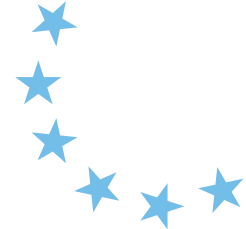
To uczeń/student decyduje, komu pokazać swoje **EPJ 16+**. Zakłada się, że uczeń/student, który prowadzi **EPJ** jest w pewnej mierze autonomiczny i bierze odpowiedzialność za proces uczenia się, starając się być jak najbardziej obiektywnym. W celu uzyskania bardziej wiarygodnych odpowiedzi może poprosić o pomoc kolegę/koleżankę, nauczyciela/wykładowcę lub inną kompetentną osobę. Zależy to od użytkownika **Portfolio**.

3. Jak długo uczniowie/studenti powinni wypełniać portfolio?

Odpowiedź na to pytanie zależy od właściciela dokumentu. Można je wypełniać przez cały czas nauki, dostosowując portfolio do swojego wieku i szkoły/uczelni. Dotychczas ukazały się *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat*, *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* oraz *Europejskie portfolio językowe dla dorosłych*. Trwają prace nad wydaniem *Europejskiego portfolio językowego dla przedszkolaków*.

4. Jestem studentem i potencjalnie mogę korzystać z EPJ 16+ lub EPJ dla dorosłych. Która wersja lepiej będzie odpowiadać moim potrzebom?

W **EPJ 16+** uwzględniono specyfikę i potrzeby młodzieży uczącej się, a więc osób, które potrzebują jak najwięcej refleksji nad procesem uczenia się i wśród których wciąż stosunkowo łatwo można kształtować postawy i zachowania autonomiczne oraz promować odpowiednie techniki i strategie uczenia się. Ponieważ **EPJ 16+** przywiązuje ogromną wagę do tych elementów, naszym zdaniem to właśnie po ten dokument powinni sięgnąć studenci. **EPJ dla dorosłych** skupia się w większym stopniu na dokumentacji i jest bardziej odpowiednie dla osób, które już podjęły pracę i uczą się języków głównie w celach zawodowych.



5. Czemu służy wypełnianie tabel w pierwszej części *Biografii językowej*?

Wypełnianie tabel w *Biografii językowej*, dotyczących nauki języków obcych, uczestnictwa w kursach i stażach, działań podejmowanych w języku obcym itp. ma na celu dokumentowanie działań związanych z przyswajaniem języka obcego. Aby zanotować wydarzenia, które towarzyszyły nauce języka, trzeba sobie przypomnieć niektóre fakty i zastanowić się, jaki miały wpływ na obecny poziom jego znajomości. Taka refleksja zazwyczaj zachęca uczących się do dalszych działań, uświadamia im, nad czym jeszcze należy popracować.

6. Jak korzystać z tabeli *Postawy charakteryzujące ucznia autonomicznego*?

Na początku najlepiej wypełnić tabelkę samodzielnie, zgodnie z własnymi odczuciami. Następnie warto przedyskutować, jaka jest interpretacja poszczególnych zdań z tabeli koleżanek/kolegów, nauczycieli/wykładowców. Po jakimś czasie można spróbować sprawdzić/ocenić, czy dokonały się zmiany w sposobie uczenia się, w naszej postawie wobec procesu przyswajania języka i na ile wpływają one pozytywnie na podwyższenie poziomu jego znajomości.

7. Czy w *Listach umiejętności* wypełnia się wybrany na podstawie tabel samooceny poziom, np. B1, czy wszystkie tabelki po kolei, aż dotrze się do wybranego poziomu?

Najpierw należy określić swój poziom na podstawie skali ogólnej i tabeli samooceny, następnie sprawdzić, korzystając z list umiejętności, czy rzeczywiście użytkownik portfolio jest w stanie zaznaczyć 80% z ogólnej liczby wskaźników w obrębie danej sprawności w rubryce *Potrafię* (zasada ta dotyczy tylko umiejętności zamieszczonych na listach umiejętności przez autorów *EPJ 16+*, nie zaś działań dopisanych przez uczniów/studentów). Tak więc uczeń/student, którego poziom zostanie określony w okolicach B2, nie będzie wypełniać poziomów A1 i A2, tylko kolejne.

8. Jak sprawdzać, czy mogę zaznaczyć w tabelach rubryki *Potrafię* w naturalny automatyczny sposób?

Zgodnie ze wskazówkami znajdującymi się we wstępie do *List umiejętności*, rubrykę *Potrafię* można zaznaczyć wtedy, gdy „*potrafisz wykonać zadanie w naturalny automatyczny sposób*” (*EPJ 16+*, s. 36). Aby się o tym przekonać, można samodzielnie przećwiczyć daną sprawność, zrobić to wspólnie z koleżanką/kolegą lub poprosić nauczyciela/wykładowcę o pomoc. Sprawdzeniu poszczególnych umiejętności służą ćwiczenia, które proponujemy w podrozdziale 7.5., poświęconym pracy z *Listami umiejętności*.

9. Co oznacza stwierdzenie „*Potrafię zrozumieć zmiany w stylistyce wypowiedzi*”?

Styl to sposób wyrażania się, formułowania wypowiedzi w mowie lub piśmie. Rozróżnia się między innymi styl potoczny, literacki, artystyczny, poetycki, naukowy, urzędowy itp. Zmiany w stylistyce wypowiedzi to dostosowanie stylu do charakteru wypowiedzi pisemnej lub ustnej.



10. W jakim celu gromadzi się prace w *Dossier*?

Wybrane prace są gromadzone w *Dossier*, by udokumentować swój aktualny poziom znajomości języka lub postępy w nauce, które dokonały się w określonym czasie.

11. Jakie prace należy wybrać do *Dossier*, aby udokumentować postęp w nauce języka?

Mogą to być prace, które powstały na przykład w odstępie roku, a których temat był podobnie sformułowany (plany na przyszłość, moje wakacje, moja rodzina itp.). Jeżeli sami zauważymy duży postęp porównując te prace lub jeśli nauczyciel zwróci uwagę na duże różnice w kompetencji językowej (tj. większe bogactwo leksykalne, używanie bardziej skomplikowanych struktur, poprawność użycia struktur w kontekście itp.), to warto umieścić te prace w *Dossier*.

12. Jakie prace dokumentują obecny stan znajomości języków?

Są to najbardziej aktualne prace, które powstały podczas nauki szkolnej lub pozaszkolnej (testy zaliczeniowe, wypracowania, opisy, nagrania własnych wypowiedzi itp.).

13. Gdzie umieszczać uzasadnienia do wyboru prac w *Dossier* i jaki jest ich cel?

Uzasadnienie wyboru danej pracy, którą umieszczamy w *Dossier*, najlepiej dołączyć bezpośrednio do pracy (bardzo pomocne są karteczki samoprzylepne lub inne i zszywacz). Celem pisania uzasadnień jest kształtowanie umiejętności samooceny. Ważne jest bowiem świadome działanie ucznia/studenta w trakcie prezentacji poziomu lub postępów oraz umiejętność formułowania celów.

14. Jak można uzasadnić wybór pracy do *Dossier*?

Jeżeli zdecydujemy się umieścić w *Dossier* wypracowanie na temat *Moje plany na przyszłość*, to możemy następująco sformułować uzasadnienie:

Wybrałam/wybrałem tę pracę do Dossier, ponieważ cieszę się, że w sposób logiczny i spójny opisałam/opisałem moje plany oraz poprawnie użyłam/użyłem wielu nowych słówek w kontekście.

15. Czy każdego roku uczniowie/studenci będą uzupełniać tabelki w *Paszporcie językowym*?

Paszport jest własnością ucznia/studenta i to on decyduje o tym, jak często będzie go wypełniać. Najlepiej uzupełniać wpisy do *Paszportu* co 5-6 miesięcy. Nie jest wskazane, aby zaglądać do niego zbyt często, gdyż niewielkie postępy w nauce języków lub ich chwilowy brak mogą działać zniechęcająco.

16. Gdzie należy umieścić oryginały lub kserokopie zaświadczeń, certyfikatów i dyplomów, które potwierdzają zdobytą wiedzę i umiejętności językowe?

Proponujemy umieścić te dokumenty w tej samej części *EPJ 16+* co *Paszport* (zaraz za *Paszportem językowym*, który jest wykonany w formacie A5).



17. Moi uczniowie lubią pracować z *EPJ 16+*, ale robią to nieregularnie. Co można zrobić, żeby ich zachęcić do bardziej systematycznego korzystania z dokumentu?

EPJ 16+ jest własnością ucznia/studenta i to on decyduje o tym, kiedy i jak często zechce je wypełniać. Warto jednak na lekcjach/zajęciach rozmawiać o tym, jak bardzo opłaca się systematyczność w przyswajaniu języka (jeżeli uczniowie/studenci są na niższym poziomie zaawansowania, można użyć języka polskiego). Posługując się językiem ciągle korzystamy z wyuczonych sprawności i dodajemy do nich nowe elementy. Bez opanowania danej umiejętności często nie jesteśmy w stanie nauczyć się następnej. Dobrze jest więc od czasu do czasu przypominać uczniom/studentom o tej bardzo istotnej zasadzie – systematyczności w pracy – w procesie nabywania nowych umiejętności językowych i utrwalania już zdobytych.

18. Czy uczeń może wypełniać *EPJ 16+* w wybranym przez siebie języku obcym?

Tak, jeżeli uczeń/student tak zdecyduje. Można również wypełniać *EPJ 16+* w języku polskim lub w innym języku ojczystym. Niektórzy uczniowie/studenci wpisują informacje w języku polskim/ojczystym, a następnie podają tłumaczenie zapisu na wybrany język obcy.

19. Jakie są szanse, że *EPJ* stanie się oficjalnym dokumentem respektowanym w szkołach, uczelniach, pracy?

EPJ jest oficjalnym dokumentem, który powstał z inicjatywy Rady Europy. Podobne dokumenty zostały już opracowane w krajach Unii Europejskiej i niektórych państwach spoza Unii, dlatego też wypełnione *EPJ* jest zrozumiałe i porównywalne w wymiarze europejskim. *Paszport językowy*, który stanowi część *EPJ 16+*, został przygotowany na podstawie modelu paszportu opracowanego przez Radę Europy i wchodzącego w skład *Europassu*. Tylko od ucznia/studenta zależy decyzja, czy zechce zaprezentować cały dokument lub tylko *Paszport* wybranym osobom lub instytucjom.

20. Czy puste miejsca w tabelkach należy „wykreskować”?

Puste miejsca w tabeli „czekają” na wpis w późniejszym czasie, a więc pozostają puste. Sugerujemy wielokrotne powracanie do poszczególnych części *EPJ 16+*, uzupełnianie ich i aktualizowanie (najlepiej jest sprawdzić postępy co 5-6 miesięcy).

21. Czasami nie pamiętam dat poszczególnych wydarzeń i trudno mi je ustalić. Czy mogę dokonać wpisu do *EPJ* pomijając datę?

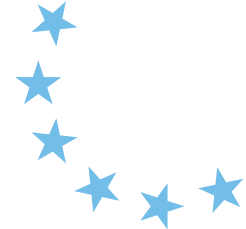
Wpisywanie dat ma na celu uporządkowanie wydarzeń związanych z nauką języka i uświadomienie właścicielowi *EPJ 16+*, jakie są jego postępy w przyswajaniu języka w określonym czasie. Jeżeli ustalenie daty jest niemożliwe, można dokonać wpisu, nie odnotowując jej.




Bibliografia

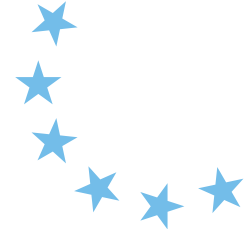
Cytowana literatura:

- Bartczak, E., Lis, Z., Marciniak, I. i Pawlak, M. (2006), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (wydanie I), Warszawa: CODN
- Benson, P. (1996), „Concepts of autonomy in language learning”, w: Pemberton, R. *et al.* (red.), *Taking control: Autonomy in language learning*, Hong Kong: Hong Kong University Press. 27-34
- Benson, P. (1997), „The philosophy and politics of learner autonomy”, w: Benson, P., Voller, P. (red.), *Autonomy and independence in language learning*, London, New York: Longman. 18-34
- Benson, P. (2001), *Teaching and researching autonomy*, Harlow: Pearson Education
- Benson, P., Voller, P. (1997), „Introduction: Autonomy and independence in language learning”, w: Benson, P., Voller, P. (red.), *Autonomy and independence in language learning*, London, New York: Longman. 1-12
- Blanche P. (1991), *À tour de rôle, des activités de communication orale à pratiquer en face à face*, Paris: Clé International
- Boud, D. (1988), „Moving towards autonomy”, w: Boud, D. (red.), *Developing student autonomy in learning* (wydanie drugie), London: Kogan Page Ltd. 17-39
- Breen, M. P., Candlin, C. N. (1980), „The essentials of a communicative curriculum in language teaching”, *Applied Linguistics* 1. 89-112
- Breen, M. P., Mann, S. (1997), „Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy”, w: Benson, P., Voller, P. (red.), *Autonomy and independence in language learning*, London, New York: Longman. 132-149
- Breton, G., Cerdan, M., Dayez, Y., Dupleix, D., Riba, P. (2005), *Réussir le DELF A1 du Cadre commun de référence*, Paris: Didier
- Candy, P. C. (1991), *Self-direction for life-long learning*, San Francisco: Jossey-Bass
- Carré, J. M., Debyser, F. (1991), *Jeu, langage, créativité*, Paris: Hachette
- Cerdan, M., Chevallier-Wixler, D., Dupleix, D., Lepage, S., Riba, P. (2005), *Réussir le DELF Niveau A2 du Cadre européen commun de référence*, Paris: Didier
- Chamot, A. U. (2004), „Issues in language learning strategy research and training”, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1. 14-26
- Chevallier-Wixler, D., Dayez, Y., Lepage, S., Riba, P. (2006), *Réussir le DELF Niveau B1 du Cadre européen commun de référence*, Paris: Didier
- Council of Europe: Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2000), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press
- Council of Europe: Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2000), *Cadre européen pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Didier
- Council of Europe: Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin: Langenscheidt
- Council of Europe: Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: CODN
- Custers, G., Pâquier, E., Rodier, C. (2004), *Internet 150 activités*, Paris: Clé International



- Dam, L. (2002), „Developing learner autonomy – preparing learners for lifelong learning”, w: Pulverness, A. (red.), *IATEFL 2002 York Conference Selections*, Whitstable, Kent: IATEFL. 41-52
- Dewey, J. (1916/1966), *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, New York: Free Press (opublikowano po raz pierwszy w roku 1916)
- Dickinson, L. (1992), *Learner autonomy 2: Learner training for language learning*, Dublin: Authentic
- Dickinson, L. (1993), „Talking shop: Aspects of autonomous learning”, *ELT Journal* 47. 330-336
- Drożdżal-Szelest, K. (1997), *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*, Poznań: Motivex
- Drożdżal-Szelest, K. (2004), „Strategie uczenia się języka obcego: Badania a rzeczywistość edukacyjna”, w: Pawlak, M. (red.), *Autonomia nauce języka obcego*, Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu. 31-43
- Dupoux, B., Havard, A-M., Martial, M., Weeger, M. (2006), *Réussir le DELF Niveau B2 du Cadre européen commun de référence*, Paris: Didier
- Freire, P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, New York: Herder & Herder
- Girardet, J., Frérot, J. L. (1996), *Panorama 3*, Paris: Clé International
- Girardet, J., Pécheur, J. (2002), *Campus 1*, Paris: Clé International
- Głowacka, B. (2002), „Europejskie Portfolio Językowe – droga do wielojęzyczności”, *Języki Obce w Szkole* 4/2002. 39-44
- Głowacka, B. (2004), „Europejskie portfolio językowe – Mimo wszystko jest potrzebny nauczyciel”, *Języki Obce w Szkole* 4/2004. 21-31
- Gremmo, M. J., Riley, P. (1995), „Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea”, *System* 23. 151-164
- Harmer, J. (2001), *The practice of English language teaching*, Harlow: Longman
- Harri-Augstein, S., Thomas, L. (1991), *Learning conversations: The self-organized way to personal and organizational growth*, London: Routledge
- Hedge, T. (2000), *Teaching and learning in the language classroom*, Oxford: Oxford University Press
- Holec, H. (1981), *Autonomy in foreign language learning*, Oxford: Pergamon
- Illich, I. (1971), *Deschooling society*, London: Calder & Boyars
- Jacquet, J., Pédanx, M. (1991), *Lecture – écriture*, Paris: Clé International
- Jones, J. (1995), „Self-access and culture”, *ELT Journal* 49. 228-234
- Kilpatrick, W. H. (1921), *The project method*, New York: Teachers College Press
- Knowles, M. (1975), *Self-directed learning*, New York: Association Press
- Komorowska, H., (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna
- Komorowska, H. (2003a), „Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela”, *Języki Obce w Szkole* 6/2003. 74-80
- Komorowska, H. (2003b), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna
- Legutke, M., Thomas, H. (1991), *Process and experience in the language classroom*, London and New York: Longman
- Little, D. (1991), *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*, Dublin: Authentik

- 
- Marciniak, I. (2005), „Europejski system opisu kształcenia językowego i Europejskie portfolio językowe z perspektywy kilku lat...”, *Języki Obce w Szkole* 5/2005. 3-9
- Michońska-Stadnik, A. (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego
- Nunan, D. (1999), *Second language teaching and learning*, Boston, MA: Heinle & Heinle
- O'Malley, M., Chamot, A. U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press
- Oxford, R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*, Rowley, MA: Newbury House
- Oxford, R. (2002), „Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions”, w: Richards, J. C., Renandya, W. A. (red.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, Cambridge: Cambridge University Press. 124-132
- Pawlak, M. (2004a), „Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość”, w: Pawlak, M. (red.), *Autonomia nauce języka obcego*, Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu. 173-191
- Pawlak, M. (2004b), *Describing and researching interactive processes in the foreign language classroom*, Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
- Pawlak, M. (2005), „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów – dylematy i wyzwania”, *Języki Obce w Szkole* 3/2005. 61-68
- Pawlak, M. (2006), „Autonomia ucznia a Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów”, *Języki Obce w Szkole* 1/2006. 42-49
- Pawlak, M. (w druku), „Europejskie portfolio językowe jako innowacyjne narzędzie samooceny”, *Zeszyty Naukowe PWSZ w Koninie*
- Pierson, H. D. (1996), „Learner culture and learner autonomy in the Hong Kong Chinese context”, w: Pemberton, M. et al. (red.), *Taking control: Autonomy in language learning*, Hong Kong: Hong Kong University Press. 49-58
- Rampillon, U. (1985), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, München: Max Hueber Verlag
- Riley, P. (1988), „The ethnography of autonomy”, w: Brookes, A., Grundy, P. (red.), *Individualization and autonomy in language learning*, ELT Documents 131, London: Modern English Publications in association with the British Council (Macmillan). 12-34
- Rogers, C. R. (1969), *Freedom to learn*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill
- Rubin, J., Thomson, I. (1994), *How to be a more successful language learner* (wydanie II), Boston: Heinle & Heinle
- Schneider, G., North, B., Koch, L. (2001), *Europäisches Sprachenportfolio*, Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag
- Stasiak, H. (2001), „Portfolio – paszport językowy – jeden z elementów autonomii w procesie uczenia się języków obcych”, *Języki Obce w Szkole* 5/2001. 3-7
- Thornbury, S. (2002), *How to teach vocabulary*, Harlow: Pearson Education
- Voller, P. (1997), „Does the teacher have a role in autonomous learning?”, w: Benson, P., Voller, P. (red.), *Autonomy and independence in language learning*, London, New York: Longman. 98-113
- Wenden, A. (1991), *Learner strategies for learner autonomy*, London: Prentice Hall International



Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa: PWN

Zimmerman, B. J. (1998), „Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models”, w. Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (red.), *Self-regulated learning: From teaching to self-regulated practice*, New York. Guilford Press. 1-19

Strony internetowe:

www.cafepedagogique.net/mailling.php3
www.englishpage.com/index.html
www.eslprof.com/handouts
www.google.com www.google.de www.google.fr
www.guggenheim.org
www.hermitage.ru
www.kino.de
www.lemonde.fr
www.louvre.fr
www.musee-orsay.fr
www.muzeum.ru/defruss.htm
www.nationalgallery.org.uk
www.okapi.bayardpresse.fr
www.onestopenenglish.com
www.online.ru.welcom.rhtml
www.paroles.net,
www.partitionsgratuites.com.
www.print-online.de
www.rambler.ru
www.spiegel.de, www.zeit.de
www.thebritishmuseum.ac.uk
www.time.com
www.times.com www.timesonline.co.uk
www.wanadoo-edu.com
www.washingtonpost.com
www.zhurnal.ru.
www.zwinger.de
www.zybert.pl

Inne źródła informacji o Portfolio:

Bartczak, E., Lis, Z., Marciniak, I., Pawlak, M. (2005), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów. Instrukcja do pilotażu właściwego*, Warszawa: CODN

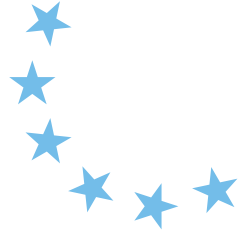
Głowacka, B. (2003), „Europejskie Portfolio Językowe”, *Języki Obce w Szkole* 1/2003. 48-50



- Głowacka, B. (2003), „Europejskie Portfolio Językowe – dlaczego warto?”, *Języki Obce w Szkole* 6/2003. 111-114
- Głowacka, B. (2005), *Czego Janek się nauczy... Przewodnik metodyczny dla nauczycieli do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat*, Warszawa: CODN
- Głowacka, B., Kofman, D., Ryciuk, D., Wajda, E., Żmudzka, D. (2004), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, Warszawa: CODN.
- Kieszkowska, K., Jarosz, E. (2005), *Europejskie portfolio językowe dla dorosłych: Uwagi do pilotażu*, Warszawa: CODN
- Marciniak, I. (2003), „Standardy europejskie w kształceniu językowym w aspekcie oceny i samooceny”, *Neofilolog* 22. 6-9
- Pamuła, M. (2005), „Europejskie portfolio językowe dla przedszkolaków jako instrument kontroli i oceny oraz stymulacji rozwoju językowego dziecka”, *Języki Obce w Szkole* 6/2005. 52-55
- Pamuła, M., Bajorek, A., Bartosz-Przybyło, I., Sikora-Banasik, D. (2005), *Europejskie portfolio językowe dla klas 0-III. Pilotaż właściwy*, Warszawa
- Pamuła, M., Bajorek, A., Bartosz-Przybyło, I., Sikora-Banasik, D. (2006), *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat. Europek na zajęciach języków: Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa. CODN
- Sikora-Banasik, D., Pamuła, M., Bajorek, A., Bartosz-Przybyło, I. (2004), „Czekając na Europejskie portfolio językowe dla dzieci... Jak konstruować karty samooceny”, *Języki Obce w Szkole* 6/2004. 181-185

www.codn.edu.pl/portfolio www.coe.int/t/dg4/portfolio
www.europass.org.pl www.europass.cedefop.europa.eu

Notatki





Notatki



Książka Mirosława Pawlaka, Izabeli Marciniak, Zofii Lis i Emilii Bartczak – autorów *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów – Jak samodzielnie poznawać języki i kultury* jest niezwykle wyczerpującym poradnikiem dla nauczycieli i użytkowników portfolio. Oprócz wielu informacji na temat *Europejskiego portfolio językowego* i praktycznych sposobów korzystania z wersji *dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, czytelnik znajdzie w niej pogłębione, ale jednocześnie przystępne omówienie sposobów rozwijania autonomii uczniowskiej, stosowanych przez uczących się technik i strategii oraz kształtowania umiejętności samooceny. Zrozumienie tych kluczowych dla współczesnej dydaktyki języków obcych kwestii, ułatwi nauczycielom i wykładowcom nie tylko przygotowanie uczniów/studentów do pracy z portfolio, ale przede wszystkim uświadomi im konieczność podejmowania innych działań na rzecz przekazania części odpowiedzialności za proces przyswajania języka osobom uczącym się. Tym ostatnim pomoże też dostrzec mocne i słabe strony w ich znajomości języków, pokaże im, że sukces jest możliwy do osiągnięcia, jeśli się tylko tego chce.

