



European Centre for Modern Languages
Centre Européen pour les Langues Vivantes



Centralny Ośrodek
Doskonalenia Nauczycieli



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków

Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków

Autorzy:

David Newby, Uniwersytet Karla Franzensa w Grazu, Austria

Rebecca Allan, Uniwersytet w Southampton, Wielka Brytania

Anne-Brit Fenner, Uniwersytet w Bergen, Norwegia

Barry Jones, Uniwersytet w Cambridge, Wielka Brytania

Hanna Komorowska, Uniwersytet Warszawski, Polska

Kristine Soghikyan, Lingwistyczny Uniwersytet Brusowa, Erewań, Armenia



Centralny Ośrodek
Doskonalenia Nauczycieli

Spis treści:

Wprowadzenie.....	3
Autoprezentacja	6
Samooceana	10
Dossier.....	54
Glosariusz terminów	68
Indeks	76
Przewodnik użytkownika.....	77

Niniejszy dokument został opracowany w ramach projektu realizowanego przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (ECML): *Od profilu do portfolio: Model refleksji w kształceniu nauczycieli języków*

Dodatkowe informacje: <http://www.ecml.at/mpt2/FTE>

Tłumaczenie: dr hab. Mirosław Pawlak
Konsultacje: prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska
Redakcja: Maria Gorzelak, dr Grażyna Czetwertyńska
Projekt okładki: Barbara Jechalska

ISBN 978-83-60814-13-0

© Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Europejskie Centrum Języków Nowożytnych,
Warszawa 2007

WPROWADZENIE

Czym jest Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków?

Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków (EPS) – European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) jest dokumentem przeznaczonym dla studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela. Ma on przez cały okres kształcenia zachęcać do refleksji nad posiadaną wiedzą, dotyczącą dydaktyki i nad umiejętnościami niezbędnymi w nauczaniu języków, pomóc oceniać swoje kompetencje dydaktyczne oraz umożliwiać monitorowanie postępów i odnotowywanie doświadczeń związanych z nauczaniem.

Główne cele EPS

1. Zachęcenie do refleksji nad kompetencjami, które stara się wykształcić w sobie nauczyciel oraz wiedzą, stanowiącą podstawę tych kompetencji i umożliwiającą ich rozwój.
2. Przygotowanie do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela w różnych kontekstach edukacyjnych.
3. Promowanie dyskusji między studentami oraz między studentami a wykładowcami i nauczycielami-opiekunami praktyk.
4. Ułatwienie samooceny w miarę kształtowania się kompetencji.
5. Dostarczenie narzędzia wspomagającego odnotowywanie postępów.

Zawartość EPS

EPS składa się z następujących części:

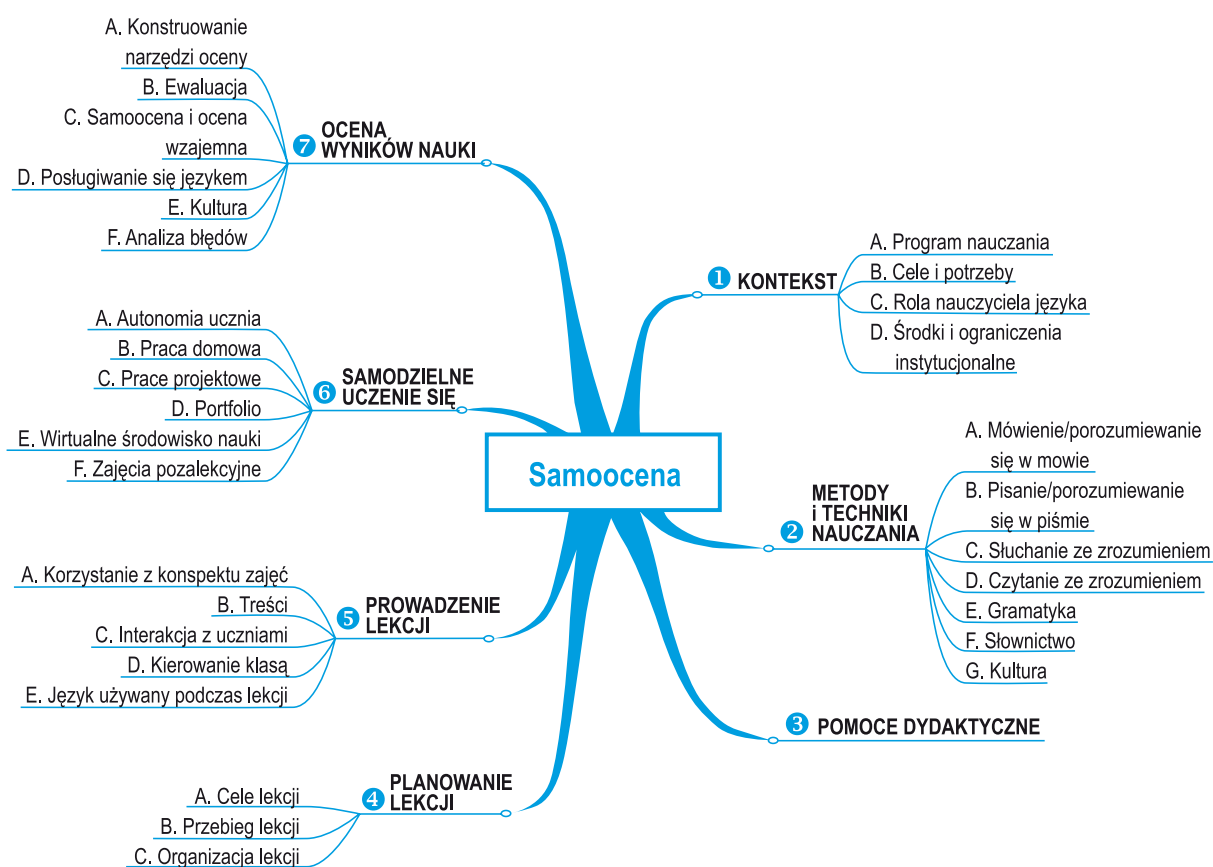
- **Autoprezentacji**, która pomoże, na początku studiów nauczycielskich, rozważyć ogólne problemy związane z nauczaniem.
- **Samooceny**, na którą składają się deskryptory rozpoczynające się od słowa „Potrafię...”, mające ułatwić refleksję i samoocenę.
- **Dossier**, w którym można uwidocznic wyniki własnej samooceny, zamieszczając w nim materiały świadczące o swoich postępach bądź też odnotowując przykłady prac związanych z nauczaniem.
- **Glosariusza** najważniejszych **terminów** związanych z uczeniem się i nauczaniem języka, które zostały wykorzystane w EPS.
- **Indeksu** terminów stosowanych w deskryptorach.
- **Przewodnika użytkownika**, który zawiera szczegółowe informacje na temat EPS.

Deskryptory

Trzon EPS stanowią 193 deskryptory kompetencji związanych z nauczaniem języków, które składają się na część dotyczącą samooceny. Deskryptory te można uznać za zbiór kompetencji kluczowych, które nauczyciele powinni starać się rozwijać.

Podział deskryptorów

Deskryptory są podzielone na siedem ogólnych kategorii. Reprezentują one dziedziny, które wymagają od nauczycieli wiedzy, posiadania wielorakich kompetencji i umiejętności podejmowania decyzji, dotyczących procesu nauczania. Każda kategoria została dalej podzielona w następujący sposób:



Skale samooceny

Każdemu z deskryptorów towarzyszy pasek, który umożliwia graficzne przedstawienie ocenianych kompetencji. Można kolorem zaznaczać na pasku swoje kompetencje, co będzie odzwierciedleniem dokonanej samooceny. Zmian można dokonywać na różnych etapach kształcenia. Po ukończeniu studiów pasek – uzupełniony przez studentów – przyszłych nauczycieli – może na przykład tak wyglądać:

1. Potrafię stworzyć życzliwą atmosferę, która zachęci uczniów do brania aktywnego udziału w ćwiczeniach, służących rozwijaniu sprawności mówienia.

6.3.06

24.10.06

18.1.07



W tym przykładzie studentka dokonała samooceny na trzech etapach kształcenia nauczycielskiego, co pokazuje jej zwiększającą się kompetencję. Ma ona jednak poczucie, że wiele jeszcze zostało do zrobienia i dlatego część paska pozostaje niewypełniona. Zapisała także daty w momencie dokonywania samooceny.

W tym miejscu warto zaznaczyć, że nie wszystkie paski powinny być wypełnione do końca studiów nauczycielskich. Uczenie się, jak uczyć innych i stawać się dobrym nauczycielem, to proces ciągły, trwający przez całe życie!

Chociaż deskryptory umożliwiają systematyczną refleksję nad kompetencjami, nie należy ich traktować jedynie jako listy umiejętności! Ważne jest, aby stanowiły one dla studentów, ich wykładowców i opiekunów praktyk impuls do dyskusji. Tematem dyskusji powinny być istotne aspekty procesu kształcenia nauczycieli, które stanowią podstawę wspomnianych wyżej kompetencji oraz przyczyniają się do rozwijania świadomości zawodowej.

Dalsze informacje dotyczące używania *EPS* można znaleźć w *Przewodniku użytkownika*.

AUTOPREZENTACJA

Imię i nazwisko:

Institucja:

Data rozpoczęcia pracy z *EPS*:

Niniejsza część ma za zadanie pomóc Ci zastanowić się nad różnymi zagadnieniami dotyczącymi nauczania i przemyśleć kwestie, które mogą okazać się dla Ciebie istotne w początkach studiów nauczycielskich. Poniżej znajdziesz kilka pytań, dotyczących nauczania języków, nad którymi być może chciał(a)byś się zastanowić. Na końcu tej części przedstawimy Ci kilka uwag na temat znaczenia refleksji.

1. W latach swojej nauki szkolnej miałeś/aś wiele styczności z nauczaniem. Jakie problemy dotyczące sposobu, w jaki byłeś/aś uczona/y, związane na przykład z cechami nauczyciela, jego zachowaniami itp., mają wpływ na to, jak sam/a chciał(a)byś uczyć, a czego wolał(a)byś unikać?

Doświadczenia ucznia
Pozytywne:
Negatywne:
(Spróbuj zastanowić się, dlaczego te doświadczenia były negatywne i pomyśl, co nauczyciel mógł zrobić inaczej).

2. a) Co, jak sądzisz, będzie Ci się podobało w zawodzie nauczyciela?

- b) Co, jak sądzisz, nie będzie Ci się podobało?

3. Oczekiwania, dotyczące studiów nauczycielskich:

a) Jak sądzisz, co Ci dadzą studia nauczycielskie?

b) Na czym Ci najbardziej zależy?

c) Czego, Twoim zdaniem, oczekują od Ciebie osoby prowadzące kształcenie nauczycieli?

4. Za jak ważne dla nauczyciela języka uważasz następujące umiejętności? Uzupełnij własnymi przykładami. Przedyskutuj odpowiedzi z kolegą/koleżanką i uzasadnij dokonane wybory:

Jak ważna?
Nieważna → Bardzo ważna

1. Współpraca z innymi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Dobre umiejętności organizacyjne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Umiejętność objaśniania gramatyki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Refleksja

Wykonując zadanie 4, dotyczące samooceny, trudno oprzeć się pokusie szybkiego udzielenia odpowiedzi. Jednak po głębszej refleksji albo po pewnym czasie można dojść do wniosku, że warto czasem zmodyfikować pierwszą odpowiedź. Na początku mogłeś/łaś na przykład uważać, że umiejętność objaśniania gramatyki jest bardzo ważna:

3. Umiejętność objaśniania gramatyki

Nieważna → Bardzo ważna

W dyskusji z innymi osobami w grupie studentów – przyszłych nauczycieli, z Twoim wykładowcą bądź też z nauczycielami w szkole może okazać się jednak, że „wyjaśnianie gramatyki” można interpretować na różne sposoby:

- jako wyjaśnianie reguł
 - w nauczonym języku,
 - w języku, w którym odbywa się nauka szkolna

lub

- jako podawanie przykładów użycia i ich analizowanie.

Dalsze rozważania mogą prowadzić do wniosku, że najważniejsze jest, aby to uczący się posiadał zdolność wyjaśniania gramatyki, a nie abyś to Ty jako przyszły nauczyciel posiadał taką umiejętność. To właśnie taki rodzaj refleksji i przemyśleń *EPS* ma za zadanie stymulować.

W powyższym przykładzie proces refleksji przybrał dwie formy:

- refleksji osobistej – określiłeś/łaś samodzielnie znaczenie tej umiejętności,
- przemyślanej refleksji – przedyskutowałeś/łaś znaczenie i być może zmodyfikowałeś/łaś je w rozmowie z innymi.

Celem refleksji było nie tylko udzielenie odpowiedzi na pytanie, ale również jej konsekwentne uzasadnienie w przemyślany i świadomy sposób.

Formułowanie osobistej refleksji zwiększa umiejętność samodzielnego myślenia, równoległe z pogłębianiem wiedzy na temat procesu uczenia się i nauczania. Refleksja i współpraca z innymi podczas poznawania różnych metod i technik nauczania i próbami ich stosowania pomoże Ci również poszerzyć własne horyzonty.

Ustosunkowując się do podanego powyżej stwierdzenia na temat gramatyki, być może zajrzałeś/aś do jakiejś książki, by zobaczyć, w jaki sposób jest definiowane pojęcie „gramatyka”. Korzystanie z różnego rodzaju **źródeł** to jeszcze inny proces służący rozwijaniu krytycznego i dociekliwego podejścia do nauczania i uczenia się.

Ten obszerny przykład koncentrujący się na gramatyce prowadzi do pytania, które aspekty procesu nauczania i uczenia się innego języka powinny stać się przedmiotem refleksji, które warto samodzielnie rozważać i zgłębiać. Treści realizowane podczas studiów nauczycielskich dostarczą Ci niezbędnej wiedzy i umiejętności, zaś *EPS* pomoże Ci skoncentrować się na bardzo konkretnych kwestiach, do których muszą się odnieść przyszli nauczyciele. Zachęcając Cię do rozważenia różnorodnych aspektów, cech i zagadnień związanych z nauczaniem i uczeniem się języka w różnych krajach, niniejsze *Portfolio* ma również na celu zwiększenie umiejętności refleksji nie tylko nad własnym kontekstem edukacyjnym, ale także nad podobnymi kontekstami w innych krajach europejskich.

SAMOOCENA

Deskryptory – Spis treści

Kontekst	11
A. Program nauczania	
B. Cele i potrzeby	
C. Rola nauczyciela języka	
D. Środki i ograniczenia instytucjonalne	
Metody i techniki nauczania	16
A. Mówienie/porozumiewanie się w mowie	
B. Pisanie/porozumiewanie się w piśmie	
C. Słuchanie ze zrozumieniem	
D. Czytanie ze zrozumieniem	
E. Gramatyka	
F. Słownictwo	
G. Kultura	
Pomoce dydaktyczne	26
Planowanie lekcji	28
A. Cele lekcji	
B. Przebieg lekcji	
C. Organizacja lekcji	
Prowadzenie lekcji	33
A. Korzystanie z konspektu zajęć	
B. Treści	
C. Interakcja z uczniami	
D. Kierowanie klasą	
E. Język używany podczas lekcji	
Samodzielne uczenie się	39
A. Autonomia ucznia	
B. Praca domowa	
C. Prace projektowe	
D. Portfolio	
E. Wirtualne środowisko nauki	
F. Zajęcia pozalekcyjne	
Ocena wyników nauki	46
A. Konstruowanie narzędzi oceny	
B. Ewaluacja	
C. Samoocena i ocena wzajemna	
D. Posługiwanie się językiem	
E. Kultura	
F. Analiza błędów	
Tabela refleksji	53

KONTEKST

Wstęp

Decyzje odnoszące się do nauczania pozostają pod silnym wpływem kontekstu edukacyjnego i społecznego, wpływającego na pracę nauczycieli. Kontekst ten kształtują przede wszystkim wymagania zawarte w krajowych lub lokalnych programach nauczania. Warto jednak pamiętać, że mogą również istnieć zalecenia i dokumenty o zasięgu międzynarodowym, które trzeba wziąć pod uwagę. Ograniczenia instytucjonalne to kolejny czynnik, z którym należy się liczyć, ponieważ mogą one wywierać znaczący wpływ na pracę nauczycieli.

Kolejnym wymiarem kontekstu uczenia się języka są ogólne cele i specyficzne potrzeby uczących się, które, kiedy już zostaną rozpoznane, wpływają na to, co robi nauczyciel.

Nauczyciele języka obcego mają do odegrania wiele różnych ról. Oprócz nauczania swoich przedmiotów będą zapewne wobec uczniów, rodziców i szeroko pojętego społeczeństwa podkreślać wagę uczenia się języków oraz uwzględniać i w jak największym stopniu wykorzystywać wiedzę i umiejętności, które uczący się już posiadają.

Nauczyciele powinni stale dbać o swój rozwój zawodowy dokonując samooceny i oceny wzajemnej oraz na bieżąco zapoznawać się z dostępnymi informacjami ze swojej dziedziny.

A Program nauczania

1. Potrafię zrozumieć wymagania zawarte w krajowych i lokalnych/autorskich programach nauczania.

 →

2. Potrafię tworzyć kursy językowe zgodne z wymaganiami zawartymi w krajowych i lokalnych/autorskich programach nauczania.

 →

3. Potrafię zrozumieć zasady sformułowane w stosownych dokumentach europejskich (np. *Europejski system opisu kształcenia językowego*, *Europejskie portfolio językowe*).

 →

4. Potrafię zrozumieć i włączyć do programu nauczania treści zawarte w dokumentach europejskich (np. w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, *Europejskim portfolio językowym*) w sposób, który będzie odpowiedni do sytuacji, w której pracuję.

 →

B Cele i potrzeby

1. Potrafię zrozumieć osobistą, intelektualną i kulturową wartość nauki innych języków.

 →

2. Potrafię uwzględnić ogólne, długofalowe cele zgodne z potrzebami i oczekiwaniami.

 →

3. Potrafię uwzględnić różne motywacje do nauki języka obcego.

 →

4. Potrafię wziąć pod uwagę potrzeby poznawcze uczących się (np. rozwiązywanie problemów, naturalną potrzebę komunikacji, przyswajanie wiedzy).

 →

5. Potrafię wziąć pod uwagę afektywne potrzeby uczących się (poczucie sukcesu, przyjemność itp.).

 →

6. Potrafię uwzględnić i ocenić oczekiwania oraz wpływ osób zainteresowanych procesem kształcenia (pracodawcy, rodzice, sponsorzy itp.).

 →

7. Potrafię uwzględnić docelowe poziomy osiągnięć, określone w programach nauczania (np. zawarte w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*).

 →

C Rola nauczyciela języka

1. Potrafię promować wartości i korzyści płynące z nauki języka dla uczniów, nauczycieli i innych osób.

 →

2. Potrafię docenić i wykorzystać wartość dodaną, jaką w sytuację klasy wnoszą uczniowie wywodzący się z różnych środowisk kulturowych.

 →

3. Potrafię uwzględnić znajomość innych języków, jaką mogą posiadać uczniowie i wykorzystać tę ich wiedzę w nauce kolejnych języków.

 →

4. Potrafię wykorzystać odpowiednie teorie języka, uczenia się, kultury itp. a także stosowne wyniki badań, aby ukierunkować moje nauczanie.

 →

5. Potrafię krytycznie ocenić moje nauczanie na podstawie własnych doświadczeń, informacji zwrotnej pochodzącej od uczniów i osiągniętych wyników oraz wprowadzić odpowiednie modyfikacje.

 →

6. Potrafię krytycznie ocenić moje praktyczne nauczanie na tle zasad teoretycznych.

 →

7. Potrafię zaakceptować informację zwrotną pochodzącą od moich kolegów/koleżanek i wykładowców oraz uwzględnić ją w moim nauczaniu.

 →

8. Potrafię obserwować moich kolegów/ moje koleżanki, rozpoznać różne aspekty metodyczne w ich nauczaniu i zaoferować im konstruktywną informację zwrotną.

 →

9. Potrafię wyszukać odpowiednie artykuły, czasopisma i wyniki badań związane z różnymi aspektami procesu nauczania i uczenia się.

 →

10. Potrafię określić i zbadać konkretne kwestie pedagogiczne/dydaktyczne związane z moimi uczniami bądź też z moim nauczaniem, przeprowadzając badanie w działaniu (*action research*).

 →

D Środki i ograniczenia instytucjonalne

1. Potrafię ocenić, w jaki sposób mógłbym/mogłabym wykorzystać pomoce dydaktyczne dostępne w mojej szkole (rzutnik pisma, komputery, bibliotekę itp.).

 →

2. Potrafię rozpoznać ograniczenia instytucjonalne oraz ograniczenia wykorzystania sprzętu, które istnieją w mojej szkole i odpowiednio dostosować moje nauczanie.

 →

METODY I TECHNIKI NAUCZANIA

Wstęp

Metodyka to realizacja celów nauczania przy wykorzystaniu odpowiednich procedur. Jej podstawą są zasady wywodzące się z teorii opisu, teorii uczenia się i teorii używania języka.

Można stosować poszczególne procedury nauczania, by wspomóc przyswajanie aspektów systemu języka, takich jak gramatyka, słownictwo i wymowa. Metodyka nauczania musi jednak uwzględniać fakt, że wszystkie te elementy są zawsze obecne podczas ćwiczenia sprawności językowych i dlatego są nierozdzielnie związane z komunikacją. Również nauczanie kultury i jej relacji z językiem wymaga zastosowania odpowiednich metod.

Metodyka nauczania może koncentrować się na tym, jak nauczyciele ćwiczą cztery główne sprawności, tj. mówienie, pisanie, słuchanie i czytanie, co znajduje swoje odzwierciedlenie w podziale przyjętym w niniejszej sekcji. Jednak w komunikacji ustnej i pisemnej, która odbywa się w klasie szkolnej, można zazwyczaj zaobserwować integrację dwóch lub więcej sprawności, gdyż bardzo rzadko są one przedmiotem nauczania w oderwaniu od siebie.

Może się zdarzyć, że zbiór zasad i procedur nauczania będzie tworzył spójną metodę lub podejście. Metoda odnosi się do stosunkowo stałych procedur nauczania (np. metoda *adiolingwalna*, *sugestopedia*), w których rola nauczyciela jest ściśle zdefiniowana. Podejście natomiast jest „teoretycznym uzasadnieniem, które stanowi podstawę wszystkiego, co dzieje się w klasie” (H. D. Brown, 2002:11). Zazwyczaj znajduje ono swoje odzwierciedlenie w zbiorze zasad, które z kolei ukierunkowują dobór procedur nauczania. Przykładami mogą być tutaj podejście komunikacyjne bądź też podejście zadaniowe.

A Mówienie/porozumiewanie się w mowie

1. Potrafię stworzyć życzliwą atmosferę, która zachęci uczniów do brania aktywnego udziału w zadaniach, służących rozwijaniu sprawności mówienia.

 →

2. Potrafię dokonać ewaluacji zadań, rozwijających sprawność mówienia i umiejętności interakcyjne, oraz wybrać na tyle ciekawe, aby zachęcić uczniów do udziału w nich na różnych poziomach znajomości języka.

 →

3. Potrafię dokonać ewaluacji zadań, rozwijających sprawność mówienia i umiejętności interakcyjne oraz wybrać na tyle ciekawe, aby zachęcić uczniów do wyrażania siebie, swoich opinii i poglądów na temat kultury.

 →

4. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru zadań, rozwijających sprawność mówienia i umiejętności interakcyjne, oraz wybrać taki ich zestaw, który umożliwi rozwijanie płynności wypowiedzi (dyskusja, odgrywanie ról, rozwiązywanie problemów itp.).

 →

5. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych zadań, które spowodują, że uczniowie uświadomią sobie fakt istnienia różnych typów tekstów i będą potrafili ich używać (np. prowadzenie rozmów telefonicznych, załatwianie spraw, wygłaszanie przemówień).

 →

6. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych materiałów, które mogą stanowić impuls do zadań służących rozwijaniu sprawności mówienia (pomoce wizualne, teksty, materiały autentyczne itp.).

 →

7. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru zadań, które przygotują uczniów do brania udziału w toczącej się ustnej wymianie informacji (rozmowy, załatwianie spraw itp.) oraz do inicjowania wypowiedzi i reagowania na nie.

 →

8. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych zadań, które pomogą uczniom rozpoznać i używać typowych właściwości języka mówionego (język nieformalny, wypełnianie itp.).

 →

9. Potrafię zachęcić uczniów do stosowania strategii komunikacyjnych (prośba o wyjaśnienie, upewnienie się, czy komunikat został zrozumiany itp.) oraz strategii kompensacyjnych (parafrazowanie, upraszczanie itp.), kiedy prowadzą z kimś rozmowę.

10. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych technik, które sprawią, że uczniowie będą bardziej świadomi dźwięków w języku docelowym, będą je potrafili rozróżniać i wymawiać.

11. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych technik, które sprawią, że uczniowie staną się bardziej świadomi akcentu, rytmu i intonacji oraz będą potrafili odpowiednio używać tych elementów.

12. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych zadań ustnych w celu rozwijania poprawności wypowiedzi (gramatyka, dobór słownictwa itp.).

B Pisanie/porozumiewanie się w piśmie

1. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru ciekawych zadań, które będą stymulowały kreatywność uczniów.

 →

2. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych zadań, służących rozwijaniu sprawności pisania, by uświadomić uczniom, że różne rodzaje tekstów (listy, opowiadania, sprawozdania itp.) wymagają użycia odpowiedniego języka oraz pomóc im używać takiego języka.

 →

3. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru spośród różnych typów tekstów, aby mogły one stanowić reprezentatywne przykłady dla uczniów, którzy tworzą własne wypowiedzi pisemne.

 →

4. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru rozmaitych materiałów, które będą stanowić impuls do pisania (materiały autentyczne, pomoce wizualne itp.).

 →

5. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru zadań, które pomogą uczniom uczestniczyć w pisemnej wymianie informacji (e-maile, podania o prace itp.) oraz tworzyć teksty i na nie odpowiadać.

 →

6. Potrafię wspomagać uczniów w zbieraniu i wymianie informacji umożliwiających wykonywanie zadań pisemnych.

 →

7. Potrafię pomóc uczniom zaplanować i zadbać o odpowiednią strukturę wypowiedzi pisemnych (np. przez stosowanie map myśli, planów).

 →

8. Potrafię pomóc uczącym się monitorować i zastanawiać się nad procesem tworzenia wypowiedzi pisemnych, a później je redagować i poprawiać ich jakość.

 →

9. Potrafię stosować ocenę wzajemną i informację zwrotną, by wspomagać proces pisanie.

 →

10. Potrafię stosować różne techniki, aby pomóc uczniom rozwinąć świadomość dotyczącą struktury, logiki i spójności tekstu oraz uwzględniać te elementy, gdy tworzą własne wypowiedzi pisemne.

 →

11. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych technik, aby podnieść świadomość uczących się co do zasad ortograficznych i wyjątków od nich, a także umożliwić im ich poprawne stosowanie.

 →

12. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru zadań służących rozwijaniu sprawności pisania, które umożliwią konsolidację posiadanej wiedzy (gramatyka, słownictwo, pisownia itp.).

 →

C Słuchanie ze zrozumieniem

1. Potrafię wybierać teksty, które są odpowiednie do potrzeb, zainteresowań i poziomu językowego uczniów.

 →

2. Potrafię przeprowadzić szereg ćwiczeń, poprzedzających słuchanie ze zrozumieniem, które pomogą uczniom przygotować się do odbioru tekstu.

 →

3. Potrafię zachęcić uczniów do korzystania z posiadanej wiedzy na dany temat oraz do formułowania oczekiwań w odniesieniu do danego tekstu podczas słuchania ze zrozumieniem.

 →

4. Potrafię zaplanować i dokonać wyboru różnych zadań, które umożliwiają ćwiczenie i poszerzenie repertuaru różnych strategii efektywnego słuchania (słuchanie w celu zrozumienia ogólnego sensu wypowiedzi, wychwycenia konkretnych informacji itp.).

 →

5. Potrafię zaplanować i dokonać wyboru różnych zadań, które pomogą uczniom rozpoznać i zinterpretować typowe cechy języka mówionego (ton głosu, intonacja, styl wypowiedzi itp.).

 →

6. Potrafię pomóc uczniom w stosowaniu strategii, które umożliwią im skuteczne radzenie sobie z aspektami języka mówionego (hałas w tle, nadmiar informacji itp.).

 →

7. Potrafię pomóc uczniom stosować strategie, które umożliwią im radzenie sobie z trudnym lub nieznanym słownictwem, występującym w tekście.

 →

8. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych zadań wykonywanych po zakończeniu słuchania ze zrozumieniem, łącząc w ten sposób naukę słuchania z rozwijaniem innych sprawności.

 →

D Czytanie ze zrozumieniem

1. Potrafię wybierać teksty, które są odpowiednie do potrzeb, zainteresowań i poziomu językowego uczniów.

 →

2. Potrafię przeprowadzić szereg ćwiczeń poprzedzających czytanie ze zrozumieniem, które pomogą uczniom przygotować się do odbioru tekstu.

 →

3. Potrafię zachęcić uczniów do korzystania z posiadanej wiedzy na dany temat oraz formułowania oczekiwań w odniesieniu do tekstu podczas czytania ze zrozumieniem.

 →

4. Potrafię stosować różne sposoby czytania tekstu w klasie (np. na głos, po cichu, w grupach).

 →

5. Potrafię przygotować różne zadania, które mają na celu ćwiczenie i poszerzenie repertuaru różnych strategii wspomagających proces czytania, w zależności od jego celu (czytanie w celu zrozumienia ogólnego sensu wypowiedzi, odnalezienie szczegółowych informacji itp.).

 →

6. Potrafię pomóc uczącym się opanować różne strategie, które umożliwią im radzenie sobie z trudnym lub nieznanym słownictwem występującym w tekście.

 →

7. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych zadań wykonywanych po zakończeniu czytania ze zrozumieniem, łącząc w ten sposób naukę czytania z rozwijaniem innych sprawności.

 →

8. Potrafię zarekomendować książki odpowiednio do potrzeb, zainteresowań i poziomu językowego uczniów.

 →

9. Potrafię pomóc uczniom rozwijać umiejętność krytycznego czytania (refleksja, interpretacja, analiza itp.).

 →

E Gramatyka

1. Potrafię wprowadzać strukturę gramatyczną i umożliwić uczniom jej ćwiczenie w zrozumiałych kontekstach i za pomocą odpowiednio dobranych tekstów.

2. Potrafię zapoznawać uczniów ze sposobami radzenia sobie z nowymi lub nieznanymi strukturami gramatycznymi (prezentacja dokonywana przez nauczyciela, podnoszenie świadomości językowej, odkrywanie reguł i prawideł itp.) i pomagać im w ich stosowaniu.

3. Potrafię odpowiadać na zadawane przez uczniów pytania dotyczące struktur gramatycznych i, jeśli to konieczne, zarekomendować im odpowiednie książki do nauki gramatyki.

4. Potrafię używać terminologii gramatycznej odpowiednio do potrzeb i oczekiwań uczniów.

5. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru ćwiczeń i zadań gramatycznych, które będą wspierać naukę oraz stymulować komunikację w mowie i piśmie.

F Słownictwo

1. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych zadań, które wspomogą naukę słownictwa.

 →

2. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru zadań, które umożliwią uczniom użycie nowego słownictwa w mowie i piśmie.

 →

3. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru zadań, które podnoszą świadomość uczniów w zakresie różnic między rejestrami języka.

 →

G Kultura

1. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych tekstów, materiałów źródłowych i zadań, które pobudzą zainteresowanie uczniów własną kulturą i kulturą innego języka (fakty dotyczące kultury, wydarzenia, postawy, tożsamość itp.), pomogą im je lepiej poznać i zrozumieć.

 →

2. Potrafię stworzyć uczniom możliwości zgłębiania kultury społeczności posługujących się językiem docelowym poza klasą szkolną (Internet, e-maile itp.).

 →

3. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych tekstów, materiałów źródłowych i zadań, które uświadomią uczniom istnienie podobieństw i różnic w odniesieniu do socjokulturowych norm zachowania.

 →

4. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru zadań (odgrywanie ról, symulacje itp.), które umożliwią uczniom wykształcenie kompetencji socjokulturowej.

 →

5. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych tekstów, materiałów źródłowych i zadań, które będą zachęcać uczniów do refleksji nad pojęciem „inności” i pomogą im zrozumieć różne systemy wartości.

 →

6. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych tekstów, materiałów źródłowych i zadań, które uświadomią uczniom istnienie stereotypów i umożliwią przeciwstawianie się im.

 →

7. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru zadań, które przyczynią się do podniesienia świadomości interkulturowej uczniów.

 →

8. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych tekstów i zadań, które uświadomią uczniom istnienie zależności między kulturą i językiem.

 →

POMOCE DYDAKTYCZNE

Wstęp

Niniejsza sekcja jest poświęcona różnym pomocom dydaktycznym, do których mogą odwoływać się nauczyciele, poszukując pomysłów na przeprowadzenie zajęć i z których mogą korzystać podczas wyszukiwania, selekcjonowania i/lub konstruowania ćwiczeń, zadań i materiałów, które mogą być pomocne dla uczniów. Krajowy kontekst edukacyjny wraz z programami nauczania i zaleceniami odgrywa ważną rolę w procesie podejmowania decyzji dotyczących wyboru podręcznika. Lokalny kontekst szkolny wraz z jego zasobami i ograniczeniami ma wpływ na rodzaj sprzętu wykorzystywanego podczas lekcji, a także na wybór i przygotowywanie odpowiednich materiałów. Cele i potrzeby uczniów, ich wiek, poziom zaawansowania, motywacje i zainteresowania warunkują w dużej mierze rodzaj używanych pomocy dydaktycznych i sposoby ich wykorzystywania. Z tego powodu nie tylko gotowe materiały, teksty i zadania, ale również te przygotowywane przez nauczycieli i uczniów mają swoje miejsce w procesie uczenia się, zarówno w klasie szkolnej, jak i podczas pracy indywidualnej.

1. Potrafię wybrać i ocenić różne podręczniki i inne materiały odpowiednie do wieku, zainteresowań i poziomu językowego uczniów.
 →
2. Potrafię wybrać z tych podręczników teksty, ćwiczenia i zadania językowe, które będą odpowiednie dla moich uczniów.
 →
3. Potrafię znaleźć i wybrać materiały służące rozwijaniu sprawności słuchania i czytania, które będą odpowiednie dla moich uczniów, wykorzystując w tym celu różne źródła, takie jak literatura, środki masowego przekazu czy Internet.
 →
4. Potrafię wykorzystywać pomysły i materiały zamieszczone w podręcznikach dla nauczycieli i książkach metodycznych.
 →
5. Potrafię tworzyć materiały i zadania, które będą odpowiednie dla moich uczniów.
 →
6. Potrafię zarekomendować moim uczniom słowniki i inne materiały źródłowe, które mogą być im przydatne.
 →
7. Potrafię ukierunkować uczniów w taki sposób, aby sami tworzyli materiały dla siebie i swoich kolegów/koleżanek.
 →
8. Potrafię dobierać i wykorzystywać materiały i zadania z zasobów Internetu, które będzie można wykorzystać podczas lekcji i które będą odpowiednie dla moich uczniów.
 →
9. Potrafię tworzyć materiały i planować zadania przy wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej, które będą odpowiednie dla moich uczniów.
 →
10. Potrafię tak pokierować uczniami, aby korzystali z Internetu w celu wyszukiwania informacji.
 →
11. Potrafię stosować i krytycznie oceniać programy i platformy, wykorzystujące technologie informacyjno-komunikacyjną.
 →

PLANOWANIE LEKCJI

Wstęp

Planowanie lekcji czy cyklu lekcji wiąże się z poszukiwaniem odpowiedzi na kluczowe pytania dydaktyczne: „dlaczego”, „co” i „jak”. Dlaczego należy skoncentrować się na określonym celu nauczania? Jaki materiał należy wybrać? W jaki sposób go wykorzystać?

Z punktu widzenia nauczyciela najważniejsze jest uświadomienie sobie, dlaczego podejmuje właśnie taką decyzję dotyczącą wyboru danego materiału, który wykorzysta podczas lekcji, oraz jakie dobierze do niego zadania. Decyzja ta jest uzależniona od wymagań określonych w programie nauczania i od konkretnej grupy uczniów. Nauczyciele muszą znać program nauczania i wiedzieć, jak przekształcić różne jego elementy w przejrzyste cele ogólne i cele operacyjne, które będą zrozumiałe dla uczniów.

Dobór treści pozostaje w ścisłym związku z wyznaczonymi celami operacyjnymi. Sama praca z podręcznikiem zazwyczaj nie wystarcza, ponieważ podręcznik stanowi odzwierciedlenie sposobu, w jaki ich autorzy interpretują program nauczania i rzadko uwzględnia cechy indywidualne uczniów.

Planowanie zadań i ćwiczeń jest uzależnione zarówno od celów nauczania, jak i jego treści oraz wymaga od nauczycieli zastanowienia się, w jaki sposób uczący się mogą osiągnąć wytyczone cele przy wykorzystaniu wybranych materiałów. Na etapie planowania lekcji znajomość teorii uczenia się języka, bogaty repertuar metod i technik nauczania, duży zasób pomocy dydaktycznych, ćwiczeń i zadań są tak samo ważne, jak wiedza o umiejętnościach i możliwościach poszczególnych uczniów.

A Cele lekcji

1. Potrafię rozpoznać i zrozumieć wymagania zawarte w programie nauczania i określić cele ogólne i operacyjne, dostosowane do potrzeb i zainteresowań moich uczniów.

 →

2. Potrafię zaplanować konkretne cele operacyjne, dotyczące poszczególnych lekcji lub pewnego etapu nauki.

 →

3. Potrafię tak określić cele operacyjne, aby uczniowie mogli rozwinąć wszystkie swoje możliwości.

 →

4. Potrafię określić cele operacyjne, które będą uwzględniały różne poziomy umiejętności i specjalne potrzeby edukacyjne uczących się.

 →

5. Potrafię zdecydować, czy jest konieczne sformułowanie celów operacyjnych w odniesieniu do sprawności, tematów, sytuacji lub podsystemów języka (funkcje, pojęcia, formy itp.).

 →

6. Potrafię określić cele operacyjne, które zachęcą uczących się do refleksji nad własną nauką.

 →

B Przebieg lekcji

1. Potrafię tak zaplanować lekcję lub cykl lekcji, aby zapewnić spójny a zarazem zróżnicowany ciąg ćwiczeń.

 →

2. Potrafię zróżnicować i tak dobrze dobrać zadania, aby wymagały użycia różnych sprawności i kompetencji.

 →

3. Potrafię zaplanować zadania w taki sposób, aby zapewnić współzależność słuchania, czytania, mówienia i pisanie.

 →

4. Potrafię zaplanować zadania, które podkreślają współzależność języka i kultury.

 →

5. Potrafię planować zadania, które łączą gramatykę i słownictwo z komunikacją.

 →

6. Potrafię zaplanować nauczanie niektórych treści innych przedmiotów przy użyciu języka docelowego (ścieżki międzyprzedmiotowe, *CLIL* – nauczanie łączące przyswajanie języka z nauką innych przedmiotów itp.).

 →

7. Potrafię określić czas potrzebny do omówienia danych tematów i przeprowadzenia zadań oraz odpowiednio zaplanować pracę z nimi.

 →

8. Potrafię zaplanować zadania, dzięki którym uczniowie uświadomią sobie posiadaną wiedzę i będą się starali ją wykorzystać.

 →

9. Potrafię zróżnicować i zrównoważyć zadania po to, aby zwiększyć i podtrzymać motywację i zainteresowanie uczniów.

 →

10. Potrafię zróżnicować i tak dobrać zadania, by uwzględnić indywidualne style uczenia się.

 →

11. Potrafię uwzględnić informację zwrotną i uwagi uczniów oraz wykorzystać je w planowaniu kolejnych lekcji.

12. Potrafię zaangażować uczniów w planowanie lekcji.

C Organizacja lekcji

1. Potrafię odpowiednio dobrać i zaplanować różne formy organizacji zajęć (praca z całą klasą, praca indywidualna, praca w parach i małych grupach).

 →

2. Potrafię zaplanować prezentacje uczniowskie i interakcję między uczniami.

 →

3. Potrafię zaplanować, kiedy i jak używać języka docelowego, w tym metajęzyka, który może być przydatny podczas lekcji.

 →

4. Potrafię planować lekcje i cykle lekcji we współpracy z innymi nauczycielami i/lub praktykantami (nauczanie zespołowe, razem z nauczycielami innych przedmiotów itp.).

 →

PROWADZENIE LEKCJI

Wstęp

Sekcja poświęcona prowadzeniu lekcji koncentruje się na tym, co robią nauczyciele w klasie językowej oraz na umiejętnościach, które powinni posiadać. Jeśli chodzi o tę pierwszą kwestię, dotyczy ona – najogólniej mówiąc – wprowadzenia w życie przygotowanego konspektu zajęć. Wymaga to uszeregowania zadań w logiczny, ale jednocześnie elastyczny sposób, tak aby wziąć pod uwagę wyniki dotychczasowej nauki i odpowiednio reagować na zachowania poszczególnych uczniów podczas lekcji.

Niniejsza sekcja podkreśla również wagę interakcji między nauczycielem i klasą w procesie nauczania i uczenia się. Pojęcie interakcji jest związane z rozpoczęciem lekcji i podtrzymywaniem uwagi uczniów, jak również z zachęcaniem ich do wykazywania inicjatywy, wypowiedzania się i reagowania na wypowiedzi innych z uwzględnieniem różnych stylów poznawczych i strategii uczenia się. Szczegółowej analizie została również poddana zdolność nauczyciela do reagowania na wydarzenia mające miejsce podczas lekcji, wykorzystywania rozmaitych sposobów organizacji pracy w klasie oraz użycia różnorodnych pomocy dydaktycznych, środków nauczania oraz technologii informacyjno-komunikacyjnej.

Ostania grupa deskryptorów koncentruje się na użyciu przez nauczyciela języka docelowego podczas lekcji. Doświadczenie i wyniki badań pokazują, że umiejętności, które mają tutaj kluczowe znaczenie, dotyczą podejmowania decyzji, w jakich sytuacjach i w jakim celu użycie języka docelowego jest najbardziej efektywne, a kiedy bardziej odpowiednie może być odwołanie się do języka ojczystego. Duże znaczenie odgrywa również umiejętność ułatwiania uczniom zrozumienia tego, co jest mówione lub pisane, jak również zachęcania ich do używania języka docelowego w komunikacji z nauczycielem i między sobą.

A Korzystanie z konspektu zajęć

1. Potrafię rozpocząć lekcję w zajmujący sposób.

 →

2. Potrafię być elastyczny/a, korzystając z konspektu zajęć i reagować podczas lekcji na ujawniające się zainteresowania uczniów.

 →

3. Potrafię zapewnić płynne przejścia między ćwiczeniami i zadaniami przeznaczonymi dla poszczególnych uczniów, grup i całej klasy.

 →

4. Potrafię odpowiednio dostosować czas przeznaczony na poszczególne etapy lekcji, nawet gdy pojawiają się nieprzewidziane sytuacje.

 →

5. Potrafię tak określić czas trwania przeprowadzanych ćwiczeń i zadań, aby uwzględnić możliwości koncentracji poszczególnych uczniów.

 →

6. Potrafię zakończyć lekcję, ogniskując uwagę uczniów na jej najbardziej istotnych elementach.

 →

B Treści

1. Potrafię prezentować treści językowe (nowe lub poprzednio wprowadzane elementy języka, tematy itp.) w sposób, który jest odpowiedni dla poszczególnych uczniów i grup uczniowskich.

2. Potrafię powiązać treści nauczania z wiedzą, którą uczniowie już posiadają oraz z ich wcześniej nabytymi doświadczeniami w nauce języka.

3. Potrafię powiązać treści nauczania z bieżącymi wydarzeniami – zarówno lokalnymi, krajowymi, jak i międzynarodowymi.

4. Potrafię powiązać język, którego nauczam, z kulturą jego rodzimych użytkowników.

C Interakcja z uczniami

1. Potrafię zapanować nad klasą, skłonić grupę uczniów do zajęcia miejsc i skupić na sobie ich uwagę już na początku lekcji.

 →

2. Potrafię utrzymać skupienie i uwagę uczniów podczas zajęć.

 →

3. Potrafię życzliwie reagować na inicjatywę uczniów i wspierać ich interakcję.

 →

4. Potrafię, kiedy to tylko możliwe, zachęcić uczniów do brania czynnego udziału w lekcji.

 →

5. Potrafię uwzględnić różnorodność stylów uczenia się.

 →

6. Potrafię wskazać uczniom strategie uczenia się i wspomagać ich w rozwijaniu odpowiednich działań i zachowań tego typu.

 →

D Kierowanie klasą

1. Potrafię przyjmować różne role w zależności od potrzeb uczniów i wymagań danego zadania (ekspert, mediator, menadżer itp.).

 →

2. Potrafię organizować pracę indywidualną, pracę z partnerem, pracę w grupie i z całą klasą.

 →

3. Potrafię przygotowywać i efektywnie wykorzystywać pomoce dydaktyczne (karty do nauki, wykresy i diagramy itp.).

 →

4. Potrafię efektywnie korzystać z różnych środków nauczania (rzutnik pisma, technologia komputerowa i informacyjna, wideo itp.).

 →

5. Potrafię nadzorować i pomagać uczniom w korzystaniu z różnych form technologii informacyjno-komunikacyjnej zarówno w klasie, jak i poza nią.

 →

E Język używany podczas lekcji

1. Potrafię prowadzić lekcję w języku docelowym.

2. Potrafię zdecydować, kiedy użycie języka docelowego jest odpowiednie, a kiedy nie.

3. Potrafię używać języka docelowego jako metajęzyka.

4. Potrafię używać różnych strategii, kiedy uczniowie nie rozumieją języka docelowego.

5. Potrafię zachęcić uczniów do używania języka docelowego przy wykonywaniu zadań.

6. Potrafię zachęcić uczniów do odniesienia języka docelowego do innych języków, którymi się posługują i których się uczyli, wtedy gdy może to być przydatne.

SAMODZIELNE UCZENIE SIĘ

Wstęp

Uczenie się języka w sytuacji szkolnej polega zarówno na indywidualnym uczeniu się, jak i na współpracy z rówieśnikami, oraz na samodzielnym uczeniu się pod kierunkiem nauczyciela. Oznacza to umożliwienie poszczególnym uczniom lub grupom uczniowskim przejęcie odpowiedzialności za swoje uczenie się, by w pełni wykorzystać swoje możliwości.

Jeśli chodzi o autonomię ucznia i prace projektowe, przejęcie odpowiedzialności oznacza dobór celów, treści, aktywności i sposobów oceny oraz sposobów prezentacji wyników nauki. Zależnie od sytuacji w grę mogą tutaj wchodzić tylko niektóre z tych elementów bądź też wszystkie. Autonomiczne uczenie się jest integralną częścią procesu przyswajania języków obcych, a nie kolejną metodą nauczania. Nauczyciele powinni wiedzieć, w jaki sposób zaplanować zajęcia i zaprojektować zadania, które będą wspierać uczniów w dokonywaniu wyborów i skutkować rozwijaniem zdolności refleksji nad procesem uczenia się i samooceny. *Portfolio* może zarówno dla nauczyciela, jak i dla samego ucznia, być cennym źródłem informacji o postępach w nauce.

Prace domowe i różne zajęcia pozalekcyjne mogą w istotny sposób wspierać naukę szkolną. To nauczyciel ponosi odpowiedzialność za stworzenie uczniom możliwości przyswajania języka poza klasą.

Technologia informacyjno-komunikacyjna odgrywa coraz większą rolę w nauce języków obcych i wymaga od nauczyciela znajomości systemów informatycznych oraz wspieranej komputerowo komunikacji. Środowiska wspomagające wspólne uczenie się, bądź też indywidualne korzystanie z zasobów technologii informacyjno-komunikacyjnej, stymulują samodzielne uczenie się i, jeśli są odpowiednio wykorzystane, przyczyniają się do rozwijania autonomii ucznia.

A Autonomia ucznia

1. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych zadań, które zachęcają uczniów do refleksji nad posiadaną wiedzą i kompetencjami.

 →

2. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych zadań, które umożliwią uczniom identyfikację i refleksję nad indywidualnymi procesami i stylami uczenia się.

 →

3. Potrafię zachęcić uczniów do wyznaczania własnych celów ogólnych i operacyjnych oraz planowania własnej nauki, a także wspomagać ich w tym.

 →

4. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru zadań, które pomogą uczniom zastanowić się nad stosowanymi strategiami oraz wykształcić nowe strategie i umiejętności uczenia się.

 →

5. Potrafię wspomagać uczniów w dokonywaniu wyboru zadań i działań zgodnie z ich potrzebami i zainteresowaniami.

 →

6. Potrafię zachęcić uczniów do refleksji nad procesami uczenia się oraz ewaluacji tych procesów i ich wyników.

 →

B Praca domowa

1. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru zadań, które są najbardziej przydatne do samodzielnego wykonania w domu.

 →

2. Potrafię zadawać pracę domową we współpracy z uczniami.

 →

3. Potrafię zapewnić uczniom niezbędne wsparcie, by mogli samodzielnie wykonać zadanie domowe i potrafię pomagać im dobrze gospodarować własnym czasem.

 →

4. Potrafię oceniać pracę domową według trafnych i przejrzystych kryteriów.

 →

C Prace projektowe

1. Potrafię zaplanować i nadzorować prace projektowe zgodnie z określonymi celami ogólnymi i operacyjnymi.

 →

2. Potrafię samodzielnie lub we współpracy z innymi nauczycielami zaplanować i zorganizować międzyprzedmiotowe prace projektowe.

 →

3. Potrafię wspomagać uczniów w dokonywaniu odpowiednich wyborów na różnych etapach wykonywania prac projektowych.

 →

4. Potrafię zachęcić uczniów do refleksji nad swoją pracą (pamiętniki, dzienniki itp.).

 →

5. Potrafię pomóc uczniom wykorzystywać różne narzędzia prezentacji wyników ich pracy.

 →

6. Potrafię ocenić proces wykonywania i ostateczny rezultat pracy projektowej we współpracy z uczniami.

 →

D Portfolio

1. Potrafię wyznaczyć konkretne cele i zadania pracy z portfolio (wykorzystanie podczas kursu, ocena dokonywana przez cały okres trwania nauki itp.).

 →

2. Potrafię planować i organizować pracę z portfolio.

 →

3. Potrafię nadzorować pracę z portfolio i dostarczać uczniom konstruktywnej informacji zwrotnej w tym zakresie.

 →

4. Potrafię oceniać prowadzenie portfolio według trafnych i przejrzystych kryteriów.

 →

5. Potrafię zachęcić uczniów do samooceny i wzajemnej oceny pracy z portfolio.

 →

E Wirtualne środowisko nauki

1. Potrafię wykorzystywać różne zasoby technologii informacyjno-komunikacyjnej (strony internetowe, programy komputerowe, e-maile itp.).

 →

2. Potrafię doradzić uczniom, jak wyszukać i ocenić zasoby technologii informacyjno-komunikacyjnej (strony internetowe, wyszukiwarki, programy komputerowe itp.).

 →

3. Potrafię zainicjować i wspomagać funkcjonowanie różnych środowisk nauki (platformy uczenia się, fora dyskusyjne, strony internetowe itp.).

 →

F Zajęcia pozalekcyjne

1. Potrafię zauważyć, kiedy powstaje potrzeba zainicjowania zajęć pozaszkolnych w celu zwiększenia efektywności nauki (czasopisma dla osób uczących się, kluby, wycieczki itp.).

 →

2. Potrafię wyznaczać cele i zadania wycieczek szkolnych, programów wymiany i współpracy międzynarodowej.

 →

3. Potrafię organizować wymiany we współpracy z osobami i instytucjami, w dyspozycji których pozostają odpowiednie środki.

 →

4. Potrafię ocenić wyniki nauki podczas wycieczek szkolnych, wymian i programów współpracy międzynarodowej.

 →

OCENA WYNIKÓW NAUKI

Wstęp

Ta sekcja dotyczy wyborów, jakich musi dokonywać nauczyciel oceniając proces uczenia się i wyniki nauki. Wybory te są związane z szerszymi zagadnieniami, takimi jak co oceniać, kiedy oceniać, jak oceniać i w jaki sposób wykorzystywać informacje uzyskane w procesie dokonywania oceny w celu wspierania nauki i poprawienia jakości nauczania.

Ocenianie może obejmować przeprowadzanie testów i egzaminów, które dostarczają nam informacji o kompetencjach uczniów i używanym przez nich w danym momencie języku. Mogą się one koncentrować na wiedzy uczniów na temat języka i kultury, bądź też umiejętnościach posługiwania się językiem w naturalnych kontekstach. Opracowując test, nauczyciele muszą zastanowić się, na ile jest on trafny, biorąc pod uwagę ogólne i operacyjne cele nauki i muszą zwrócić uwagę na rzetelność procedur wystawiania ocen. Warto również zastanowić się, czy test jest wystarczająco praktyczny, jeśli chodzi o jego przygotowanie i przeprowadzenie oraz w jaki sposób można uniknąć jego ewentualnych negatywnych skutków.

Takie formy oceniania, jak ewaluacja za pomocą portfolio, umożliwią uzyskiwanie na bieżąco informacji o postępach uczącego się i mogą być stosowane tak przez nauczyciela, jak i przez samych uczniów. Na przykład *Europejskie portfolio językowe* stanowi ważne narzędzie samooceny.

Procedury związane z ocenianiem mogą być wykorzystane głównie w ocenie podsumowującej – na przykład w celu wystawienia oceny okresowej lub wydania certyfikatu. Mogą one też być używane przy dokonywaniu oceny kształtującej – na przykład w celu określenia słabych i mocnych stron ucznia lub dla lepszego planowania dalszej pracy przez nauczyciela lub ucznia.

A Konstruowanie narzędzi oceny

1. Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru trafnych procedur oceniania (testy, portfolio, samoocena itp.), odpowiednich dla ogólnych i operacyjnych celów kształcenia.

 →

2. Potrafię negocjować z uczniami sposób, w jaki najlepiej oceniać ich pracę i postępy.

 →

3. Potrafię planować i stosować w klasie zadania, które pozwolą ocenić aktywność uczniów i uzyskiwane przez nich wyniki.

 →

B Ewaluacja

1. Potrafię określić mocne i słabe strony ucznia w odniesieniu do jego umiejętności językowych.

 →

2. Potrafię ocenić umiejętność pracy samodzielnej i zespołowej ucznia.

 →

3. Potrafię wykorzystywać proces i produkt oceniania w swoim nauczaniu i w planowaniu nauki indywidualnych uczniów i grup uczniowskich (tj. ocenę kształtującą).

 →

4. Potrafię sporządzić ocenę opisową używanego przez ucznia języka i czynionych przez niego postępów w taki sposób, by była ona przejrzysta i zrozumiała dla ucznia, jego rodziców i innych osób.

 →

5. Potrafię stosować odpowiednie procedury oceniania, by obserwować i monitorować postępy ucznia (raporty, zestawienia, oceny itp.).

 →

6. Potrafię używać skal oceny zamieszczonych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*.

 →

7. Potrafię używać trafnego, instytucjonalnego/krajowego/międzynarodowego systemu oceniania w celu oceny umiejętności uczniów.

 →

8. Potrafię przyznawać stopnie za testy i egzaminy, używając rzetelnych i przejrzystych procedur oceniania.

 →

C Samocena i ocena wzajemna

1. Potrafię pomóc uczniom w wyznaczaniu indywidualnych celów i w ocenie ich postępów.

 →

2. Potrafię pomóc uczniom w prowadzeniu oceny wzajemnej.

 →

3. Potrafię pomóc uczniom w korzystaniu z *Europejskiego portfolio językowego*.

 →

D Posługiwanie się językiem

1. Potrafię ocenić zdolność ucznia do sformułowania wypowiedzi ustnej, zgodnie z takimi kryteriami, jak treść, zakres, poprawność, płynność, stosowność rejestru itp.

 →

2. Potrafię ocenić umiejętności ucznia w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej, zgodnie z takimi kryteriami, jak treść, zakres, poprawność, spójność i logika wypowiedzi itp.

 →

3. Potrafię ocenić umiejętności ucznia w zakresie rozumienia i interpretowania wypowiedzi ustnej pod względem ogólnego sensu tej wypowiedzi, konkretnych lub szczegółowych informacji, ukrytych znaczeń itp.

 →

4. Potrafię ocenić umiejętności ucznia w zakresie rozumienia i interpretowania tekstu pisanego pod względem ogólnego sensu wypowiedzi, konkretnych lub szczegółowych informacji, ukrytych znaczeń itp.

 →

5. Potrafię ocenić umiejętności ucznia w zakresie komunikowania się w mowie z innymi osobami, zgodnie z takimi kryteriami, jak treść, zakres, poprawność, płynność i strategie konwersacyjne.

 →

6. Potrafię ocenić umiejętności ucznia w zakresie komunikowania się w piśmie z innymi osobami, zgodnie z takimi kryteriami, jak treść, zakres, poprawność i stosowność odpowiedzi itp.

 →

E Kultura

1. Potrafię ocenić wiedzę uczniów na temat np. faktów i wydarzeń kulturowych w społecznościach posługujących się językiem docelowym.

 →

2. Potrafię ocenić zdolność uczniów do dokonywania porównań między własną kulturą a kulturą społeczności, posługujących się językiem docelowym.

 →

3. Potrafię ocenić zdolność uczniów do odpowiedniego reagowania i zachowywania się w kontaktach z przejawami kultury języka docelowego.

 →

F Analiza błędów

1. Potrafię analizować błędy uczniów i określać ich źródła.

 →

2. Potrafię zapewnić uczniom konstruktywną informację zwrotną na temat popełnianych przez nich błędów i poziomu opanowania języka.

 →

3. Potrafię reagować na błędy popełniane podczas lekcji w taki sposób, by wspierać proces uczenia się i komunikację.

 →

4. Potrafię reagować na błędy pojawiające się w wypowiedziach ustnych i pisemnych w taki sposób, by wspierać proces uczenia się, nie osłabiając przy tym wiary uczniów we własne siły i nie przerywając komunikacji.

 →

TABELA TWOICH REFLEKSJI

Poniższa tabela umożliwi Ci odnotowanie deskryptorów.

Numer deskryptora/ów	Data dokonania wpisu	Twoje uwagi

DOSSIER

Czemu ma służyć dossier?

Głównym zadaniem dossier studenta – przyszłego nauczyciela, jest pokazanie, że jego/jej samoocena w odniesieniu do stwierdzeń rozpoczynających się od słowa „Potrafię...” trafnie odzwierciedla poszczególne umiejętności i zdolności. Można tego dokonać gromadząc materiały potwierdzające poprawność własnych wpisów. Sam/a zdecydujesz, co powinno się w nim zamieścić, ponieważ sam/a jesteś najlepszym, a często jedynym sędzią tego, jakie rodzaje materiałów najlepiej potwierdzają trafność odpowiedzi, których wcześniej udzieliłeś/aś.

Drugim, równie ważnym zadaniem dossier, jest zachęcenie do przemyślenia postępów swojego rozwoju zawodowego. Jeśli na przykład przejrzysz kilka konspektów zajęć, które opracowałeś/aś, możesz dojść do wniosku, że konieczne jest poszerzenie repertuaru technik, które umożliwią poszczególnym uczniom pokazanie wszystkich swoich możliwości i umiejętności. Informacje dotyczące działań, o których wykonanie poprosisz następnie poszczególnych uczniów, też możesz dołączyć do dossier, aby uzasadnić swoją odpowiedź w deskryptorach 3 i 4 w sekcji poświęconej planowaniu lekcji.

Możliwe jest również, że zechcesz używać dossier w innym celu. Może ono na przykład stać się zbiorem dokumentów i materiałów, stanowiących źródło informacji dla innych osób – wykładowców, opiekunów praktyk, egzaminatorów, pracodawców itp. Sam/a musisz zdecydować, jakie inne funkcje może ono spełniać w Twojej sytuacji.

Dossier stanie się szczegółowym a jednocześnie użytecznym zapisem Twojego rozwoju zawodowego, zawierającym z czasem coraz bardziej zróżnicowane elementy, które będziesz dodawał/a, gdy uznasz to za stosowne. Kiedy zbiór zacznie się powiększać, możesz sobie zadać pytanie, dlaczego decydujesz się w nim zamieszczać pewne rodzaje materiałów i co każdy z zamieszczonych elementów mówi o rozwoju Twojej kompetencji i nabywanym doświadczeniu. Możesz na przykład dojść do wniosku, że jeden z nich odzwierciedla kilka aspektów tego, co udało Ci się osiągnąć i dlatego można go odnieść do wielu stwierdzeń „Potrafię...”. Materiały zebrane w jakimś czasie mogą Ci również umożliwić pokolorowanie większej powierzchni pasków towarzyszących każdemu ze stwierdzeń. Taka refleksja zwiększa Twoją wiedzę o samym sobie oraz zdolność wyznaczania indywidualnych celów.

Co możesz zamieszczać w dossier?

Jak wynika z zamieszczonej poniżej listy, w trakcie przygotowania do zawodu nauczyciela nie jest możliwe zebranie wszystkich zaproponowanych rodzajów materiałów. Niektóre z nich można bowiem stworzyć tylko wtedy, kiedy jest się czynnym nauczycielem. Stąd też nie można oczekiwać, że w czasie studiów uda się skompletować wszystkie wymienione poniżej materiały.

W celu stworzenia i aktualizowania dokumentu, zachęcamy do zamieszczania w dossier:

- A. Materiałów dotyczących przeprowadzonych **lekcji**.
- B. Materiałów wynikających z **obserwacji** i **oceny lekcji**.
- C. Materiałów, takich jak szczegółowe **sprawozdania, uwagi, zestawienia**, sporządzone przez osoby przygotowujące Cię do zawodu nauczyciela.
- D. Materiałów, będących wynikiem przeprowadzonej przez Ciebie **analizy** tego, czego dokonałeś/łaś jako nauczyciel; własnych działań, które podejmujesz jako nauczyciel, a także zadań wykonywanych przez uczniów i używanego przez nich języka.
- E. Materiałów w postaci **studium przypadku** i **badań w działaniu** (*action research*).
- F. Materiałów, będących wynikiem **refleksji**.

A Materiały z lekcji, które przeprowadziłeś/aś

- konspekty pojedynczych lekcji lub ich sekwencji, które przygotowałeś/aś sam/a lub we współpracy z innymi osobami,
- scenariusze lekcji (na przykład dokładnie przytoczone sformułowania w języku obcym, których użycie proponujesz) i/lub zapisy części lub całych lekcji,
- nagrania wideo lekcji/części lekcji/ważnych momentów w trakcie lekcji (np. sposoby ich rozpoczynania, wystąpienia na forum klasy, użycie języka docelowego przez Ciebie lub Twoich uczniów, oceny dokonywanej podczas lekcji, pracy w parach, wypowiedzi poszczególnych uczniów),
- przykłady zadań przygotowanych dla uczniów, pomocy dydaktycznych, materiałów wspomagających uczenie się i nauczanie, stron internetowych itp., które opracowałeś/opracowałaś i/lub wykorzystałeś/wykorzystałaś w klasie i poza szkołą, wraz z uzasadnieniem dokonanego wyboru,
- inne.

Lista dokumentów

Doku- ment nr	Data	Rodzaj	Opis	Uwagi

B Materiały wynikające z obserwacji i oceny lekcji

- notatki z obserwacji lekcji sporządzone przez nauczycieli/opiekunów praktyk/wykładowców,
- oceny zajęć dokonywane przez Ciebie i/lub innych po ich przeprowadzeniu,
- inne.

Lista dokumentów

Doku- ment nr	Data	Rodzaj	Opis	Uwagi

C Materiały, takie jak szczegółowe sprawozdania, uwagi, zestawienia, sporządzone przez osoby przygotowujące Cię do zawodu nauczyciela

- sprawozdania wykładowców, uwagi, obszary podejmowanych działań i Twoje bezpośrednie reakcje będące odpowiedziami na nie,
- oficjalne/formalne zestawienia dotyczące Twoich działań / oceny (instytucjonalne / regionalne/odzwierciedlające standardy krajowe), które otrzymałeś/aś,
- uwagi osób prowadzących kształcenie nauczycieli, relacje, formalne sprawozdania itp. sporządzone w ciągu dłuższego czasu,
- inne.

Lista dokumentów

Doku- ment nr	Data	Rodzaj	Opis	Uwagi

D Materiały, będące wynikiem przeprowadzonej przez Ciebie analizy tego, czego dokonałeś/aś jako nauczyciel; własnych działań, które podejmujesz jako nauczyciel, a także zadań wykonywanych przez uczniów i używanego przez nich języka

- dzienniki i pamiętniki, które prowadziłeś/aś, zarówno opracowane tematycznie (np. koncentrujące się na postępach uczniów, użyciu języka docelowego przez nauczyciela i uczniów) i służące być może późniejszej szczegółowej analizie po z góry ustalonym czasie, jak i chronologiczne relacje na temat tego, co zrobiłeś/aś podczas lekcji jako nauczyciel (tj. działania, jakie podejmujesz jako nauczyciel) lub tego, czego nauczyli się Twoi uczniowie w wyniku podejmowanych przez Ciebie zadań,
- zadania przeznaczone dla uczniów, opracowane przez Ciebie i/lub inne osoby, prace wykonane przez uczniów, nagrania audio i wideo uczniów pracujących razem – wszystkie przeanalizowane pod kątem efektywności nauki,
- zestawienia umożliwiające odnotowanie działań podejmowanych przez nauczycieli w klasie i ich wpływ na język używany przez uczniów,
- inne.

Lista dokumentów

Doku- ment nr	Data	Rodzaj	Opis	Uwagi

E Materiały w postaci studium przypadku i badań w działaniu (action research)

- studium przypadku dotyczące uczniów (starszych/młodszych, osób/grup, bardziej i mniej uzdolnionych uczniów itp.),
- badania w działaniu przeprowadzane na małą skalę albo dla samego siebie, albo w celu udostępnienia ich wyników innym, by mogły być przedyskutowane, stały się przedmiotem refleksji i zostały poddane analizie,
- inne.

Lista dokumentów

Doku- ment nr	Data	Rodzaj	Opis	Uwagi

F Materiały, będące wynikiem refleksji

- przykładowe prace, wykonane samodzielnie lub we współpracy z innymi, które stanowią połączenie teorii z praktyką,
- refleksje nad różnymi podejściami i przekonaniami, stanowiącymi podstawę współczesnego nauczania języków,
- refleksje nad poszczególnymi teoriami uczenia się i nauczania języka obcego,
- artykuły do czasopism studenckich lub fachowych, które napisałeś/aś samodzielnie lub we współpracy z innymi osobami,
- inne.

Lista dokumentów

Doku- ment nr	Data	Rodzaj	Opis	Uwagi

GLOSARIUSZ TERMINÓW

Zamieszczony poniżej glosariusz terminów definiuje słowa wykorzystane w EPS. Podane definicje odnoszą się w szczególności do ich użycia w odniesieniu do języka, jego nauczania i uczenia się. W przypadkach, w których definicje są cytatami z innych prac, jest to zaznaczone w tekście, a pełne źródło zostało podane w bibliografii. W sytuacji, kiedy źródłem jest *Europejski system opisu kształcenia językowego*, odniesienie zostało skrócone do *ESOKJ* i podany numer strony (np. *ESOKJ*, s. 9). Pełne dane tej publikacji są podane w bibliografii.

Analiza błędów (error analysis) wskazywanie i analizowanie błędów, popełnianych przez uczniów i ich możliwych przyczyn. Dane te służą określeniu, w jakim punkcie procesu przyswajania języka znajduje się uczeń i jakich używa strategii, a także sformułowaniu sugestii, w czym i jak można mu pomóc.

Autonomia ucznia (learner autonomy) to zdolność uczniów do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę. Oznacza to wybór celów, treści, podejść i/lub form ewaluacji w wyniku refleksji nad własnymi potrzebami i zainteresowaniami.

Biegłość językowa (language proficiency) jest tym, co uczeń potrafi zrobić i/lub jak dobrze potrafi posługiwać się językiem, gdy został określony i zdefiniowany konkretny cel. Biegłość językowa jest zazwyczaj mierzona w odniesieniu do skal i poziomów.

Cele nauki (learning aims) to cele, zazwyczaj długofalowe (np. na kilka tygodni, połowę semestru lub cały semestr), o dość ogólnym charakterze, które uczniowie powinni osiągnąć w określonym terminie lub po zrealizowaniu programu nauczania.

Cele operacyjne (learning objectives) to cele, zazwyczaj krótkofalowe (np. dotyczące jednej lub kilku lekcji), które dokładnie opisują oczekiwania co do umiejętności uczniów. Mogą odnosić się do sprawności lub treści (co uczniowie powinni umieć powiedzieć, napisać itp. pod koniec danego okresu nauki, np. mówić o swoich hobby, o rodzinie), ale także do odrębnych elementów języka i kultury (gramatycznych, leksykalnych, fonologicznych, socjokulturowych) itp.

CLIL (skrót od **content and language integrated learning**) angielski akronim oznaczający połączenie nauki języka z nauką innych przedmiotów; „termin odnoszący się do jakiegokolwiek przedmiotu nauczanego za pomocą innego języka aniżeli język ojczysty, na przykład nauczanie historii po niemiecku, geografii po francusku, wiedzy o społeczeństwie po hiszpańsku” (Parker, 2005:44).

Docelowe poziomy osiągnięć (attainment target levels) to poziomy biegłości językowej, określone przez instytucje lub przez władze oświatowe różnych szczebli. Często są wy-

rażane liczbami lub literami i zazwyczaj objaśnione opisowo. Mogą być przydatne dla osób opracowujących programy nauczania, nauczycieli i samych uczniów w celu określenia osiągniętego poziomu biegłości bądź też poziomu, który chce się osiągnąć.

Dokonania/osiągnięcia (achievement) to postępy uczniów względem poziomu ich wcześniejszej umiejętności posługiwania się językiem.

Działania (activities) patrz – działania językowe.

Działania językowe (language activities) „obejmują zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych (patrz – językowe kompetencje komunikacyjne ...) do stworzenia bądź zrozumienia tekstów w celu wykonania określonego zadania” (ESOKJ, s. 10).

ESOKJ (CEFR): akronim oznaczający tytuł publikacji **Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment)**.

Dokument ten został opracowany przez międzynarodowy zespół specjalistów będących jego współautorami na zlecenie Komitetu do spraw Edukacji Rady Współpracy Kulturowej Sekcji Języków Nowożytnych Rady Europy w Strasburgu. Został wydany w wielu językach europejskich. Publikacja stanowi próbę wszechstronnego opisu i analizy procesów uczenia się i nauczania języka, jego użycia oraz umiejętności językowych we wszystkich możliwych kontekstach. Omawia również szczegółowo różne sposoby oceniania (skale, poziomy, wskaźniki biegłości językowej itp.).

Europejskie portfolio językowe (EPJ) (European Language Portfolio (ELP)) to, jak można przeczytać we Wstępie doń, „osobisty dokument a jednocześnie źródło informacji i instrument wspierający proces uczenia się. Umożliwia on dokumentowanie i zaprezentowanie we wszechstronny, całościowy i porównywalny w różnych krajach sposób wszystkich umiejętności językowych i doświadczeń interkulturowych, zarówno tych zdobytych w szkole, jak i poza kontekstem edukacyjnym. Zawiera również wskazówki dotyczące refleksji nad procesem przyswajania języka oraz planowania i monitorowania dalszej nauki” (Rada Europy, 2002).

Ewaluacja (evaluation) dotyczy dokonywania często subiektywnych osądów jakościowych na temat różnych aspektów posługiwania się językiem. Można również używać następujących określeń:

- ewaluacja materiałów,
- ewaluacja nauczania,
- ewaluacja uczenia się.

Formy organizacyjne nauczania (organisational forms of teaching) to sposoby kierowania uczniami w klasie i tworzenia grup uczniowskich w celu nauczania języka. Obejmują one pracę indywidualną/samodzielną, pracę w parach, pracę w grupach (zazwyczaj trzech lub więcej uczniów) oraz pracę z całą klasą.

Informacja zwrotna (learner feedback) to uwagi na temat postępów uczniów i używanego przez nich języka przekazywane im przez nauczycieli lub kolegów/koleżanki, aby umożliwić refleksję, analizę oraz ewaluację tego, co osiągnęli. Termin ten może się również odnosić do komentarzy, jakie uczniowie przekazują nauczycielowi i/lub osobom obserwującym czynione przez nich postępy, dotyczących tego, jak oni sami jako uczący się oceniają swoje umiejętności językowe.

Interjęzyk (interlanguage) to język, którym posługuje się uczący się w procesie przyswajania języka obcego. Ten specyficzny rodzaj produkcji językowej różni się od standardo-

wych form języka docelowego i obfituje w błędy, uproszczenia, przykłady negatywnego transferu itp.

Językowe kompetencje komunikacyjne (communicative language competences) „Kompetencje to całość wiedzy, umiejętności i cech, które pozwalają danej osobie podejmować pewne działania; (...) językowe kompetencje komunikacyjne to kompetencje umożliwiające uczestnikowi życia społecznego działać przy użyciu środków językowych” (ESOKJ, s. 9).

Język pierwszy (home language), choć często oznacza język ojczysty, to zazwyczaj jest to język przyswajany przez ucznia najwcześniej i najczęściej (choć nie zawsze) jest używany w domu. Może on być również określany jako **J1** – pierwszy język (**L1** – first language). Rada Europy wprowadza dodatkowo pojęcia **języka nauki szkolnej (language of school education)**, który może dla niektórych uczniów być tożsamy z językiem ojczystym, ale dla innych mogą to być dwa różne języki. Termin **języki nowożytne (modern language(s))** odnosi się do języków nauczanych w szkole.

Kierowanie klasą (classroom management) to takie zarządzanie przez nauczyciela grupą uczniowską, które pozwala określić odpowiednie sposoby zachowania, podział grupy oraz strategie efektywnej nauki w klasie szkolnej. Zakłada to stosowanie przez nauczyciela różnych strategii w celu przyciągnięcia uwagi uczniów i jej podtrzymania, zachowania porządku czy sprawienia, by uczniowie uczestniczyli w zajęciach w uporządkowany sposób. Zakłada też planowanie przeprowadzanych podczas lekcji zadań, ich nadzorowanie, przechodzenie od jednego do następnego, rozpoczynanie i kończenie lekcji, jak również organizowanie pracy indywidualnej, pracy w parach, grupach i z całą klasą. Skuteczne kierowanie klasą obejmuje również efektywne używanie materiałów, środków dydaktycznych (sprzętu i oprogramowania itp.) a także przestrzeni w klasie szkolnej.

Kompetencje językowe patrz – językowe kompetencje komunikacyjne.

Konspekty zajęć (lesson plans) określają w systematyczny sposób, jak dany materiał będzie nauczany. Uwzględniają one zazwyczaj:

- cele operacyjne, które mogą nawiązywać do wcześniej przyswojonego materiału, służyć jego utrwalaniu lub poszerzaniu,
- proponowane lub oczekiwane wyniki nauki,
- sprzęt, środki i materiały wykorzystywane przez nauczyciela i uczniów podczas lekcji,
- logiczną sekwencję działań wraz z określeniem czasu wymaganego do ich realizacji,
- zróżnicowanie proponowanych działań, by uwzględnić różne uzdolnienia, poziomy i style uczenia się,
- rozwijanie i/lub używanie różnych sprawności językowych (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie),
- możliwości oceny i ewaluacji,
- przyszłe cele.

Metajęzyk (metalanguage) odnosi się do języka, którego używamy, aby mówić o samym języku. Może on obejmować terminologię – zdanie, rzeczownik, czas przeszły, intonacja, dyskurs – bądź też takie reguły gramatyczne, jakie można znaleźć w podręcznikach do nauki gramatyki czy w książkach szkolnych.

Metody nauczania (methodology) to urzeczywistnianie celów operacyjnych przez zastosowanie odpowiednich procedur nauczania opartych na zasadach wywodzących się z teorii opisu języka, jego uczenia się i używania. Procedury te mogą koncentrować się na sposobach ćwiczenia czterech podstawowych sprawności, tj. mówienia, pisania,

słuchania i czytania, bądź też takich podsystemów języka, jak gramatyka, słownictwo i wymowa.

Narzędzia oceny (assessment tools) to środki, za pomocą których dokonuje się pomiaru umiejętności posługiwania się językiem. Środki te mogą przyjmować różne formy, takie jak na przykład:

- **Testy (tests):** przeprowadzane w klasie, podczas lekcji lub pod koniec pewnego okresu nauki (połowa semestru, koniec semestru, roku szkolnego itp.), bądź też po zakończeniu działu. Mogą one być przeprowadzane i ocenianie wewnątrznie lub zewnątrznie i najczęściej dotyczą pewnej próbki ustnych lub pisemnych wypowiedzi.
- **Egzaminy (examinations):** często składa się na nie szereg testów; zazwyczaj mają one charakter instytucjonalny, są formalnie przeprowadzane i zewnątrznie uznawane. Odnoszą się do nich pozostałe cechy testów językowych.
- **Praca ucznia podczas kursu/pamiętniki/dzienniki (coursework/diaries/log-books):** te narzędzia oceny mogą przybrać formę prac wykonywanych przez uczniów w pewnym odcinku czasu. Można ich używać w sposób kształtujący, czyli tak, by stale wspierać proces uczenia się, bądź też podsumowujący, jako finalne stwierdzenie tego, co uczniowie poznali, czego się nauczyli i co osiągnęli.
- **Zaświadczenia (certificates):** mogą podawać poziom, jaki został osiągnięty i/lub jaki stopień otrzymał uczeń (patrz – **docelowe poziomy osiągnięć**); często towarzyszy im opis umiejętności będących podstawą przyznania certyfikatu.

Nauczanie zespołowe (team-teaching) obejmuje dwóch lub więcej nauczycieli lub studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, którzy wspólnie pracują w klasie z tą samą grupą uczniowską. Przyszli nauczyciele często pracują w zespołach, kiedy rozpoczynają praktykę nauczycielską, by nabyć pewności siebie i doświadczenia, nie ponosząc jednostkowej odpowiedzialności za całą klasę. Nauczanie zespołowe może dotyczyć nauczycieli tego samego lub różnych przedmiotów.

Ocena wzajemna (peer-assessment) odnosi się do osądów dotyczących używania języka przez ucznia, które są wydawane przez uczniów w tym samym lub podobnym wieku, zazwyczaj według jasnych, wcześniej ustalonych kryteriów.

Ocenianie (assessment) to ogólny termin zazwyczaj używany w odniesieniu do różnych rodzajów testowania i ewaluacji. Jest źródłem bieżących i końcowych informacji na temat osiągnięć ucznia i może być przeprowadzane w sposób formalny lub nieformalny. Egzaminy i testy stanowią przykłady oceniania sformalizowanego. „Wysłuchiwanie się” w wypowiedzi uczniów pracujących w parach, pytania i odpowiedzi adresowane do całej klasy, kwizy itp. to przykłady oceniania nieformalnego. W trakcie oceniania porównujemy użycie języka przez uczniów z ustalonymi kryteriami, często w określonych momentach procesu przyswajania języka, i najczęściej uzyskujemy w ten sposób wyświadczone informacje na temat ich umiejętności. Wyjątkiem jest tutaj ocena za pomocą portfolio, która odbywa się przez dłuższy czas.

- **Ocena kształtująca (bieżąca) (formative assessment)** może przybrać formę zapisów dotyczących osiągnięć, portfolio, profilu umiejętności językowych uczniów, list umiejętności rozpoczynających się od „Potrafię...”, ustnych i pisemnych komentarzy na temat dotychczasowego używania języka, posługiwania się językiem w danym dniu. Ocena kształtująca umożliwia pomiar umiejętności uczniów w celach diagnostycznych. Może być wykorzystana do określania mocnych i słabych stron lub by udzielić uczniom konkretnych wskazówek, w jaki sposób mogliby rozwijać swoje umiejętności lub utrwalić to, co już udało się im osiągnąć.

- **Ocena końcowa (podsumowująca) (summative assessment)** podsumowuje to, co uczeń osiągnął i może być wyrażona za pomocą stopnia, znaczka lub komentarza (dobry, doskonały, słaby itp.). Black (2002) rozróżnia ocenę bieżącą (*formative*) i końcową (*summative*), pisząc o „ocenianiu wspierającym naukę” (bieżącym) i „ocenianiu wyników nauki” (kończącym).
- Oceny (grading)** są pomiarem umiejętności językowych zazwyczaj przy użyciu bardzo precyzyjnych kryteriów, wyrażonych za pomocą cyfr lub liter.
- Ograniczenia instytucjonalne (institutional constraints)** to wymogi finansowe, ideologiczne lub metodyczne narzucone kursom językowym przez instytucje, zgodnie z ich określonymi aspiracjami, celami i zainteresowaniami.
- Opiekunowie praktyk (mentors)** to zazwyczaj nauczyciele pracujący w szkołach lub innych instytucjach edukacyjnych, którzy są mentorami studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczycieli języków obcych i ich wspomagają.
- Osiągnięcia (attainment)** to postępy i dokonania uczniów w odniesieniu do określonego systemu oceniania.
- Osoby zainteresowane procesem kształcenia (educational stakeholders)** to rodzice, instytucje, firmy, agendy rządowe itp., które są zainteresowane, ze względów osobistych, finansowych lub zawodowych tym, co dzieje się w szkołach i innych instytucjach edukacyjnych.
- Podejście (approach)** to „założenia teoretycznie uzasadnione, które leżą u podstaw wszystkiego, co dzieje się w klasie” (H. D. Brown, 2002:11). Zazwyczaj znajdują one odzwierciedlenie w szeregu zasad, które determinują wybór procedur nauczania. Przykładami mogą tutaj służyć „podejście komunikacyjne” i „podejście zadaniowe”.
- Pomoce dydaktyczne (resources)** to różne źródła, z których mogą korzystać nauczyciele poszukując pomysłów, tekstów, aktywności, zadań i materiałów pomocniczych, dokonując ich wyboru lub samodzielnie je tworząc.
- Portfolio (portfolio)** to w najszerszym znaczeniu tego słowa dossier albo zbiór prac, zazwyczaj tworzony przez ucznia w dłuższym okresie, odzwierciedlający jego osiągnięcia. Może ono zawierać listy umiejętności umożliwiające ewaluację (wypełnione przez samego ucznia bądź inne osoby), przykładowe prace pisemne, wyniki egzaminów, zaświadczenia itp. oraz inne dokumenty potwierdzające postępy w nauce (kasyety, programy itp.). Wszystkie te dokumenty są zbierane w portfolio jako dowód umiejętności językowych uczącego się.
- Potrzeby afektywne (affective needs)** to te potrzeby uczniów, które są wyrażanymi przez nich uczuciami i/lub emocjami. Mają one wpływ na takie aspekty, jak na przykład motywacja do nauki języka czy gotowość uczniów do brania aktywnego udziału w zadaniach organizowanych przez nauczyciela. Obejmują one potrzebę poczucia swobody i nieskrępowania, potrzebę wyrażania swoich pomysłów i emocji, potrzebę samorealizacji itp.
- Potrzeby poznawcze (cognitive needs)** to potrzeby stosowania przez uczniów takich procesów i strategii, jak refleksja, rozwiązywanie problemów, interpretacja itp., w celu zdobycia wiedzy, rozwijania kompetencji lub wykonania zadania. Potrzeby te mogą mieć wpływ na sposób, w jaki uczniowie korzystają z materiałów i wykonują określone zadania.
- Praca domowa (homework)** oznacza dosłownie pracę wykonywaną w domu. Często jednak używa się tego terminu w bardziej ogólnej formie w odniesieniu do zadań określonych

nych przez nauczyciela i/lub samych uczniów, które mają być wykonane poza klasą szkolną. Mogą one być wykonywane przez poszczególnych uczniów lub też zespołowo, w parach czy grupach.

Praca projektowa (project work) to zadanie zaplanowane w taki sposób, aby uczniowie mogli je wykonać samodzielnie lub razem z kolegami/koleżankami w jakimś ustalonym czasie. Praca projektowa zazwyczaj ma określony temat wybrany przez ucznia lub grupę uczniów albo przez nauczyciela.

Proces uczenia się (learning process) obejmuje procesy poznawcze, przemiany i operacje, które zachodzą w ludzkim umyśle, kiedy odbywa się nauka, i które prowadzą do przyswajania nowych informacji. Procesy te mogą być świadome lub nieświadome. Są to procesy wrodzone, za pomocą których człowiek postrzega, zapamiętuje, kategoryzuje i konceptualizuje nowe informacje. Obejmują one nadanie pewnej struktury nowym informacjom i ich kategoryzację, określenie ich charakterystycznych cech, dokonywanie uogólnień dotyczących wzorców, spekulowanie na temat znaczenia i przydatności informacji, porównywanie nowych i znanych wcześniej informacji itp.

Program nauczania (curriculum) to specyfikacja celów określających wiedzę, kompetencje, sposoby rozumienia i podejścia, a także wskazanie doboru materiału językowego i aspektów kulturowych, które mają być podstawą planowania uczenia się i nauczania języka obcego.

Rodzaje tekstów (text types) to grupy tekstów charakteryzujące się podobnymi cechami, co wynika z ich ogólnej funkcji, związanych z nimi konwencji retorycznych, stylu itp. Najczęściej spotykane rodzaje tekstów mówionych/interakcji to rozmowy telefoniczne, rozmowy bezpośrednie, dowcipy, relacje wydarzeń itp. Najczęściej spotykane rodzaje tekstów pisanych to teksty narracyjne, informacyjne (artykuły itp.), perswazyjne (przemówienia itp.), listy, wiersze, ogłoszenia, e-maile, wiadomości tekstowe itd.

Samodzielne uczenie się (independent learning) to proces, w którym uczniowie sami określają cele nauki i sposoby ich osiągania, w zależności od swoich osobistych potrzeb, aspiracji i preferowanych form uczenia się. Samodzielne uczenie się nie wyklucza pomocy ze strony nauczyciela, który może ukierunkowywać ten proces.

Samocena (self-assessment) to osąd wydawany przez osobę uczącą się, dotyczący używania przez nią języka, swej wiedzy, strategii itp.

Socjokulturowy (socio-cultural) to termin, który odnosi się do działań, zadań, zachowań, postaw, wartości, norm itp., związanych z językiem, dotyczących poszczególnych społeczności, stanowiących manifestację i odzwierciedlenie danej kultury lub kultur i będących jej/ich integralną częścią.

Strategie (strategies) to „pomost między umiejętnościami (kompetencjami) ucznia a tym, jakie może osiągnąć cele przy ich wykorzystaniu (działania komunikacyjne)” (ESOKJ, s. 25).

- **Strategie kompensacyjne (compensation strategies):** strategie używane przez rodzimych użytkowników języka i osoby uczące się go w sytuacji, gdy nie znają lub nie potrafią sobie dostatecznie szybko przypomnieć słowa lub słów, które są niezbędne do osiągnięcia celu komunikacyjnego w mowie lub piśmie.
- **Strategie komunikacyjne (communication strategies):** techniki stosowane przez uczniów w celu skutecznego użycia języka w słuchaniu i mówieniu, czytaniu i pisaniu. Można tutaj przytoczyć następujące przykłady: podczas mówienia – używanie „wypełniaczy” (np. *coś, to znaczy*), oznak wahania się (np. *no wiesz*), po to,

by mieć więcej czasu na zastanowienie się; podczas słuchania – próba rozpoznania znanych słów przy jednoczesnym ignorowaniu nieznanymi, wykorzystywanie kontekstu w celu odgadnięcia, o czym jest mowa, interpretowanie gestów, wyrazu twarzy, intonacji itp.; podczas czytania – inteligentne odgadywanie znaczenia, czytanie przy wykorzystaniu kontekstu pomimo występowania w tekście nieznanymi słów; podczas pisania – komponowanie wypowiedzi na podstawie tekstów modelowych, używanie wyrażenia czy słów zaczerpniętych z materiałów przeznaczonych dla rodzimych użytkowników języka.

- **Strategie uczenia się (learning strategies):** strategie stosowane przez uczących się, które mają przyczynić się do podniesienia efektywności nauki. Mogą to być „konkretne działania, zachowania, kroki lub techniki używane przez uczniów – często świadomie – w celu zwiększenia postępów w przyswajaniu, przechowywaniu, przywoływaniu i używaniu drugiego języka (L2)” (Oxford, 1993:175).

Style uczenia się (learning styles) to indywidualne predyspozycje dotyczące postrzegania i przetwarzania informacji w określony sposób. Przykładami różnych stylów mogą być przetwarzanie analityczne i holistyczne, styl słuchowy, wzrokowy lub kinestetyczny itp. Jeden z nich może dominować, a często występują one łącznie w nierównych konfiguracjach.

Ścieżki międzyprzedmiotowe (cross-curricular) to takie podejście do nauki języka obcego, w którym zagadnienia i tematy omawiane podczas innych zajęć szkolnych (np. z zakresu matematyki, historii, wychowania fizycznego, zajęć plastycznych czy muzyki) są połączone z nauczaniem języka obcego.

Środki instytucjonalne (institutional resources) mogą odnosić się do osób, takich jak pracownicy naukowcy, personel techniczny czy administracja, do sprzętu, liczby sal lekcyjnych, finansowania ze strony władz lokalnych, regionalnych lub krajowych, możliwości uzyskania pomocy z zewnątrz itp., przy czym każdy z tych elementów wspiera kursy językowe oferowane przez daną instytucję.

Technologia informacyjno-komunikacyjna (information and communication technology – ICT) obejmuje takie wyposażenie, jak komputery, odtwarzacze wideo, radio, telewizję, rzutniki pisma, tablice interaktywne itp., a także oprogramowanie, takie jak media narracyjne (np. wideo, strony internetowe), media interaktywne, media adaptacyjne (programy komputerowe, które dostarczają informacji zwrotnej, takie jak symulacje i programy modelujące) i media produkcyjne (np. Word, Power Point). Kategorie te zostały zaczerpnięte z publikacji Laurillard (2002:208-212).

Teksty (texts) „Terminu tekst używamy w odniesieniu do każdej wypowiedzi, zarówno ustnej, jak i pisemnej, odbieranej, tworzonej lub wymienianej przez użytkowników/uczących się języka. Stąd też nie może istnieć jakikolwiek akt komunikacji językowej bez tekstu” (ESOKJ, s. 93).

Ustna wymiana informacji (spoken exchanges) to sekwencja wypowiedzi ustnych między dwoma rozmówcami, którzy się nawzajem słuchają i pozostają ze sobą w interakcji. Zazwyczaj każda wypowiedź stanowi odpowiedź jednej osoby na to, co powiedziała druga.

Używanie języka/posługiwanie się językiem (language performance) odnosi się do wykorzystania określonych środków językowych w celu wykonania zadania. Używanie języka można opisywać zarówno jako proces, jak i jako produkt.

Wirtualne środowiska nauki (virtual learning environment) to środowiska powstałe w sieci internetowej, w których mogą się zawierać niektóre z następujących elementów kluczowych: tablica ogłoszeń, własne strony uczniów, media narracyjne (wideo, strony internetowe itp.), media adaptacyjne (programy komputerowe, które dostarczają informacji zwrotnej, takie jak symulacje czy też programy modelujące), zasoby sieciowe, narzędzia konferencyjne, narzędzia oceny, e-maile, strona domowa i wsparcie ze strony instruktora.

Zadanie (task) to „każde celowe działanie, uważane przez uczącego się za konieczne, by osiągnąć określony rezultat w kontekście rozwiązywania problemu, wypełniania zobowiązania bądź też zrealizowania dążenia” (ESOKJ, s. 10).

Zajęcia pozalekcyjne (extra-curricular activities) to działania podejmowane przez uczniów poza klasą językową lub szkołą. W przypadku nauki języka mogą one odnosić się do uczęszczania na spotkania w klubie językowym, oglądania filmów w języku obcym, odgrywania ról w przedstawieniu wystawianym w języku obcym, uczestnictwa w wizycie zagranicznej itp.

Bibliografia

Black P., et al (2002), *Working inside the black box*, London: Kings College.

Brown H. D. (2002), „English Language Teaching in the ‘Post-Method’ Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment”, w: Richards J. C. and Renandya W. A. (red.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council for Cultural Co-operation Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press (polskie wydanie – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Council of Europe (2002), *European Language Portfolio: Higher Education*, Berne: BLMV Editions Scolaires du Canton de Berne Berner Lehrmittel und Medienverlag, Französisch – englische Ausgabe.

Laurillard D. (2002), *Rethinking University Teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*, (s. 208-212) London & New York: Routledge Falmer.

Oxford (1993:175), „Research on Second Language Learning Strategies”, *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 175-87 cytowane w Grenfell M., Harris, V. (1999), *Modern Languages and Learning Strategies in Theory and Practice*, London: Routledge.

Parker L., Tinsley T. (2005:44), *Making the case for Languages at Key Stage 4*. London: Association for Language Learning and Centre for Language Teaching Centre for Information on Language Teaching (CILT).

INDEKS

Poniżej tabela pomoże Ci odnaleźć terminy w deskryptorach.

	Kontekst	Metody i techniki nauczania	Pomoce dydaktyczne	Planowanie lekcji	Prowadzenie lekcji	Samodzielne uczenie się	Ocena wyników nauki
Cele i zadania	B2			A1-6		A3,C1, D1,F2	A1
<i>Europejski system opisu kształcenia językowego</i>	A3,4, B7						B6
Strategie komunikacyjne		A9					D5
Kompetencja kulturowa		G4					
Kultura	B1,C2	A3,G1-7		B4	B4		E1-3
Program nauczania	A1,2			A1			
<i>Europejskie portfolio językowe</i>	A3,4						C3
Zajęcia dodatkowe						F1	
Gramatyka		A12,B12, E1-5		B5			
Praca domowa						B1-4	
Technologia informacyjno-komunikacyjna			8-11		D5	E1-3	
Interakcja z uczniami					C3		
Interakcja w mowie/piśmie		A2-4,9		C2			D5,6
Użycie języka/postępowanie się językiem							A3, B1,4,7, C1
Autonomia ucznia						A1-6	
Strategie uczenia się					C6	A4	
Style uczenia się				B10	C5	A2	
Konspekt zajęć				B1,12	A2		
Słuchanie ze zrozumieniem		C1-8		B3			D3
Potrzeby (uczniów)	B2,B4-5	C1,D1, E4	3	A1,A4-5	D1	A5	
Ocena wzajemna							C2
Rówieśnicy	C7,8						
Portfolio						D1-5	A1
Praca projektowa						C1,2,3,6	
Czytania ze zrozumieniem		D1-9	3	B3			D4
Samoocena							A1
Mówienie		A1-12		B3			
Słownictwo		B12,C7, D6,F1,2		B5			
Pisanie		B1-12		B3			

PRZEWODNIK UŻYTKOWNIKA

Czym jest EPS?

Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków (EPS) to dokument przeznaczony dla studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela, który przez cały okres kształcenia ma ich zachęcać do refleksji nad posiadaną wiedzą dotyczącą dydaktyki i nad umiejętnościami niezbędnymi w nauczaniu języków, pomóc im oceniać swoje kompetencje dydaktyczne oraz umożliwić im monitorowanie postępów i odnotowywanie doświadczeń związanych z nauczaniem. EPS składa się z trzech części:

- dotyczącej **autoprezentacji**,
- **samooceny**, która obejmuje listę deskryptorów – opisujących kompetencje dydaktyczne – rozpoczynających się od słowa „Potrafię...”,
- **dossier**, w którym studenci mogą dokumentować swoje postępy i zamieszczać przykłady prac odnoszących się do ich studiów nauczycielskich i przyszłej pracy nauczyciela.

Początki EPS

EPS zostało opracowane na zlecenie Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy przez zespół ekspertów zajmujących się kształceniem nauczycieli w pięciu różnych krajach (Armenia, Austria, Norwegia, Polska, Wielka Brytania). Jest ono rezultatem projektu zapoczątkowanego przez tę instytucję, zatytułowanego „System kształcenia nauczycieli”, którego głównym celem było podjęcie problemu ujednoczenia kształcenia nauczycieli w Europie. Członkowie zespołu realizującego projekt postanowili wykorzystać dokumenty, które zostały wcześniej opracowane przez Sekcję Polityki Językowej Rady Europy – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie – ESOKJ (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – CEFR i Europejskie portfolio językowe – EPJ (European Language Portfolio – ELP)*, jak również finansowany przez Komisję Europejską projekt *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków – Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia (European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference)*. Dokumenty te zostały wykorzystane w następujący sposób:

ESOKJ: Sformułowania „Potrafię...” oraz wiele terminów i spostrzeżeń z *ESOKJ* zostało włączonych do deskryptorów.

EPJ: Trzyczęściowa struktura *EPS* (autoprezentacja – samoocena – dossier) przypomina nieco tę, którą znajdujemy w *EPJ*; to, co upodabnia te dwa dokumenty, to również nacisk położony na refleksję. Podstawową różnicą między nimi jest natomiast to, że *EPJ* koncentruje się na *kompetencjach językowych*, *EPS* skupia się na *kompetencjach dydaktycznych*.

Profil: Wstępny pomysł stworzenia „systemu opisu” wywodzi się z tego dokumentu. Doświadczenia zdobyte podczas przygotowywania *Profilu* stanowiły ważny punkt odniesienia przy opracowywaniu deskryptorów w części służącej samoocenie. Jednak *Profil* jest przeznaczony dla osób zajmujących się kształceniem nauczycieli i osób konstruujących programy nauczania, odbiorcą *EPS* jest student – przyszły nauczyciel.

Cele i zastosowania EPS

Podstawowe cele *EPS* są następujące:

1. Zachęcenie studentów do refleksji nad kompetencjami, które stara się wykształcić w sobie nauczyciel oraz nad wiedzą stanowiącą podstawę tych kompetencji i umożliwiającą ich rozwój.
2. Przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela w różnych kontekstach edukacyjnych.
3. Wspieranie dyskusji między studentami oraz między studentami i osobami, które ich kształcą a także studentami i nauczycielami-opiekunami praktyk.
4. Ułatwienie studentom samooceny ich kompetencji.
5. Wspomaganie studentów w rozwijaniu świadomości ich mocnych i słabych stron w odniesieniu do nauczania.
6. Zapewnienie instrumentu, umożliwiającego odnotowywanie postępów.
7. Stymulowanie dyskusji, dostarczanie pomysłów prac semestralnych i projektów badawczych.
8. Udzielanie wsparcia w czasie praktyk nauczycielskich oraz dyskusji z nauczycielami – opiekunami praktyk; pomoże to opiekunom praktyk systematycznie komentować postępy praktykantów.

EPS jest własnością studenta przygotowującego się do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela, a jednocześnie narzędziem promującym – przez dialog i refleksję – rozwój zawodowy. Tak rozumiane *Portfolio* jest środkiem stymulującym autonomiczną naukę. Nie oznacza to jednak, że nieistotna jest rola osoby prowadzącej kształcenie nauczycieli: osoba ta będzie bowiem udzielała studentom wskazówek, kiedy i jak najlepiej korzystać z *EPS*.

Studenci powinni zostać zapoznani z *EPS* już na początku studiów i powinno im ono towarzyszyć przez cały okres ich trwania, również w czasie praktyk, a także wtedy, kiedy już zostaną nauczycielami. *EPS* powinno zostać włączone do istniejących już treści kształcenia i stać się punktem odniesienia dla poruszanych w danym momencie tematów. Powinno się z niego korzystać co jakiś czas, jeśli to możliwe w trakcie całego programu studiów, gdyż umożliwi systematyczne obserwowanie postępów i rozwoju zawodowego.

Chociaż *EPS* jest przede wszystkim przeznaczone dla studentów, będzie również ważną pomocą dla osób ich kształcących, które opracowują programy nauczania. Jest to bowiem narzędzie, które pozwala sprecyzować cele i określić treści, wskazując w ten sposób mocne i słabe strony programów kształcenia nauczycieli. Stąd też może ono stanowić przydatne uzupełnienie *Europejskiego profilu kształcenia nauczycieli języków*. Co więcej, *EPS* może ułatwić dyskusję nad celami i programami między osobami zajmującymi się kształceniem nauczycieli w różnych krajach europejskich i w różnych kontekstach edukacyjnych.

Zawartość EPS

EPS składa się z następujących części:

- **wprowadzenia**, które zawiera krótkie omówienie dokumentu,
- części zatytułowanej **autoprezentacja**, która ma za zadanie zachęcić studentów rozpoczynających studia do zastanowienia się nad ogólnymi zagadnieniami dotyczącymi nauczania.

- części zatytułowanej **samoocena**, obejmującej deskryptory rozpoczynające się od słowa „Potrafię...”, której celem jest ułatwienie refleksji i samooceny przyszłych nauczycieli,
- **dossier**, które ma umożliwić studentom przedstawienie wyników swojej samooceny, zamieszczanie materiałów świadczących o ich postępach i załączanie przykładowych prac odnoszących się do nauczania,
- **glosariusza** najważniejszych **terminów** związanych z uczeniem się i nauczaniem języka, które zostały wykorzystane w *EPS*,
- **indeksu** terminów wykorzystanych w deskryptorach,
- **przewodnika użytkownika**.

Wprowadzenie

Wprowadzenie pomoże studentom – przyszłym nauczycielom rozpoczynającym pracę z *EPS* zapoznać się z jego głównymi celami, treścią i sposobem wykorzystania. Zawiera podsumowanie najważniejszych informacji zawartych w przewodniku użytkownika.

Autoprezentacja

Ta część zawiera komentarze wspomagające refleksję przyszłych nauczycieli nad aspektami nauczania oraz zachęcające do przemyślenia kwestii, które mogą być istotne na początku studiów. Zaleca się w szczególności wykonanie zadania 4, ponieważ następujące po nim uwagi dotyczące roli i wagi refleksji odwołują się w dużej mierze właśnie do tego zadania.

Samoocena

Trzon *EPS* stanowią 193 deskryptory kompetencji związane z nauczaniem języków, które składają się na część dotyczącą samooceny. Można je uznać za zbiór kompetencji kluczowych, które nauczyciele powinni starać się rozwijać. Trzeba w tym miejscu zauważyć, że deskryptory te zostały opracowane z myślą o przyszłych nauczycielach języka w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych (wiek 10-18 lat), w których są realizowane ogólne cele kształcenia językowego. Inne konteksty, takie jak na przykład nauczanie wczesnoszkolne, CLIL czy też kształcenie osób dorosłych mogą wymagać opracowania dodatkowych deskryptorów.

Deskryptory były sformułowane przez członków grupy realizującej projekt w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych, zostały ostatecznie uzgodnione po konsultacji z przyszłymi nauczycielami oraz osobami prowadzącymi kształcenie nauczycieli z 33 krajów europejskich. Deskryptory te nie powinny jednak być postrzegane jako lista zaleceń ani jako zamknięty zbiór określający wymagane kwalifikacje. Należy je raczej uznać za kompetencje, jakie przyszli i czynni nauczyciele będą próbowali systematycznie rozwijać w trakcie nauki i pracy. Mimo że celem *EPS* nie jest narzucenie konkretnych teorii czy sposobów nauczania, należy mieć nadzieję, że przez określenie i wyeksponowanie kompetencji kluczowych, przyczyni się ono, choćby nawet w ograniczonym zakresie, do przekroczenia granic państwowych i instytucjonalnych oraz poszukiwania wspólnych zasad, które mogłyby znaleźć zastosowanie w całej Europie.

Podział deskryptorów

Deskryptory zostały pogrupowane w siedmiu kategoriach ogólnych o następujących nazwach:

- Kontekst
- Metody i techniki nauczania
- Pomoce dydaktyczne
- Planowanie lekcji
- Prowadzenie lekcji
- Samodzielne uczenie się
- Ocena wyników nauki

Te siedem kategorii odzwierciedla obszary, które wymagają od nauczycieli kompetencji i podejmowania różnorodnych decyzji dotyczących procesu nauczania.

Na początku każdej sekcji umieszczono krótkie wprowadzenia dotyczące danego obszaru tematycznego. Wprowadzenia te nie mają na celu wszechstronnej prezentacji problematyki, ale raczej wyeksponowanie pewnych jej aspektów, których dotyczą deskryptory „Potrafię...”.

Każda z kategorii ogólnych została dalej podzielona. Na przykład „Prowadzenie lekcji” obejmuje takie sekcje, jak: „Korzystanie z konspektu zajęć”, „Treści”, „Interakcja z uczniami”, „Kierowanie klasą”, „Język używany podczas lekcji”.

Dla zwiększenia przejrzystości, tak w przypadku kategorii ogólnych, jak i poszczególnych deskryptorów, konieczne było ich przedstawienie jako odrębnych elementów. Jednak w rzeczywistości nakładają się one na siebie. Dla przykładu, decyzja dotycząca nauki sprawności czytania ze zrozumieniem będzie niosła skutki dla metod nauczania, planowania i przeprowadzania lekcji, jej oceny itp. Również ze względu na przejrzystość poszczególne sprawności i podsystemy języka, takie jak mówienie, słownictwo, gramatyka itp. zostały zaprezentowane oddzielnie. Zazwyczaj jednak ich nauczanie i uczenie się wymaga ich integracji. Trzeba również zaznaczyć, że chociaż kilka deskryptorów odnosi się do zasad autonomicznego uczenia się, zostały one zamieszczone w różnych sekcjach. Pokazuje to, że autonomia ucznia przenika wiele aspektów uczenia się i nauczania.

Każdy deskryptor w każdej sekcji jest ponumerowany, by łatwiej go było odnaleźć. Niekoniecznie jednak ta numeracja musi mieć znaczenie. Podobne deskryptory znajdują się bowiem obok siebie, a w niektórych przypadkach ich kolejność odpowiada kolejności działań podejmowanych w procesie nauczania. I tak na przykład w sekcji „Metody i techniki nauczania – Słuchanie ze zrozumieniem”, deskryptor „Potrafię wybierać teksty, które są odpowiednie do potrzeb, zainteresowań i poziomu językowego uczniów” znajduje się nad deskryptorem „Potrafię przeprowadzić szereg ćwiczeń, poprzedzających słuchanie ze zrozumieniem, które pomogą uczniom przygotować się do odbioru tekstu”. Jednak w wielu listach kolejność deskryptorów nie wymagała określonego uszeregowania.

Skale samooceny

Każdemu z deskryptorów towarzyszy pasek, który umożliwia studentom graficzne przedstawienie zmian w obrębie kompetencji. Studenci mogą zaznaczać kolorem swoje kompetencje wewnątrz paska, co będzie stanowiło odzwierciedlenie ich samooceny. Zmiany mogą być odnotowywane na różnych etapach procesu przygotowania do zawodu nauczyciela.

Po ukończeniu studiów pasek, uzupełniony przez przyszłych nauczycieli, może wyglądać mniej więcej tak:

1. Potrafię stworzyć życzliwą atmosferę, która zachęci uczniów do brania aktywnego udziału w zadaniach, służących rozwijaniu sprawności mówienia.

6.3.06	24.10.06	18.1.07		⇒
--------	----------	---------	--	---

W powyższym przykładzie studentka dokonała samooceny na trzech etapach kształcenia, co pokazuje rozwój jej kompetencji. Ma ona jednak poczucie, że wiele jeszcze zostało do zrobienia i dlatego część paska pozostaje niewypełniona. Osoba ta zapisała także daty w momencie dokonywania samooceny.

Trzeba pamiętać, że paski dostarczają jedynie wstępnego i przybliżonego opisu kompetencji przyszłego nauczyciela. Mimo, że paski mogą sugerować linearny charakter kompetencji, będą się one rozwijać stopniowo i mogą się również zmniejszać, gdy nowo przyswojona wiedza będzie skutkowała pojawieniem się nowych spojrzeń czy punktów widzenia. Zachęca się studentów – przyszłych nauczycieli, aby przy udziale osób prowadzących kształcenie, kolegów/koleżanek albo samodzielnie dokonywali od czasu do czasu przeglądu pasków i zastanawiali się, czy i dlaczego odnotowano postępy.

Podczas gdy w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* oraz w *Europejskim portfolio językowym* deskryptory samooceny odpowiadają pewnej skali (A1, B2 itp.), EPS nie stosuje żadnej skali numerycznej, ponieważ jego autorzy stoją na stanowisku, że bardzo trudno byłoby ilościowo określić kompetencje dydaktyczne.

Warto zauważyć, że nie oczekuje się, że studenci wypełnią wszystkie paski pod koniec studiów. Uczenie się, jak uczyć innych i stawać się dobrym nauczycielem, to proces ciągły, trwający przez całe życie.

Sposób sformułowania deskryptorów

Intencją autorów było, aby deskryptory były zrozumiałe dla użytkowników, bo jest to konieczny warunek dokonywania samooceny. Z tego powodu starali się oni unikać trudnej terminologii i zbędnych zawłości. Na końcu EPS umieszczono glosariusz, który wyjaśnia najważniejsze terminy zastosowane w dokumencie oraz sposób, w jaki zostały one w nim użyte.

Wiele użytych słów, takich jak „zrozumiały” czy „stosowny” można interpretować na różne sposoby i każdy użytkownik może to robić nieco inaczej. Wynika z tego, że nie ma „klucza”, „odpowiedzi” czy „rozwiązań” w odniesieniu do kwestii poruszanych w deskryptorach, a udzielane odpowiedzi będą wynikiem refleksji, rozmów między studentami, rozmów między studentami a wykładowcami czy też między studentami a nauczycielami – opiekunami praktyk w szkołach. Co więcej, wiele deskryptorów można interpretować przez pryzmat uwarunkowań istniejących w lokalnym kontekście.

Spojrzenie poza deskryptory

Wskaźniki określają umiejętności i kompetencje dydaktyczne, które należy przyswoić. Nie odnoszą się one do istotnych kwestii, które stanowią ich podstawę. Na przykład, deskryptor „Potrafię wybrać i ocenić różne podręczniki i inne materiały odpowiednie do wieku, zain-

teresowań i poziomu językowego uczniów” porusza szereg kwestii dotyczących materiałów i uczących się. Dodatkowe pytania, które powinny zostać zadane przez studentów, osoby odpowiedzialne za ich kształcenie i opiekunów praktyk, to:

- Jakie teorie uczenia się, języka, kultury itp. odnoszą się do ogólnych kategorii i do poszczególnych deskryptorów?
- Jakie zasady uczenia się i nauczania stanowią podstawę kompetencji i umiejętności?
- Jaka wiedza jest niezbędna dla opanowania danej umiejętności?
- Jakie przekonania i wartości znajdują odzwierciedlenie w poszczególnych deskryptorach?
- Jeśli uważasz, że jesteś w stanie opanować daną umiejętność, skąd wiesz, że potrafisz to zrobić?

Chociaż deskryptory umożliwiają systematyczną refleksję nad kompetencjami, nie należy ich traktować jedynie jako listy umiejętności! Ważne jest, by stanowiły one dla studentów, osób odpowiedzialnych za ich kształcenie i opiekunów praktyk impuls do dyskusji nad ważnymi aspektami procesu kształcenia nauczycieli, tymi, które stanowią podstawę tych kompetencji oraz przyczyniają się do rozwijania świadomości zawodowej.

Dossier

Zasadniczą funkcją dossier przyszłego nauczyciela jest umożliwienie studentowi udokumentowanie, iż jego/jej samoocena wynikająca ze stwierdzeń „Potrafię...” stanowi wierne odzwierciedlenie jego/jej umiejętności i zdolności. W tym celu mogą oni zbierać w dossier materiały, które świadczą o wykonywanej przez nich pracy. Dossier umożliwi im uwidocznienie wyników indywidualnej i grupowej refleksji oraz przemyślenie własnych postępów oraz rozwoju zawodowego.

Dossier można uznać za swego rodzaju pomost między umiejętnościami określonymi w deskryptorach oraz wiedzą będącą ich podstawą, niezbędną do nabycia tychże umiejętności, jak również między deskryptorami a treściami realizowanymi w programie kształcenia nauczycieli.

W dossier można zamieszczać:

- A. Materiały dotyczące przeprowadzonych przez przyszłych nauczycieli **lekcji**.
- B. Materiały wynikające z **obserwacji i oceny lekcji**.
- C. Takie materiały, jak szczegółowe **sprawozdania, uwagi, zestawienia** itp., sporządzone przez różne osoby zaangażowane w proces kształcenia nauczycieli.
- D. Materiały pochodzące z **analizy** tego, czego studenci dokonali jako nauczyciele.
- E. Materiały w postaci **studium przypadku i badań w działaniu** (*action research*).
- F. Materiały będące wynikiem **refleksji**.

Zestawienie zamieszczanych dokumentów podano na końcu każdej kategorii, co ma zachęcić studentów do systematycznego zbierania materiałów.

Glosariusz terminów

W glosariuszu zdefiniowano terminy związane z uczeniem się i nauczaniem języka, które pojawiły się w *EPS*, przy czym wyjaśnienia zawężono do sposobu, w jaki zostały one użyte w dokumencie. W wielu przypadkach terminy zostały zdefiniowane w taki sposób, w jaki są one używane w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*.

Indeks

Indeks pomaga użytkownikom odszukać terminy użyte w deskryptorach. Został on sporządzony w formie tabeli, w której terminy dotyczące uczenia się i nauczania języka wymieniono pionowo, a sekcje poświęcone samoocenie poziomo. Ułatwia to odnajdywanie odnośników: można na przykład już na pierwszy rzut oka zorientować się, w której sekcji występują takie terminy, jak „kultura” czy „gramatyka”.

Źródła i linki

- Informacje o projekcie *EPS/EPOSTL* można znaleźć pod adresem: <http://www.ecml.t/mtp2/FTE>
- Informacje na temat *CEFR* i *ELP*: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/
- Informacje o polskich wydaniach tych publikacji – ESOKJ i EPJ: <http://www.codn.edu.pl/portfolio>
- Kelly M., Grenfell M., *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*, informacje: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/index.html>

Podziękowania:

Europejskie Centrum Języków Nowożytnych pragnie podziękować następującym osobom za ich cenne sugestie, spostrzeżenia i uwagi, które znalazły swoje odzwierciedlenie w *EPS*.

Studenci – przyszli nauczyciele języka uczestniczący w warsztacie *Powrót do przyszłości*, przeprowadzonym w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych w dniach 16-17 września 2005 r.

Linda Andersson	Ainhoa Guevara	Isabelle Mathé	Christina Schuchlenz
Justinas Bartusevicius	Escalante	Miriam Meister	Arjeta Shqarri
Marie-Nicole Bossart	Elżbieta Kempny	Meri Meliksetyan	Britt Janne Solheim
Marcella Causa	Kateřina Klášterská	Maria Nikodeli	Anette Sosna
Sara Chelbat	Maja Krušič	Ramona Gabriela Pauna	Bettina Steurer
Danielle Louise Dempsey	Evija Latkovska	Cristina Pérez	Emese Szladek
Salud García	Simona Magnini	Jana Petruskova	Petar Dimitrov Todorov
Elisabeth Görsdorf	Marilyn Mallia	Andrea Renner	Nina Johanna Turunen
			Wolfgang Worschitz

Uczestnicy warsztatu *Opis kształcenia nauczycieli*, który odbył się w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych w dniach 27-29 kwietnia 2006 r.

Elisabeth Allgäuer-Hackl	Marie-Anne Hansen-Pauly	Patricia Monjo	Ferdinand Stefan
Andre Avias	Angela Horak	Cecilia Nihlén	Zuzana Straková
Ekaterina Babamova	Haf dís Ingvarsdóttir	Megdonia Paunescu	Maria Szozda
Anja Burkert	Kira Iriskhanova	Albert Raasch	Eduard Tadevosyan
Ivana Cidric	Silivija Karklina	Maria Isabel Rodriguez	Ülle Türk
Katya Sarah De Giovanni	Päivi Helena Kilpinen	Martin Salomeja Satiene	Wibo G.M Van Der Es
Georgja Georgiou-Hadjicosti	Tomaz Klajdaric	Eric Sauvin	Silviya Velikova
Gregori Gutierrez le Saux	Éva Major	Klaus Schwienhorst	Nade da Voltková
			Tatjana Vučani