



Beata Karpeta-Peć i Janusz Peć

PAKIET METODYCZNY DLA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH III ETAPU EDUKACYJNEGO

Warszawa 2015

Publikację przygotowano w ramach projektu systemowego „Podnoszenie jakości nauczania języków obcych na I, II, i III etapie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów defaworyzowanych – II etap”

Projekt zrealizował Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Warszawskim

Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. +48 22 345 37 00

faks +48 22 345 37 70

www.ore.edu.pl

Autorzy: Beata Karpeta-Peć, Janusz Peć

Redakcja merytoryczna: Anna Elżbieciak-Stec

Motyw graficzny okładki: Studio Kreatywne Małgorzaty Barskiej

Wydanie I (publikacja internetowa)

Warszawa 2014

Korekta, opracowanie graficzne, skład: Katarzyna Grabarczyk

Wydanie II zmienione (publikacja drukowana)

Warszawa 2015

Korekta, opracowanie graficzne, przygotowanie do druku: ZAPOL Sobczyk Sp. J.

ISBN 978-83-64915-26-0 (Pakiet metodyczny – III etap edukacyjny)

ISBN 978-83-64915-23-9 (całość)

Ośrodek Rozwoju Edukacji jako wydawca dołożył wszelkich starań, aby ustalić prawa autorskie do wszystkich materiałów wykorzystanych w publikacji. Jednak w przypadku jakichkolwiek wątpliwości z Państwa strony, prosimy o kontakt z wydawnictwem.

Publikacja rozpowszechniana bezpłatnie



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI



UNIWERSYTET
WARSZAWSKI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja jest współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

SPIS TREŚCI

Wstęp.....	5
1. Nauczanie języków obcych w gimnazjum	7
1.1. Charakterystyka młodzieży	7
1.2. Style uczenia się języków obcych	13
1.3. Techniki i strategie uczenia się języków obcych	18
2. Planowanie i organizacja lekcji języka obcego w gimnazjum	25
2.1. Planowanie i organizacja lekcji – teoria	25
2.2. Planowanie i organizacja lekcji – praktyka	29
3. Metody i techniki nauczania języków obcych w gimnazjum	35
3.1. Tradycyjne sprawności i kompetencje językowe a nowoczesne działania językowe.....	35
3.2. Rozwijanie sprawności mówienia	36
3.3. Rozwijanie sprawności pisania	40
3.4. Rozwijanie sprawności słuchania	44
3.5. Rozwijanie sprawności czytania	48
3.6. Kształcenie kompetencji leksykalnej	51
3.7. Kształcenie kompetencji gramatycznej	55
3.8. Kształcenie kompetencji fonetycznej	58
4. Poza- i nieformalne sposoby kształcenia językowego	63
4.1. Praca swobodna na lekcji języka obcego	63
4.2. Praca w formie przystanków uczenia się	66
4.3. Praca projektowa	70
4.4. Praca według planu dnia/tygodnia	73
4.5. Nieformalne sposoby kształcenia językowego z wykorzystaniem nowych technologii	76
5. Ocenianie na lekcji języka obcego w gimnazjum	79
5.1. Ocena i samoocena	79
5.2. Samoocena w formie glottodydaktycznego portfolio	82
Zakończenie	85
Bibliografia	87

Wstęp

Drodzy Państwo,

czy ktokolwiek może sugerować Państwu, jak lepiej, bardziej atrakcyjnie prowadzić lekcje z Państwa uczniami – Państwa gimnazjalistami – w takich, a nie innych warunkach: czasowych, przestrzennych, sytuacyjnych? Czy raczej nie powinniśmy powiedzieć za Januszem Korczakiem:

„Nie wiem i wiedzieć nie mogę, jak nieznani mi (...) mogą w nieznanych mi warunkach wychowywać nieznane mi dziecko – podkreślam – mogą, a nie – pragną, a nie – powinni” (Korczak 1984: 92).

Uznając Państwa dotychczasowy warsztat pracy, na nim niejako bazując, pragniemy, by niniejszy poradnik był jedynie skarbem sugestii, skrzynią pomysłów, załącznikiem nowego. Mamy nadzieję, że każdy nauczyciel języka obcego, pracujący w polskim gimnazjum, znajdzie tu coś dla siebie. Coś, co pozwoli wyróżnić Państwa lekcje spośród innych. Coś, dzięki czemu lekcje będą jeszcze lepsze, jeszcze ciekawsze, jeszcze bardziej motywujące. Po prostu doskonalsze.

Niniejszy PAKIET METODYCZNY opracowany został na podstawie „Koncepcji zestawu pakietów metodycznych wspierających nauczanie języków obcych” w ramach projektu „Podnoszenie jakości nauczania języków obcych na I, II i III etapie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów defaworyzowanych”.

Autorzy

1. Nauczanie języków obcych w gimnazjum

1.1. Charakterystyka młodzieży

Jacy są moi uczniowie? Jakim są zespołem? Jakie emocje wyrażają najczęściej? Jakie są dziewczynki? Jacy chłopcy?

.....

Zamykam oczy i wygodnie siadam na fotelu... Słucham muzyki... Wyobrażam sobie, że idę brzegiem morza... Słyszę jego szum... Widzę fale i bezkresną dal...

Nagle morze lekko się rozstępuje... Wchodzę do środka... Mam 13 lat... Widzę moją szkołę...

Otwieram drzwi... Idę znajomym korytarzem...

Wchodzę do swojej klasy ... Mój ulubiony przedmiot... Nauczyciel... Co czuję?... Co lubię?... Co mi sprawia wyjątkową przyjemność?... Zamykam drzwi... Idę dalej...

Otwieram drugie drzwi... Tej lekcji nie lubię... Dlaczego?... Co czuję?... Zamykam drzwi.

Na korytarzu spotykam kolegów i koleżanki... Jak reaguję?... Rozmawiam z nimi?... O czym myślę?... Idę dalej.

Na chwilę zaglądam jeszcze raz do pierwszej klasy... To moja ulubiona lekcja... Postanawiam zabrać z niej coś na pamiątkę... Co to jest?... Coś, co widać?... Coś, co słychać?... Coś, co można poczuć?... Powoli wychodzę...

Wracam na nadmorską plażę... Idę brzegiem... Fale... Słońce... Wiatr... Powoli wracam do rzeczywistości... Jestem na szkoleniu... Czuję odprężenie... i spokój...

Dorastanie jest tym okresem w życiu człowieka, w którym dokonuje się przeobrażenie dziecka w osobę dorosłą. Na przestrzeni stosunkowo krótkiego czasu, umownie wieku od 12. do 18. roku życia, zachodzą radykalne zmiany fizyczne i psychiczne, które umożliwiają podjęcie zadań właściwych człowiekowi dorosłemu – zadań rodzinnych i zawodowo-społecznych. Psychologowie zgodni są co do tego, że proces dorastania jest niezwykle skomplikowany. Obejmuje on wiele sfer osobowości, przy czym ich rozwój rzadko przebiega równolegle.

Ważnym aspektem procesu dorastania jest intensywny rozwój umysłowy, wyrażający się w doskonaleniu wszystkich funkcji p o z n a w c z y c h. Twierdzi się, że rozwój funkcji poznawczych (postrzegania, pamięci i myślenia) w dużej mierze zależy od nauki szkolnej. Przechodząc z klasy do klasy, uczeń pobiera naukę na coraz wyższym poziomie. Nauczanie odwołuje się więc do różnych i ciągle nowych procesów poznawczych, kształci je i rozwija. Następują zmiany ilościowe i jakościowe, którym funkcje poznawcze dorastającego człowieka muszą sprostać. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że rozwój funkcji poznawczych warunkuje większość zmian psychicznych, które powstają w okresie dorastania. Nie tylko wpływa to na rozwój uczuć i możliwość ich kontroli, postawy moralne, lecz także wyznacza światopogląd oraz tożsamość młodego człowieka. Niewątpliwie wpływa również na społeczną aktywność – jej kierunek i przebieg.

P o s t r z e g a n i e otoczenia warunkuje jego poznawanie. To za pomocą zmysłów otrzymujemy informację o otoczeniu. Nasze zmysły zapoczątkowują poznanie, które kontynuowane jest przez myślenie, wyobraźnię i inne procesy umysłowe. Ważną rolę odgrywa uwaga, która zapewnia pełny przebieg procesu postrzegania rzeczywistości, oraz pamięć, która utrwała nasze spostrzeżenia. Stwierdzono, że spostrzeżenia młodzieży są dokładniejsze, wielostronne i bardziej ukierunkowane niż u dzieci. Zmysły uzyskują w okresie dorastania najwyższy w ciągu życia stopień sprawności. Młodzieńczy wzrok, słuch i dotyk mają bardzo niskie progi wrażliwości, a to oznacza, że młodych ludzi cechuje wrażliwość zmysłowa o zdumiewającej rozpiętości, od bardzo niskiej do dużej tolerancji na silne bodźce. Głośna muzyka, jaskrawe, pulsacyjne światło to bodźce, przy których wielu młodych czuje się znakomicie. A równocześnie młodzież lubi wyciszone dźwięki, subtelne barwy, delikatny dotyk. Takie skrajności nie są rzadkością. W porównaniu z poprzednim okresem rozwoju, postrzeganie u młodzieży gimnazjalnej jest bogatsze w szczegóły, wielostronne treściowo i świadomie ukierunkowane. Uwagę mimowolną, typową dla dzieci, zastępuje uwaga dowolna. Zwiększenie ilości rejestrowanych bodźców wymusza więc ich selekcję, a przyrost doświadczeń skutkuje wyostreniem uwagi na pewne zjawiska, takie jak niesprawiedliwość, fałsz czy zakłamanie. Gimnazjaliści stają się coraz lepszymi obserwatorami. Ich obserwacje stają się nie tylko planowe, lecz także ukierunkowane i systematyczne.

Wydatną rolę w przyswajaniu wiedzy przez uczniów odgrywa p a m i ę ć. Doskonali się, co można zbadać na podstawie różnych parametrów (Obuchowska 1996: 59). W młodszym wieku szkolnym (7–12 lat) dominują pamięć mechaniczna i zapamiętywanie dosłowne. Pod koniec tego okresu, a więc u uczniów około 12. roku życia, raptownie wzrasta zapamiętywanie sensowne materiału szkolnego (pamięć logiczna). Także pamięć krótkotrwałą, której trwanie mierzymy w sekundach, cechuje najwyższa sprawność, na niekorzyść pamięci długotrwałej, której trwałość mierzy się w dobach, miesiącach czy latach. Pamięć trwała, której cechą są organizacja i dynamika, staje się jednak pojemniejsza. Zdolność myślenia abstrakcyjnego wzrasta, co prowadzi do lepszego zrozumienia materiału, a w konsekwencji do jego lepszego zapamiętania.

Innym istotnym zjawiskiem, które obserwujemy u młodzieży już od około 13. roku życia, jest przekształcanie się pamięci mimowolnej w pamięć dowolną. Nie znaczy to, że zostaje zahamowany rozwój zapamiętywania mimowolnego – kiedy uczniowie zapamiętują treści bez specjalnego zamiaru – wzrastają tylko wskaźniki dotyczące różnic między jednym i drugim rodzajem zapamiętywania, na korzyść zapamiętywania dowolnego.

Skokowo wzrasta też liczba zapamiętywanych słów abstrakcyjnych. Zapamiętywanie ich staje się sprawniejsze. Nie jest to bez znaczenia dla przyswajania języka obcego. Przy całej chwiejności uwagi czy też braku pamięci u młodzieży gimnazjalnej nie można nie wspomnieć, że mankamenty te nie dotyczą spraw, które uznają oni za osobiście ważne. Skoro więc praktyka szkolna potwierdza, że uczniowie w tym wieku zapominają o zadanych pracach domowych, lecz pamiętają o rzeczach dla nich istotnych, celowe wydaje się ukazanie nauki języka obcego jako rzeczy przydatnej w ich życiu, czyli odpowiednie motywowanie.

M y ś l e n i e dorastającej młodzieży charakteryzuje się pogłębioną zdolnością do analizy i syntezy. Na ten wiek przypada również pełny rozwój myślenia zwanego

myśleniem abstrakcyjnym i logiczno-dedukcyjnym. Dorastający człowiek potrafi oderwać się od rzeczywistości, rozumieć ją w sposób symboliczny i ideowy, nie jak dziecko, które myśli, opierając się na zdarzeniach i zjawiskach konkretnych, rzeczywistych. Gimnazjalista wchodzi w stadium myślenia, które przez szwajcarskiego psychologa Piageta zostało nazwane stadiem operacji formalnych. Jest to myślenie o własnym myśleniu, o własnych krystalizujących się wartościach i ideałach.

Zasób słownictwa dziecka kończącego szkołę podstawową jest kilkakrotnie większy niż pierwszoklasisty. Specyficznym procesem myślowym jest rozumowanie. Bazuje ono na wykorzystywaniu zasad logiki. Wyróżniamy rozumowanie indukcyjne (od szczegółów dochodzimy do uogólnień) i rozumowanie dedukcyjne (wychodzimy od uogólnień i dochodzimy do szczegółów). Jest ono obecnie chętnie stosowane przez autorów podręczników przy wprowadzaniu reguł gramatycznych.

Rozwijające się procesy myślowe prowadzą do wzrostu refleksyjności i krytycyzmu, do uniezależniania się od sądów innych i do formułowania sądów na temat ludzi i zdarzeń. Przy równoczesnym wzroście spostrzegawczości młodzieży prowadzi to do wyraźniejszego dostrzegania wad i słabości dorosłych, również rodziców i nauczycieli. Znamcy tematu zwracają przy tym uwagę, iż wyżej opisane procesy przebiegają w ścisłym związku z wymaganiami, które stawia szkoła. Przy zastosowaniu właściwych metod nauczania poszczególne operacje myślowe, jak porównywanie, uogólnianie, wnioskowanie, dowodzenie, klasyfikacja i inne, osiągają coraz wyższy poziom.

Dla nastolatków coraz ważniejsze staje się włączanie w życie społeczne. Towarzyszą temu reakcje, co jest dla postronnego obserwatora bardzo wyraziste i często niezrozumiałe. Z dwóch powodów reakcje te stają się intensywniejsze. Po pierwsze, niezwykle ważne dla dorastających jest uzyskanie akceptacji rówieśników oraz zaspokojenie potrzeby dzielenia się nowymi przeżyciami, doświadczeniem i uczuciami. Po drugie, w okresie tym rówieśnicy i grupy rówieśnicze oferują oparcie i poczucie bezpieczeństwa dla tych jednostek, które usiłują zapewnić sobie niezależność od rodziny i szeroko rozumianą autonomię. Ponadto rówieśnicy dostarczają młodemu, starającym się ustalić swą tożsamość, wzorców zachowań. Wzrastające zainteresowanie nastolatków włączaniem się w środowisko społeczne widoczne jest w fascynacji ubiorem, w prowadzeniu długich rozmów przez telefon czy też wielogodzinnych sesjach na portalach społecznościowych typu Facebook (w pedagogice funkcjonuje nawet pojęcie *digital natives*, określające współczesną młodzież).

W tym okresie nastolatki weryfikują swoje dotychczasowe wartości i postawy. Proces ten wymaga od nich znacznie większego zaangażowania intelektualnego, prowadząc do kształtowania tożsamości. Ciągłe zmieniające się społeczeństwo i jego liczne naciski, poddawanie krytyce utartych wzorców zachowań i postaw, nowe wyzwania i opcje wyboru nie ułatwiają współczesnej młodzieży tego zadania. Poszukiwanie własnej tożsamości często odbywa się chaotycznie, metodą prób i błędów. Jest to faza intensywnego eksperymentowania, podejmowania działań i ich szybkiego zarzucania. Coraz większa potrzeba bycia sobą miesza się z ugodowością i potrzebą posiadania autorytetów. Autorzy podręczników, wychodząc naprzeciw różnorodności postaw i zachowań młodzieży, podejmują takie tematy jak „rodzina patchworkowa” (Alles klar 2a, zakres rozszerzony, s. 54) czy też subkultury młodzieżowe (Fantastisch 3, Arbeitsbuch, s. 26; New exam Connection 2, s. 90).

Rozwój osobowości gimnazjalistów dokonuje się więc w kontekście ich uspołeczniania. Z jednej strony silny osobowościowo, akceptujący siebie młody człowiek wpływa na naturę i stopień swoich relacji ze społeczeństwem, z drugiej strony informacje zwrotne i wzmocnienia pochodzące od innych wpływają na to, jak postrzega on siebie. Zdarzają się również jednostki niestabilne osobowościowo, z dużymi problemami emocjonalnymi, w tym z niskim poczuciem własnej wartości, a więc i znikomą akceptacją siebie.

Realizowanie się na płaszczyźnie społecznej widoczne jest także w tworzeniu związków rówieśniczych trojakiiego rodzaju. Są to często małe, żyte ze sobą grupki, zwane paczkami, większe liczebnie grupy o niezbyt określonym charakterze, powstałe najczęściej na bazie wspólnych zainteresowań, oraz związki przyjaźni, które tworzy dwoje, troje bliskich sobie osób, bazujące na zaufaniu i lojalności względem siebie (Birch i Malin 1995).

Istotne wydaje się spojrzenie na społeczne uwarunkowania rozwoju młodzieży gimnazjalnej przez pryzmat zmian w systemie edukacji. Gimnazjum, będące trzecim etapem edukacyjnym, ma wspierać rozwój i samodzielność uczniów. Złożoność zdobywanej wiedzy porządkują przedmioty, których nazwy odpowiadają dziedzinom akademickim. W coraz bardziej samodzielnej pracy uczniowie zachęceni są do przejmowania większej odpowiedzialności za jej efekty. Wiedza, w tym znajomość języka obcego, ukazywana jest jako narzędzie i podstawa do lepszego poznania świata oraz zrozumienia w Europie jednoczących się narodów.

S f e r a a f e k t y w n a wydaje się dominować nad innymi dziedzinami życia psychicznego młodzieży. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w określeniu wieku dojrzewania jako okresu burzy i naporu. Doświadczenia emocjonalne odgrywają u dorastających szczególnie ważną rolę. Przyczyny i źródła zmian emocjonalności u młodzieży są wynikiem zarówno przemian fizjologicznych (funkcje hormonalne organizmu), jak i ewolucji ich postaw społecznych (aktywny udział w życiu społecznym). Badacze zaobserwowali kilka cech życia emocjonalnego dorastającej młodzieży. Charakterystyczna jest dla nich niezwykła intensywność przeżyć uczuciowych, czyli pobudzenie emocjonalne. Zarówno dodatnie, jak i ujemne emocje przeżywane są bardzo intensywnie. Łatwe przechodzenie od jednego rodzaju emocji do drugiego cechuje początkową fazę dorastania. Ta chwiejność stanów emocjonalnych, zwana też labilnością, niejednokrotnie utrudnia pracę wychowawczą. Warto wiedzieć, że chwiejności w dziedzinie uczuć towarzyszy ich nietrwałość. Stany silnego pobudzenia emocjonalnego nie zawsze są uzewnętrzniane. Cecha ta nazywana jest maskowaniem i może stać się podłożem zaburzeń nerwicowych.

Warto wspomnieć, że początkową fazę dorastania, przypadającą na wiek około 12–15 lat, charakteryzuje częstsze przeżywanie emocji ujemnych. Dopiero kolejna faza dorastania przebiega pod znakiem emocji dodatnich. Zależy to od rodzaju doświadczeń społecznych, jakich doznają młodzi ludzie. Emocje dodatnie zaczynają przeważać, gdy doświadczają zrozumienia i akceptacji, odnoszą pierwsze sukcesy związane ze swoimi dążeniami. Rozwój emocjonalny dziecka w wieku gimnazjalnym nie zawsze przebiega gładko i bez zaburzeń. Od dobrego pedagoga/wychowawcy wymaga się, aby nauczył się rozpoznawać czynniki, które mają wpływ na zwiększenie drażliwości emocjonalnej dorastających, a są nimi głód, senność, zły stan nerwowy, odurzenie,

zmartwienie czy zmęczenie. Niejednokrotnie smutek czy radość przeżywane przez młodego człowieka nie są związane z konkretnym bodźcem, a sam przeżywający nie potrafi podać powodów swojego stanu. Wiąże się to z burzą hormonalną organizmu, rzutującą na układ nerwowy. Te nieokreślone stany emocjonalne nazywane są bezprzedmiotowością uczuć. Młodzież gimnazjalna stopniowo uczy się opanowywać reakcje emocjonalne. Z coraz większym zrozumieniem przyswaja sobie wzorce i normy zachowań, co w naturalny sposób wywołuje różne rodzaje przeżyć. Kształtowaniu się postaw i przekonań towarzyszą także zmiany w sferze moralności.

Dziedzina e t y k i i m o r a l n o ś c i staje się w tym okresie niezmiernie ważna. Dorastający kształtują swoje poglądy na temat zasad i norm postępowania w społeczeństwie. Pod wpływem własnych doświadczeń, obserwacji życia oraz właściwej organizacji procesu wychowawczego wytwarzają się u nich postawy moralne i uczuciowe, które będą decydowały o stosunku do świata wartości i do ludzi. Okres dorastania jest okresem intensywnego rozwoju moralnego, tzn. psychologicznych wyznaczników postępowania w ujęciu wartościującym. Wzrasta zainteresowanie problemami natury moralnej, chęć oceniania postępowania innych, ale i własnego. Gimnazjaliści zdobywają doświadczenie moralne podczas rozwiązywania własnych konfliktów, których liczba zwiększa się wraz z interakcjami społecznymi.

Należy wspomnieć tu o konformizmie młodzieżowym, który oznacza podporządkowanie się gotowym wzorom i schematom postępowania. Dorastający są często reprezentantami kultury młodzieżowej, widocznej w ich sposobie ubierania się, czesania i zachowania oraz wyrażającej się w używaniu specyficznego języka czy słuchaniu określonego rodzaju muzyki. Obok zjawiska konformizmu w okresie dorastania występuje zjawisko tzw. rygoryzmu moralnego młodzieży, który oznacza, że określone powinności są rozumiane jako obligatoryjne, niepodlegające dyskusji. Najwyższy poziom rygoryzmu cechuje dzieci do 11. roku życia. Wśród gimnazjalnej młodzieży poziom rygoryzmu moralnego systematycznie maleje. Jest więc zrozumiałe, że w okresie dorastania poszczególne jednostki odczuwają różny jego stopień.

Moralna konsekwencja, niezależność i siła mogą się ukształtować tylko w samodzielnym podejmowaniu decyzji. W wymiarze oddziaływań edukacyjno-wychowawczych należy pamiętać, aby nie kierować młodym człowiekiem nadmiernie. Warto pozwolić mu na popełnianie błędów. To, co mogą dać rodzina bądź nauczyciel-wychowawca w zakresie wychowania moralnego, to nie szablonowe rozwiązywanie konkretnych sytuacji, ale kształtowanie trwałej hierarchii wartości, działającej w życiu jak kompas. Pozwoli on uczniowi zachować właściwy kierunek przy całej różnorodności rozwiązań.

O dorastającej młodzieży nie można mówić jako o grupie jednolitej. Z obserwacji bowiem wiadomo, że w okresie dorastania dziewczęta i chłopcy r ó ż n i ą s i ę między sobą, szczególnie pod względem psychicznym i społecznym. Stwierdzono, że istnieje różnica w tempie rozwoju między płciami. W pierwszej fazie dorastania wspólne jest dla dziewcząt i chłopców ogólne nie zrównoważenie emocjonalne, wyrażające się w nadmiernej pobudliwości. Dorastający stają się niespokojni ruchowo, drażliwi, co wynika nie tylko z procesów biochemicznych, zachodzących w organizmie, lecz także z labilności emocjonalnej. Dziewczęta mają często „złe humory” – są płaczliwe i nadąsane. Chłopcy zaś bywają agresywni, wybuchają złością (Obuchowska 1996: 12). Siła

i gwałtowność uczuć, różnorakie stany, które przeżywają młodzi ludzie, skłaniają ich do poszukiwania określeń, jakimi mogliby je nazwać. Taką ekspresję słowną i swoistą twórczość werbalną wykazują przede wszystkim dziewczęta. Ponadto okazało się, że dziewczęta przejawiają wyraźną tendencję do szybszego niż chłopcy tempa rozwoju. Obie płcie cechuje w tym wieku zmienność motywacji.

Wiek 12–15 lat u dziewcząt nazywany jest w literaturze popularnonaukowej „wiekiem narcyzmu”. Wspólne czesanie się, poprawianie wyglądu to częsty widok. Skoncentrowanie się na własnej osobie, na tym, co myślą i mówią o mnie inni, jest typowe. Nadmierna pewność siebie może jednak powodować, że dziewczynce jest źle samej ze sobą. Przyczyn tego stanu należy upatrywać w niezwykle szybkim rozwoju połączeń neuronowych w mózgu. Dziewczynki w tym wieku wykazują tendencję do krótkowzroczności, co przyczynia się do poczucia przytłoczenia oraz obniżenia poziomu percepcji. Odpowiedzialne za to są zmiany hormonalne w organizmie. Badania wykazują, że zdolność dziewczynek do zauważania towarzyskich niuansów i podtekstów znacznie spada, podobnie mają trudności z rozróżnieniem takich emocji jak smutek i gniew. Nauczyciel powinien być świadomy, że taka dziewczyna może nie zauważyć subtelnej sugestii ukrytej w słowach, zmienionej barwy głosu czy wymownego wyrazu twarzy. Pochwałę czy dezaprobatę lepiej jest wyrazić w sposób bezpośredni.

Charakterystyczne dla dziewcząt w tym wieku jest szybkie nabywanie nowych umiejętności, jak np. gra na instrumencie. Powstało nawet określenie „wytartej ścieżki” (Trevathan i Goff 2013: 73). Im częściej dana czynność jest powtarzana, tym bardziej „wydeptana” jest ścieżka, czyli neuronowe połączenie w mózgu. Nawet przy rezygnacji z gry na pianinie w latach późniejszych, umiejętność ta pozostanie, gdyż dziewczynka bez większego trudu powróci na tak utworzoną ścieżkę. Analogii można dopatrywać się w przypadku nauki języków obcych. Odpowiednie zmotywowanie wydaje się tu rzeczą kluczową, gdyż zachęca dorastającą dziewczynę do odpowiedniej liczby powtórzeń, do częstego (regularnego) sięgania po obcojęzyczne źródła.

Wspomnieliśmy powyżej, że pierwszą fazę dorastania cechuje przewaga dziewcząt nad chłopcami, spowodowana szybszym dojrzewaniem. Może się więc zdarzyć, że spowoduje to wygórowane oczekiwania co do możliwości rozwojowych dziewcząt z jednej strony, a nadmierny sceptycyzm w stosunku do chłopców. Takiej postawy powinien unikać każdy nauczyciel.

W literaturze popularnonaukowej chłopiec między 13. a 17. rokiem życia nazwany bywa „wędrowcem” (James i Thomas 2011: 85 i nast.). Wchodząc w tę fazę, chłopcy zaczynają sprzeciwiać się władzy – czy to rodzicielskiej, czy szkolnej – ignorują jej polecenia i próbują pójść własną drogą, tak daleko, jak tylko się da. Z jednej strony, pragną, byśmy interesowali się ich życiem, z drugiej strony, wyraźnie komunikują, by zostawić ich w spokoju. Często postawę takiego chłopca nazwalibyśmy arogancką. Stanowi ona nie lada wyzwanie, nie tylko dla rodziców, lecz także dla nauczycieli. Przedarcie się przez „skorupę” arogancji i pozyskanie uwagi takiego ucznia na lekcji mogą mieć pozytywny wpływ na cały proces dydaktyczny w danej klasie.

Badając rozwój umysłowy dorastających, stwierdzono, że pamięć dziewcząt jest zwykle nieco słabsza od pamięci chłopców. Dotyczy to pamięci dowolnej oraz logicznej. Badaniom poddano także przyczyny złości i irytacji u młodzieży. Okazuje się, że najczęstszą przyczyną gniewu u chłopców jest poczucie nieumiejętności, brak sukcesu

w podjętym działaniu oraz porażki odniesione we współzawodnictwie. Nauczyciel powinien więc w delikatny sposób przekazywać niepomyślną informację zwrotną, szczególnie po ustnych wystąpieniach ucznia. Chłopcy, bardziej drażliwie niż dziewczęta, reagują na różne formy zachowań agresywnych ze strony rodzeństwa lub kolegów, zarówno fizyczne, jak i słowne, np. dokuczanie, przezywanie, wyśmiewanie. Dziewczęta natomiast irytuje niewłaściwe zachowanie się chłopców, np. zaczepki, głupie żarty, docinki.

Uogólniając, można jednak stwierdzić, że nie ma większych różnic w potencjale i zdolnościach dziewcząt i chłopców w nauce języków obcych. Różnice związane są raczej ze stylami uczenia się, które będą omówione w kolejnym rozdziale.

Czego nowego dowiedziałem/-am się o moich uczniach? Co chcę zapamiętać? Co sobie postanawiam?

.....

1.2. Style uczenia się języków obcych

Jak uczą się najchętniej moi uczniowie? Jak uwzględniam ich różnorodność sposobów uczenia się?

.....

Nasz mózg przetwarza nieustannie informacje napływające przez pięć zmysłów: wzroku, słuchu, czucia, węchu i smaku. Rejestrowanie różnorodnych bodźców – najczęściej wzrokowych, słuchowych i czuciowych – umożliwia przetwarzanie informacji w sposób świadomy i nieświadomy. Preferencje poszczególnych osób (a więc i gimnazjalistów) w postrzeganiu są w dużej mierze uwarunkowane neurologicznie. Wynikają one z różnej pracy mózgu, z różnego zaangażowania półkul mózgowych w procesy postrzegania zmysłowego. Wiele zależy też od doświadczenia szkolnego.

Jednym z popularnych modeli opisujących t y p y u c z e n i a s i ę jest model Vestera (1978), który wyróżnił cztery typy uczenia się: audytywny (poprzez słuchanie i mówienie), wzrokowy (poprzez obserwację), haptyczny (poprzez dotyk) i typ intelektualny (poprzez analizowanie). Mimo że koncepcja ta jest coraz silniej krytykowana, podział na cztery, a czasami na trzy, typy uczenia przyjął się w pedagogice i dydaktyce (także języków obcych). Różnice w sposobach uczenia się są dziś bezsporne. Jest to widoczne w wielu testach psychologicznych. Przykładowy zamieszczamy w tabeli 1 (por. Linksman 2001).

TEST POZWALAJĄCY USTALAĆ DOMINUJĄCĄ PÓŁKULĘ MÓZGOWĄ

1. Zamknij oczy. Zobacz czerwony. Co widzisz?

- a) Litery c-z-e-r-w-o-n-y lub nic, ponieważ nie potrafisz tego zwizualizować,
- b) Kolor czerwony lub jakiś czerwony przedmiot.

2. Zamknij oczy. Zobacz trzy. Co widzisz?

- a) litery t-r-z-y, cyfrę 3 albo nic, ponieważ nie potrafisz tego zwizualizować,
- b) trzy zwierzęta, troje ludzi lub trzy przedmioty.

3. Gdy grasz na jakimś instrumencie lub śpiewasz:

- a) nie potrafisz grać ze słuchu i musisz czytać nuty,
- b) potrafisz grać ze słuchu, jeśli jest taka potrzeba.

4. Gdy składasz coś lub montujesz:

- a) wolisz czytać pisemne instrukcje, a następnie postępować zgodnie z ich wskazaniem.
- b) wolisz korzystać z ilustracji i diagramów lub po prostu samemu się wszystkim zająć bez jakichkolwiek wskazówek.

5. Gdy ktoś do ciebie mówi:

- a) zwracasz więcej uwagi na słowa, nie przywiązując wagi do komunikacji pozawerbalnej.
- b) zwracasz więcej uwagi na komunikację pozawerbalną, na przykład na wyraz twarzy danej osoby, ruchy jej ciała, tembr głosu.

6. Lepiej radzisz sobie, mając do czynienia z:

- a) literami, cyframi i słowami,
- b) kolorami, kształtami, obrazami i przedmiotami.

7. Gdy czytasz książkę:

- a) słyszysz w głowie czytane przez siebie słowa,
- b) widzisz w głowie akcję książki niczym film.

8. Którą ręką piszesz?

- a) prawą,
- b) lewą.

9. Gdy rozwiązujesz jakieś zadanie matematyczne, który ze sposobów jest dla ciebie najłatwiejszy?

- a) rozwiązujesz go w formie cyfr i słów.
- b) rozrysowujesz go, rozwiązujesz, używając materiałów, których można dotknąć, lub używasz palców.

10. Wolisz:

- a) mówić o swoich ideach?
- b) robić coś z realnymi przedmiotami?

11. Czy w twoim pokoju lub na twoim biurku panuje:

- a) ład i porządek?
- b) bałagan i nieporządek z punktu widzenia innych, ty jednak doskonale wiesz, gdzie co jest?

12. Jeśli nikt nie mówi ci, co masz robić, jak najprawdopodobniej postąpisz?

- a) wykonasz wszystko zgodnie z planem, którego się trzymasz,
- b) wykonasz wszystko w ostatniej chwili lub według swojego, własnego tempa, i/lub będziesz chciał nadal pracować, nawet gdy czas się już skończył.

13. Jeśli nikt nie powiedziałby ci, co masz robić:

- a) zazwyczaj bylibyś punktualny,
- b) często byś się spóźniał.

14. Zwykle czytasz książkę lub czasopismo:

- a) od początku do końca,
- b) od końca do początku lub skacząc to tu, to tam.

Tabela 1. Przykładowy test psychologiczny (cd.)

15. Które z poniższych stwierdzeń najlepiej do Ciebie pasuje?

- a) zwykle opowiadasz i lubisz słuchać o zdarzeniach ze wszystkimi szczegółami podanymi we właściwej kolejności,
- b) zwykle opowiadasz o głównym szczególe jakiegoś zdarzenia, a kiedy inni opowiadają ci o jakimś zdarzeniu, niecierpliwisz się, jeśli szybko nie przechodzą do sedna sprawy.

16. Gdy rozwiązujesz łamigłówkę lub pracujesz nad jakimś projektem, czy:

- a) praca przebiega gładko, mimo że nie widziałeś wcześniej efektu końcowego?,
- b) musisz zobaczyć efekt końcowy, zanim zabierzesz się do pracy?

17. Którą z metod organizowania notatek wolisz:

- a) wypisywanie w punktach lub sporządzanie listy spraw.
- b) wykonywanie rodzaju mapy umysłowej lub sieci z wzajemnie połączonymi okręgami,

18. Gdy ktoś instruuje Cię, jak coś zrobić, gdybyś miał wolny wybór, wolałbyś:

- a) stosować się do instrukcji?
- b) wymyślić nowy sposób zrobienia tego czegoś lub spróbować zrobić to po swojemu?

19. Pracując przy biurku:

- a) siedzisz prosto?
- b) garbisz się lub pochylasz nad biurkiem, odchylasz się w fotelu, by poczuć się wygodnie, lub wstajesz od czasu do czasu?

20. Które z poniższych stwierdzeń najlepiej do Ciebie pasuje?

- a) zazwyczaj prawidłowo zapisujesz słowa i liczby,
- b) czasami mylisz litery i cyfry lub zapisujesz niektóre słowa, litery i cyfry w odwrotnej kolejności lub od tyłu.

21. Co bardziej do Ciebie pasuje?

- a) wymawiasz słowa poprawnie i we właściwym porządku,
- b) czasami mieszasz słowa w zdaniu lub wypowiadasz inne słowo, niż zamierzałeś; wiesz jednak, co chcesz powiedzieć.

22. Zwykle:

- a) rozmawiając z kimś, trzymasz się tematu,
- b) zmieniasz temat i zaczynasz mówić o czymś innym, co wydaje ci się z nim związane.

23. Zazwyczaj:

- a) robisz plany i trzymasz się ich,
- b) decydujesz o wszystkim w ostatniej chwili, płyniesz z prądem lub robisz w danym momencie to, na co masz ochotę.

24. Zazwyczaj interesują Cię:

- a) projekty artystyczne, w których masz stosować się do ściśle określonych sposobów postępowania lub szczegółowych instrukcji,
- b) projekty artystyczne, które dają ci wolność tworzenia tego, czego chcesz.

25. Zwykle:

- a) grasz na instrumencie lub śpiewasz, odczytując zapis muzyczny lub korzystając z tego, czego nauczyłeś się od innych,
- b) tworzysz swoją własną muzykę, melodie i piosenki.

26. Lubisz:

- a) sporty, które mają ściśle określone przepisy i reguły,
- b) sporty, które umożliwiają ci swobodne zachowanie bez przestrzegania sztywnych reguł.

27. Zwykle:

- a) pracujesz systematycznie, krok po kroku, aż osiągniesz zamierzony cel,
- b) najpierw widzisz cały obraz lub efekt końcowy, a następnie cofasz się i przepracowujesz kolejne etapy prowadzące do jego osiągnięcia.

Tabela 1. Przykładowy test psychologiczny (cd.)

28. Które z poniższych stwierdzeń najlepiej do ciebie pasuje? a) myślisz o faktach i wydarzeniach, które rzeczywiście miały miejsce, b) myślisz w sposób imaginatywny i kreatywny o tym, co mogłoby się zdarzyć lub powstać w przyszłości. 29. Poznajesz rzeczy: a) ucząc się od świata, innych ludzi lub czytając, b) intuicyjnie i nie potrafisz wyjaśnić, w jaki sposób się czegoś dowiedziałeś lub dlaczego coś wiesz. 30. Zwyczajnie: a) trzymasz się faktów, b) wyobrażasz sobie to, co mogłoby się zdarzyć. 31. Zazwyczaj: a) masz poczucie czasu, b) tracisz poczucie czasu. 32. Radzisz sobie: a) słabo z odczytywaniem pozawerbalnych komunikatów. b) dobrze z odczytywaniem pozawerbalnych komunikatów. 33. Dajesz sobie lepiej radę z: a) instrukcjami werbalnymi lub pisemnymi, b) instrukcjami w formie obrazów i map. 34. Lepiej się czujesz: a) będąc kreatywny w stosunku do istniejących materiałów i zestawiając je w nowy sposób, b) wymyślając lub tworząc coś nowego i dotąd nieistniejącego. 35. Zwyczajnie pracujesz nad: a) jednym projektem w danym momencie, zachowując określony porządek, b) wieloma projektami jednocześnie. 36. W jakim otoczeniu wolałbyś pracować? a) zorganizowanym, w którym panuje porządek, ktoś mówi ci, co masz robić, obowiązuje harmonogram pracy, w danym momencie wykonujesz jeden projekt, krok po kroku, systematycznie, b) niezorganizowanym, gdzie masz wolność wyboru i możesz zająć się tym, czym chcesz, gdzie możesz być do woli kreatywny i pomysłowy, trzymać swoje rzeczy w sposób, jaki ci odpowiada, wykonywać jednocześnie tyle projektów, ile ci się podoba, bez podporządkowywania się harmonogramowi.

Tabela 1. Przykładowy test psychologiczny

Obliczanie wyników testu:

Policz 1 punkt za każdą odpowiedź „a” i zapisz sumę:

Policz 1 punkt za każdą odpowiedź „b” i zapisz sumę:

Policz 1 punkt za każdą odpowiedź „a i b” i zapisz sumę:

Jeśli uzyskałeś najwięcej punktów w kategorii „a”, wykazujesz tendencję do posługiwania się głównie lewą półkulą mózgową.

Jeśli uzyskałeś najwięcej punktów w kategorii „b”, wykazujesz tendencję do posługiwania się głównie prawą półkulą mózgową.

Jeśli uzyskałeś najwięcej punktów w kategorii „a i b”, wykazujesz tendencję do posługiwania się w zintegrowany sposób obiema półkulami mózgowymi.

Jeśli uzyskałeś prawie tę samą liczbę punktów w kategorii „a” oraz kategorii „b” (nie biorąc pod uwagę kategorii „a i b”), wówczas masz tendencję do posługiwania się każdą z półkul mózgowych do różnych funkcji (dominacja zmienna).

Jeśli różnica punktów między kategoriami „a” oraz „b” wynosi 1 lub 2, wówczas masz tendencję do posługiwania się raz jedną, raz drugą półkulą mózgową, przy czym jedną z nich faworyzujesz.

Zanotuj swoje preferencje dotyczące półkul mózgowych:

(Do wyboru masz: dominująca lewa, dominująca prawa, zintegrowane posługiwanie się obiema, dominacja zmienna, dominacja zmienna z faworyzowaniem prawej, dominacja zmienna z faworyzowaniem lewej).

Każda z półkul mózgowych przetwarza informacje w różny sposób. W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że lewa półkula przetwarza informacje w sposób logiczny, linearny, odpowiada za ich selekcję i analizę. Cechuje ją myślenie racjonalne i abstrakcyjne. Prawa półkula przetwarza informacje w sposób alogiczny, intuicyjny, afektywny i równoczesny. Cechuje ją myślenie przestrzenne, globalne i konkretne. Co to oznacza dla praktyki szkolnej? Skoro w lekcji języka obcego uczestniczą uczniowie najczęściej o różnych typach uczenia się, to zajęcia powinny uwzględnić każdy z nich. Na przykład materiał leksykalny powinien być nie tylko odczytany, lecz także zapisany i/lub zilustrowany. Poniżej przyjrzymy się trzem poszczególnym typom uczenia się.

Typ *w i z u a l n y* (wzrokowy) – uczeń najlepiej przypomina sobie treści, które wcześniej zobaczył, w formie asocjogramów, szkiców czy grafik. Lekcja w formie wykładu, niepopartego wizualizacją, nie jest dla niego korzystna. Wzrokowiec chętnie sporządza notatki zarówno do nowych treści, jak i w celu powtórzenia treści już znanych. Pomocne są dla niego wszelkie zestawienia, mapy myśli i „notowanie” treści w postaci rysunków.

Typ *a u d i a l n y* (audytywny) – uczeń preferuje bodźce akustyczne. Z łatwością przychodzi mu słuchanie nauczyciela i przytoczenie po lekcji wysłuchanych treści. To, o czym sam rozmawia z innymi, będzie pamiętał najlepiej. Przydatne techniki uczenia się języka obcego dla takiego ucznia to nagrywanie własnych wypowiedzi i odsłuchiwanie ich, czy to w drodze do szkoły (w autobusie), czy to przy bieganiu, głośne bądź ciche odczytywanie słówek w ustronnym miejscu. Pomocne może być pisemne sformułowanie kilku pytań do tematu, a następnie głośne udzielenie na nie odpowiedzi. Pozytywne efekty przyniesie również wspólne uczenie się w grupie rówieśniczej, przedyskutowanie materiału. Słuchowiec chętnie odczytuje na głos tekst z podręcznika, nie stroni od ćwiczeń dialogowych.

Uczniowie reprezentujący styl *k i n e s t e t y c z n y* (haptyczny) najchętniej wszystko od razu wypróbują. Najlepiej przypominają sobie to, co sami wykonali. Z myślą o nich dobrze jest zatroszczyć się o urozmaicenie na każdej lekcji, np. form pracy. Ruchowy przerywnik, korespondujący z omawianym tematem, wzmacnia ich uwagę. Uczniowie tacy chętnie współpracują w zadaniach typu drama czy odgrywaniu scenek ze zdefiniowanymi rolami. Pomocne jest dla nich nawiązanie do wcześniej omówionych treści czy ich wspomnień. Multimedialne programy do nauki języka są w ich przypadku wyraźnym sprzymierzeńcem nauczyciela.

W procesie nauczania/uczenia się języka obcego w gimnazjum chodzi zatem o uwzględnianie różnego trybu pracy obydwu półkul mózgowych. Prowadzone od 150 lat badania potwierdzają, że język (w tradycyjnym rozumieniu jako zbiór podsystemów) znajduje się w lewej półkuli, a jego aspekty pragmatyczne – w prawej. Nie ma dowodów, że ośrodki odpowiedzialne za język obcy/drugi znajdują się gdzie indziej

niż ośrodki języka ojczystego (Michońska-Stadnik 2007: 63). Odmienność charakter przetwarzania informacji w lewej i prawej półkuli mózgowej i związane z tym różne preferencje w sposobach uczenia się prowadzą do postulatu, by treści nauczania – nie tylko zresztą języka obcego – stanowiły pewnego rodzaju ofertę multisensoryczną, atrakcyjną dla każdego ze zmysłów, dla każdego z typów uczenia się. Wiele wskazówek, pomocnych w spełnieniu tego postulatu, znajduje się w rozdziale 1.3. dotyczącym technik i strategii uczenia się. W kolejnych rozdziałach niniejszego poradnika podajemy przykłady, jak uwzględniać (integrować) różne style uczenia się w nauczaniu języków obcych. Rozdziały 3.4. i 3.5. opisują zadania kreatywne rozwijające sprawność czytania i słuchania na lekcji języka obcego w gimnazjum. Rozdział 3.6. ukazuje możliwości ćwiczenia nowego materiału leksykalnego poprzez aktywizowanie różnych zmysłów, a rozdział 3.7. eksponuje formułowanie reguł gramatycznych na różne sposoby. W rozdziałach 4.1.–4.4. przedstawiamy otwarte formy pracy, których główną zaletą jest do wartościowanie różnych stylów uczenia się. Rozdział 4.5. ukazuje funkcję motywującą nowych technologii w nauczaniu języka obcego w gimnazjum z uwzględnieniem możliwości, jakie dają różnym typom uczniów.

Czego dowiedziałem/-am się o moich uczniach? Co sobie postanawiam?

.....

1.3. Techniki i strategie uczenia się języków obcych

Jak można się nauczyć mówić, pisać, słuchać, czytać w języku obcym? Jak można uczyć się słówek i gramatyki? Jak uczeń może się „odstresować”? Jak go nakłonić do zastanowienia się nad sobą? Jak pomóc uczniom współpracować ze sobą?

.....

Od wielu już lat podkreśla się w literaturze glottodydaktycznej konieczność przekazywania uczniom odpowiednich technik i strategii uczenia się, a mówi się o tym przede wszystkim w kontekście rozwijania autonomii. Dotyczy to także nauczania języków obcych w gimnazjum. Na tym etapie edukacyjnym niewystarczające mogą być techniki i strategie stosowane wcześniej. Teraz pamięć uczniów funkcjonuje adekwatnie do wieku, zamknięte zostały procesy lateralizacji i ustaliły się preferowane style uczenia się. Istotne będzie zatem stosowanie przez uczniów takich sposobów uczenia się języka obcego, jakie będą adekwatne do ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Czym są zatem strategie i techniki? Jak je przekazywać?

Pojęcia technik i strategii uczenia się były używane już w latach siedemdziesiątych XX wieku. Trudno jednakże odnaleźć ich jednoznaczną definicję. Są także różnice w interpretacji obydwu pojęć. Jedni autorzy ściśle oddzielają techniki od strategii uczenia się, inni proponują stosować je wymiennie i ten pogląd uznajemy w tym poradniku.

Najbardziej znana klasyfikacja uczenia się wyróżnia strategie:

- kognitywne,
- metakognitywne,
- połączono-afektywne (por. Wilczyńska 1999: 236).

Ponieważ dokładne omówienie poszczególnych typów strategii uczenia się i przytoczenie przykładów musiałyby być bardzo obszerne, ograniczymy się najpierw do funkcji, jakie strategie pełnią w procesach uczenia się. Według Rampillon (1989: 18 i nast.) techniki uczenia się podnoszą stopień samodzielności i odpowiedzialności uczniów, pomagają uczyć się szybciej, więcej i bardziej efektywnie, wspomagają proces uczenia się na całe życie (ang. *lifelong learning*), wspomagają indywidualizację procesów uczenia się, wspierają uczniów słabych, aktywizują uczniów, wzmacniają ich motywację oraz usuwają stres związany z uczeniem się.

Jeśli nasi uczniowie-gimnazjaliści będą mieli możliwość uczenia się na swój własny sposób, odkrywając nowy język obcy, będą mieć rzeczywiście pytania i będą chcieć na nie odpowiedzieć. Jeśli stworzymy im możliwości decydowania o własnym tempie uczenia się lub współdecydowania, uwzględnimy i będziemy respektować ich zainteresowania, potrzeby, podnosząc stopień samodzielności i odpowiedzialności, to prawdopodobnie będą się uczyć szybciej, więcej i bardziej efektywnie. To, czego się nauczą u nas, będą wykorzystywać przez całe życie. Każdy uczeń znajdzie wówczas „coś dla siebie”, tak samo uczeń uzdolniony, jak i uczeń słaby. Wszyscy będą aktywni, zmotywowani, będą uczyć się bez stresu.

Przykładowe strategie i techniki uczenia się języków obcych, szczególnie atrakcyjne dla młodzieży w wieku gimnazjalnym, przytaczamy poniżej. Mogą one być stosowane z sukcesem zarówno podczas lekcji języka obcego (w powiązaniu z realizowanymi celami), jak i w ramach pracy samodzielnej w domu (por. np. Rampillon 1989; Michońska-Stadnik 1996; Bimmel i Rampillon 2000).

Strategie na poziomie reprodukcji przeczytanego lub wysłuchanego tekstu (mówienie tekstu nauczzonego na pamięć):

- a) lokalizacja – uczniowie uczą się danego tekstu na pamięć, zmieniając w czasie nauki swoje miejsce, np. pierwszej zwrotki wiersza uczą się, siedząc przy stoliku, drugiej – stojąc pod ścianą, trzeciej – kucając na środku sali itp.; możliwe jest też zastosowanie tej techniki tylko w wyobraźni – wówczas uczeń wyobraża sobie, ucząc się pierwszego fragmentu, np. że jest nad morzem, podczas nauki drugiego fragmentu – w górach, przy trzecim fragmencie – nad jeziorem itp.;
- b) uczenie się „od końca” – uczeń dzieli tekst na segmenty i uczy się go na pamięć niejako od końca, np. ucząc się zdania w języku obcym: „*W czasie wakacji byłem w wysokich górach*”, uczeń powtarza głośno: „*w górach – w wysokich górach – byłem w wysokich górach – w czasie wakacji byłem w wysokich górach*”.

Strategie na poziomie rekonstrukcji przeczytanego lub wysłuchanego tekstu (ustne odtwarzanie treści tekstu):

- a) wizualizacja – zaznaczanie w tekście wyrazów-kluczy – uczniowie wyszukują w tekście (najpierw pod kierunkiem nauczyciela) te miejsca, które są nośnikami najważniejszych informacji, zaznaczają je np. markerem, następnie

wynotowują na marginesie lub na oddzielnej kartce; patrząc na wynotowane słowa-klucze, starają się odtworzyć w pamięci treść przeczytanego tekstu; podobnie można postępować z tekstami przeznaczonymi do słuchania;

- b) wizualizacja – przedstawianie treści w postaci szkicu, rysunku – uczniowie pracują w zespołach (lub indywidualnie), starają się przedstawić treść wysłuchanego lub przeczytanego tekstu za pomocą własnego rysunku, symboli itp.; takie symboliczne przedstawienie treści pomaga im następnie w ustnym odtworzeniu treści tekstu.

Strategie na poziomie konstrukcji własnej wypowiedzi (mówienie swobodne na podany temat):

- a) *note making* – samodzielne notowanie potrzebnych wyrażen – uczniowie przygotowują się samodzielnie do swobodnej wypowiedzi w języku obcym, notując najpierw te wyrażenia, które im się z danym tematem kojarzą; taka notatka może mieć tradycyjną formę linearną (wybiorą ją zapewne ci uczniowie, u których dominuje lewa półkula mózgowa), lub też formę skojarzeniową (asocjogram, mapę myśli czy *cluster* będą preferować z pewnością uczniowie z dominującą prawą półkulą mózgową); następnie na podstawie swoich notatek uczniowie mówią swobodnie w języku obcym;
- b) *outlining* – planowanie wypowiedzi w kilku punktach – uczniowie sporządzają najpierw pisemny plan swojej wypowiedzi (np. w formie punktów i podpunktów notują plan do tematu „Wady i zalety komputera”: 1. *Wady komputera*; 1.1. *Wpływ komputera na zdrowie fizyczne człowieka*; 1.2. *Wpływ komputera na zdrowie psychiczne człowieka*; 1.3. ...; 2. *Zalety komputera*; 2.1. ...; 3. *Wnioski*). Na tej podstawie uczniowie wypowiadają się swobodnie na podany temat w języku obcym.

Strategie i techniki uczenia się pisania w języku obcym (dotyczące treści wypowiedzi):

- a) *note making* – samodzielne notowanie potrzebnych wyrażen – porównaj wyżej;
- b) *outlining* – planowanie wypowiedzi w kilku punktach – porównaj wyżej.

Strategie i techniki uczenia się pisania w języku obcym (dotyczące poprawności):

- a) statystyka własnych błędów – uczeń analizuje samodzielnie napisany przez siebie tekst (może być uprzednio sprawdzony przez nauczyciela), szukając w nim błędów; każdy błąd uczeń zaznacza w swojej własnej statystyce pionową kreśką (|); przykład oznaczenia ilościowego: *błędy i usterki w moim tekście* | | | | | | | | | | (dwanaście kresek) lub jakościowego: *szukanie błędów* | | |, *odmiana czasownika* | |, *odmiana rzeczownika* | | | | (odpowiednio trzy, dwie i pięć kresek w każdej z kategorii); prowadzenie takiej statystyki przez jakiś czas pomaga uczniowi uświadomić najczęściej popełniane błędy, a w konsekwencji stopniowo je eliminować;
- b) samodzielna korekta (koncentrowanie się każdorazowo na innym aspekcie poprawności) – uczeń czyta kilkakrotnie napisany samodzielnie tekst, np. najpierw analizując tylko szukanie wyrazów w zdaniu, podczas drugiego czytania koncentrując się tylko na odmianie czasownika, następnie szukając tylko błędów interpunkcyjnych itp.; taka korekta przyczynia się do większej świadomości na temat danego języka obcego i własnych skłonności do popełniania

określonego rodzaju błędów językowych, co następnie powinno przełożyć się na większą poprawność językową redagowanych tekstów.

Strategie i techniki uczenia się czytania w języku obcym:

- a) *skimming* (ogarnięcie treści wzrokiem, formułowanie hipotez) – uczniowie nie czytają tekstu w tradycyjnym rozumieniu, starając się najpierw przeanalizować jego formę wizualną (np. odkrywając gatunek literacki), zastanawiając się nad treścią na podstawie analizy tytułu, zamieszczonych zdjęć, śródtytułów itp.; taka technika czytania sprzyja świadomemu formułowaniu hipotez na temat treści, z którymi uczeń konfrontuje rzeczywistą treść tekstu; prezentowany tekst przestaje być nowy, gdyż zostaje połączony z fikcyjnym tekstem „zbudowanym” w wyobraźni ucznia; bardzo cenne może być uświadomienie uczniom, jak pracuje mózg człowieka, prezentując im np. tylko lewy fragment danej kolumny artykułu prasowego lub tylko górny/dolny fragment liter tytułu, prosząc o formułowanie na tej podstawie pełnego tekstu;
- b) *scanning* (szukanie w tekście określonych informacji) – uczniowie również tutaj nie czytają tekstu dosłownie, słowo po słowie, lecz ogarniają tekst wzrokiem, szukając określonych informacji, które są od nich wymagane (np. odpowiedzi na podstawowe pytania typu: *Kto? Gdzie? Kiedy?*); mogą np. wypełniać na tej podstawie tabelę, diagram, wykres, rysunek; mogą także szukać po prostu zrozumiałych wyrazów języka obcego, ignorując wszystkie nieznane i próbując na tej podstawie zrozumieć treść; taka technika przyczynia się do tzw. szybkiego czytania i uświadamia uczniom, że nie zawsze muszą rozumieć każde obcojęzyczne słowo;
- c) intensywne rozumienie (prawie „słowo w słowo”) – technika ta może być stosowana w odniesieniu do takich gatunków i rodzajów tekstów, w jakich istotne jest zrozumienie niemalże każdego wyrazu (jak np. w przepisach kulinarnych); cenne jest połączenie tej techniki ze strategiami uczenia się leksyki: uczniowie starają się wówczas zrozumieć znaczenie każdego wyrazu, korzystając z różnych sposobów (podobieństwa do języka ojczystego, do innego znanego im języka obcego, z kontekstu itp.) i odwołując się do słownika dopiero wówczas, gdy wszystkie inne możliwości zawiodły; dzięki takiej technice czytania tekstu uczeń nabywa umiejętność samodzielnego radzenia sobie z trudniejszymi obcojęzycznymi tekstami w przyszłości.

Strategie i techniki uczenia się słuchania w języku obcym:

- a) *skimming* (tu oznacza formułowanie hipotez na podstawie odgłosów itp.) – uczniowie słuchają obcojęzycznego tekstu, koncentrując się np. tylko na odgłosach w tle, rozpoznając sytuację, liczbę rozmówców, ogólny temat rozmowy itp.; warto uświadomić uczniom, że często tak właśnie postępujemy, będąc w obcym kraju i słysząc ten język wokół nas – na ulicy, w metrze, w sklepie; staramy się wówczas jak najwięcej zrozumieć, mimo że język jest całkowicie obcy i nie zatrzymujemy się mentalnie nad szczegółami; technika ta rozwijana w sposób świadomy może uwrażliwić uczniów na słuchanie w języku obcym (np. podczas oglądania telewizji);

- b) *note taking* (notowanie zrozumiałych wyrażen) – uczniowie wysłuchują obcojęzycznego tekstu, notują wszystkie wyrazy, które zdążą zapisać, i które wydają się im zrozumiałe; taka technika transkrypcji pojedynczych wyrażen z tekstu pomaga stworzyć w wyobraźni obraz całości tekstu i pomaga w jego zrozumieniu; technikę tę można poszerzyć o wypełnienie podczas słuchania tabeli, diagramu, schematu itp.;
- c) intensywne rozumienie (prawie „słowo w słowo”) – zachęcamy do transkrybowania wspólnie z uczniami krótkich tekstów obcojęzycznych; zatrzymywanie nagrania po wysłuchaniu krótszych sekwencji łączy się wówczas ze sporządzaniem transkrypcji; uczeń stara się zrozumieć każdy wyraz, ponieważ potrzebuje tego do wykonania zadania; technika ta może zostać następnie zintegrowana z działaniami mediacyjnymi, kiedy to uczeń tłumaczy tekst na język polski, inny język obcy lub formuluje go za pomocą innych środków wyrazu.

Strategie i techniki uczenia się leksyki języka obcego:

- a) kartoteka słówek – uczniowie mogą korzystać z gotowych dostępnych na rynku fiszek ze słówkami, wskazane jest jednak, by proces uczenia się nowego słownictwa rozpoczął się już od przygotowania materiału; uczniowie wówczas samodzielnie dokonują wyboru wyrażen, podejmują decyzje dotyczące sposobu ich grupowania (np. według kategorii tematycznych, alfabetycznie, według części mowy itp., lub też tworząc grupy fiszek: *do nauki – do powtórzenia – to już umiem*); nawet wygląd samej kartoteki jako pudełeczka z fiszkami może być wyrazem indywidualnych zainteresowań ucznia, przedstawieniem „jego własnego świata”; technika ta daje możliwość aktywizowania potrzeby ruchu (w tym wypadku przez wykonywanie czynności manualnych: wycinanie, klejenie, pisanie, rysowanie, drukowanie);
- b) porządkowanie wyrażen – uczniowie mogą porządkować nowe wyrażenia w sposób pisemny, grupując je w dowolny sposób (np. alfabetycznie, wyrażenia nadrzędne-podrzędne, w postaci „schodków”, osi, rozbudowanego asocjogramu itp.); możliwe jest też zastosowanie przestrzennych technik skojarzeniowych, uczniowie mogą np. opracować z nowymi wyrażeniami „ludowego pajęczka” (takiego ozdobnego, jaki był zawieszany w domach łowickich pod sufitem), „bukiet kwiatów” z nowych wyrażen, model przestrzenny (np. dom czy kukła z podpisami), itd.; ta technika pobudza kreatywność uczniów.

Strategie i techniki uczenia się gramatyki języka obcego:

- a) wizualizacja reguły – uczniowie próbują samodzielnie i kreatywnie przedstawić nową regułę gramatyczną za pomocą dowolnej techniki rysunkowej, np. z wykorzystaniem kolorów, symboli, elementów ze świata przyrody ożywionej i nieożywionej; taka samodzielnie opracowana reguła gramatyczna zostanie z pewnością łatwiej i na dłużej zapamiętana;
- b) mnemotechniki (np. układanie rymowanek) – uczniowie mogą zapamiętywać nową regułę gramatyczną, korzystając z różnorodnych technik wspomagających pamięć, np. układać rymowanki, krótkie wierszyki, zabawne historyjki; mogą np. uczyć się reguły za pomocą technik sprzyjających reprodukowaniu

tekstu (por. wyżej); zawsze pomaga najpierw pogrupowanie nowego materiału gramatycznego, a potem opracowywanie go za pomocą wizualnych i przestrzennych technik skojarzeniowych (por. wyżej).

Strategie i techniki afektywne podczas uczenia się języka obcego:

- a) redukowanie stresu – niezwykle cenną techniką sprzyjającą obniżaniu napięcia związanego z przebywaniem w szkole i z uczeniem się jest słuchanie muzyki, jedzenie (np. owoców) podczas nauki, włączenie do nauki ruchu (przez tupanie, klaskanie, wstawanie, reagowanie ciałem, zastosowanie pantomimy na lekcji); u wielu uczniów na pierwszy rzut oka widać niezaspokojone potrzeby w tym zakresie, uczniowie tacy często obgryzają ołówki, stukają palcem w ławkę, wymachują nogą; warto jest ukierunkować ich działania na cel; techniki redukujące stres można stosować np. po wysłuchaniu tekstu (kiedy twierdzącą odpowiedź na pytanie dają uczniowie przez podniesienie prawej ręki, a negatywną odpowiedź sygnalizują ręką lewą), podczas poznawania nowego słownictwa (które zostało ukryte na karteczkach w pracowni: pod krzesłami, za kwiatkami, przy tablicy), podczas realizowania zadań zespołowych (gdy w trakcie pracy uczniowie mają możliwość słuchania relaksującej muzyki w tle) itp.;
- b) dodawanie sobie odwagi – jak we wszystkich dziedzinach życia, także na lekcji języka obcego ważna jest postawa ucznia, mówiąca: „*Dam radę! Potrafię! Jestem w tym dobry!*”; cenna może być w tym względzie ewaluacja pod koniec lekcji, kiedy to każdy uczeń może sformułować, co teraz potrafi, co wie, czego się nauczył, co szczególnie mu się udało; takie techniki pozytywnego myślenia wpłyną zapewne bezpośrednio na wzrost motywacji uczniów,
- c) postrzeganie i wyrażanie własnych uczuć – mniej znaną techniką jest „pamiętnik ucznia”, w którym młodzież może zapisywać przeżycia z danej lekcji, danego okresu nauki; obecnie podkreśla się wartość uświadamiania sobie pozytywnych i negatywnych emocji związanych z uczeniem się; uczeń może mieć możliwość odpowiedzi (ustnej lub pisemnej) na pytania związane z takimi emocjami, np.: „*Jak się dziś czułeś? Czy byłeś zestresowany? W jakich momentach? Jak myślisz, dlaczego?*”; można też skoncentrować się na emocjach związanych z uczeniem się danego języka obcego w ogóle, np.: „*Czy lubisz język X? Co czujesz, gdy się go uczysz w domu? Co czujesz na lekcji? Kiedy odczuwasz największą satysfakcję? Co najbardziej lubisz robić na lekcji?*”; nauczyciel może też przygotować kwestionariusz zawierający listę możliwych odpowiedzi (w tym wypadku emocji), które uczeń zaznaczy tylko zgodnie z prawdą, kwestionariusz wykorzysta się następnie do rozmowy na ten temat; techniki powyższe realizowane są początkowo w języku polskim, a na etapie zaawansowanym – w języku obcym.

Jaką strategię lub technikę uczenia się chcę przekazać moim uczniom?

.....

2. Planowanie i organizacja lekcji języka obcego w gimnazjum

2.1. Planowanie i organizacja lekcji – teoria

Jak planuję swoje lekcje? Co lubię? Co sprawia mi trudności? Jakie są moje lekcje?

.....

Poniżej przedstawiamy trzy klasyczne modele lekcji języka obcego. Celem pierwszej lekcji jest rozwijanie sprawności czytania lub rozumienia ze słuchu. Lekcja rozpoczyna się fazą w p r o w a d z a j ą c ą. Jest to zazwyczaj jedno ćwiczenie lub zadanie, realizowane zanim uczniowie zobaczą lub usłyszą nowy tekst obcojęzyczny. Działania te służą zwykle wzbudzeniu motywacji i zainteresowaniu uczniów tematyką nowej lekcji. Lubimy porównać tę fazę do serwowania wspaniałego dania na przykrytej tacy: następuje oczekiwanie, budzi się ciekawość, rodzą się przypuszczenia. Jest to niejednokrotnie decydujący moment lekcji, od którego zależy, czy uda się rzeczywiście w pełni uzyskać zainteresowanie uczniów. W ćwiczeniach tych i zadaniach zostają zazwyczaj „przemycane” nowe wyrażenia, które potem wystąpią w tekście. Z praktyki wynika, że faza wprowadzająca w pełni osiąga swoje cele, gdy trwa od 1 do 10 minut. Nauczyciel może stosować następujące zadania:

- a) o charakterze zagadki: w sali ukryte zostają kartki z nowymi wyrażeniami, ze zdjęciami lub przedmioty pasujące do omawianego tematu, uczniowie odszukują je (wszyscy jednocześnie lub indywidualnie – w zależności od stylu pracy nauczyciela), zbierają i formułują na ich podstawie temat lekcji; można też ukryć karty lub przedmioty pod chustą, pod krzesłem ucznia, w pudełku, w „skrzyni skarbów”;
- b) o charakterze zabawowym: uczniowie rozwiązują krzyżówkę, grają w „wisielca”, „głuchy telefon” z nowymi wyrażeniami (wszyscy razem na forum, korzystając z wielkiej planszy na tablicy lub rozłożonej na podłodze, bądź też w zespołach, parach lub po prostu indywidualnie);
- c) o charakterze literackim: uczniowie odczytują tytuł tekstu, który zaraz będzie omawiany (widoczny w całości lub we fragmencie, np. tylko dolna część liter lub rozmazane litery); można przedstawić kilka tytułów, przysłów, wyrażenia związane z tematem, uczniowie wybiorą potem ten, który odzwierciedli najlepiej treść tekstu, formułują na tej podstawie hipotezy; można zaprezentować podobny, uproszczony tekst, w innej formie graficznej;
- d) o charakterze wizualnym: nauczyciel prezentuje zdjęcie/a, kolaż, schemat, wcześniej przygotowaną mapę myśli (*mind map*), decydujące jest zakrycie części ilustracji, mapy, schematu (np. przez wykorzystanie dużej kartki z wyciętym otworem lub slajdów multimedialnych), zaleca się wykorzystanie takich elementów wizualnych, jakie nie są oczywiste, nie kojarzą

- się natychmiastowo z tematem; uczniowie stopniowo dostrzegają coraz więcej elementów i samodzielnie formułują temat lekcji,
- e) o charakterze dynamicznym: w czterech kątach sali umieszczone zostają kartki z listą nowych wyrażeń; zadaniem uczniów jest zanotowanie ich do swoich zeszytów; uczniowie podbiegają do dowolnej kartki, starają się jak najwięcej zapamiętać, wracają na swoje miejsce i zapisują nowy materiał; innym wariantem jest umieszczenie kartek z nowymi wyrażeniami na stołach stojących w kole na środku sali (z przodu wyrażenie obcojęzyczne, na odwrocie odpowiednik w języku polskim lub rysunek), uczniowie chodzą dookoła jeden za drugim, starają się zapamiętać jak najwięcej wyrażeń; jeśli to konieczne, odkrywają na chwilę odpowiednik w języku polskim;
 - f) o charakterze akustycznym: uczniowie słuchają tylko odgłosów, piosenki, nagrania muzycznego, próbując na tej podstawie odkryć temat lekcji.

W kolejnej fazie następuje *p r e z e n t a c j a* nowego tekstu. Porównujemy ją z odkryciem serwowanego dania: następuje degustacja, smakowanie nowego, wybieranie tego, co lubimy, lub co jest nam potrzebne. W zależności od rozwijanego stylu słuchania lub czytania stosuje się odpowiednie ćwiczenia. Uczeń może starać się rozumieć tylko ogólny sens tekstu, poszukiwać w nim konkretnych informacji lub też czytać/słuchać z maksymalną koncentracją, próbuje zrozumieć niemal każde słowo. Odpowiednie ćwiczenia omawiamy w rozdziale poświęconym tym sprawnościom. Bardzo ważne jest, żeby uświadomić uczniom zakres, w jakim dany tekst ma być rozumiany (w zależności od kształconego stylu). Znana jest bowiem skłonność uczniów do koncentrowania się na każdym słowie. Rzadko jest to jednak konieczne. Uczniowie nie powinni się zbytnio koncentrować na tym, czego nie rozumieją, lecz raczej na wyrażeniach znanych. To na ich podstawie odbywa się proces rozumienia tekstu.

Następna faza, określana mianem *s e m a n t y z a c j i*, służy objaśnieniu nowego słownictwa: tylko tego, które musi być zrozumiane. Nawiązując do wcześniejszej przerośni, jest to analizowanie poszczególnych składników „dania”: Z czego to jest? Skąd to się wzięło? Jak to zostało zrobione? Według nowoczesnych zasad glottodydaktycznych również ta faza powinna być realizowana w sposób aktywizujący uczniów. Techniki semantyzacji omawiamy w rozdziale poświęconym kształceniu kompetencji leksykalnej. Wyróżniamy dwa podejścia o charakterze:

- dedukcyjnym: wyjaśnianie nowych wyrażeń realizuje nauczyciel; stosuje on na tyle różnorodne techniki, żeby uzyskać maksymalną koncentrację swoich uczniów, w miarę możliwości nie korzysta od razu z języka polskiego, lecz odwołuje się do kontekstu, demonstrując odpowiednie ilustracje, rysując samemu;
- indukcyjnym: objaśnianie słownictwa mogą też przejąć uczniowie, sami wówczas odszukują znaczenie nowych wyrażeń, korzystając ze słowników (tradycyjnych lub multimedialnych).

Faza *w i c z e n i o w o - z a d a n i o w a* obejmuje na takiej lekcji działania skoncentrowane wokół prezentowanego tekstu, a następnie, opcjonalnie, działania dodatkowe, połączone z innymi sprawnościami i kreatywnością. Omawiamy je w powiązaniu ze sposobami kształcenia receptywnych sprawności językowych. W naszej

przenośni będzie to degustacja „dania”. Znamy je, już wiemy, co do niego należy, teraz degustujemy na swój własny sposób.

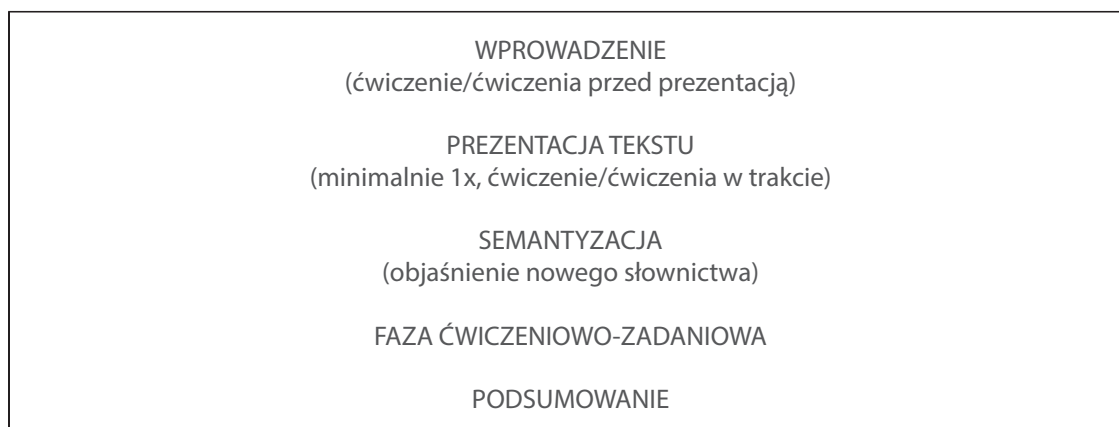
Niezwykle istotna jest faza p o d s u m o w a n i a. Dobrze jest nawiązać w niej do pierwszych kroków dydaktycznych, np. do zagadki, zabawy zastosowanej na początku lekcji. Celem tej fazy jest zebranie i podsumowanie nowego materiału. Uczeń powinien skoncentrować się na pozytywnej stronie: dostrzec, czego się na tej lekcji nauczył, co teraz potrafi, w czym był dziś dobry. Podsumowanie może mieć na przykład charakter:

- nawiązujący do wprowadzenia: jeszcze raz prezentuje się karty, ilustracje, przedmioty, a uczniowie podają wyrażenia, których się nauczyli, wypowiadają się swobodnie na ich temat;
- tematyczny – uczniowie wspólnie z nauczycielem formułują wnioski płynące z lekcji, puentę do przeczytanej/wysłuchanej bajki, tezę podsumowującą;
- ewaluacyjny – następuje ukierunkowanie na cel; nauczyciel pyta: „Czego się dziś nauczyłeś? Jakich nowych wyrażen się nauczyłeś? Co teraz potrafisz?”, uczniowie wypowiadają się, można też spytać: „Jak oceniasz swoją wiedzę i umiejętności po lekcji? Jaką ocenę byś sobie postawił?”; uczniowie mogą zaznaczać swoje wypowiedzi na tarczy strzeleckiej, na matematycznym wykresie funkcji (tyle wiem – tyle potrafię).

W naszej przenośni będzie to wspomnienie o zaserwowanym „daniu”, o tym, co w czasie degustacji przeżyliśmy. Przebieg lekcji powyżej opisanej przedstawiamy w modelu (a).

Klasyczny model lekcji języka obcego w gimnazjum – model (a).

Cel: praca z tekstem do czytania lub słuchania

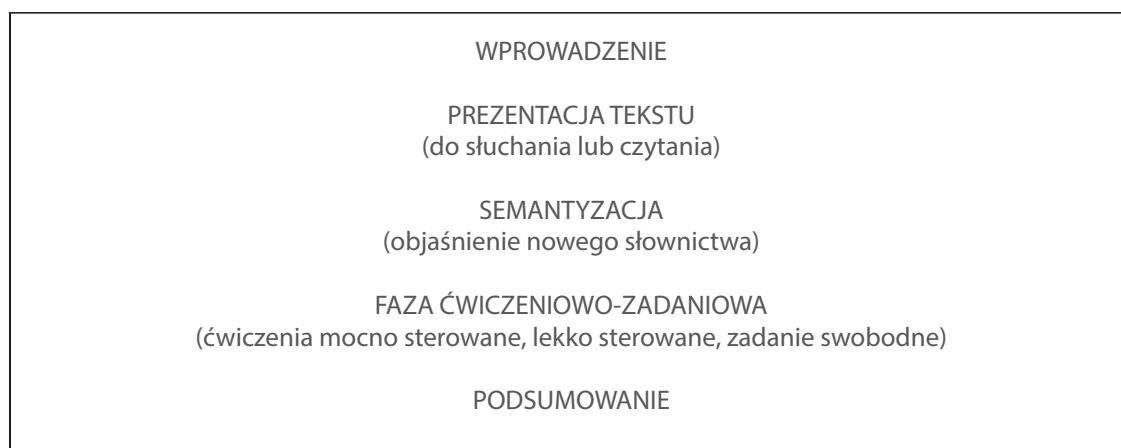


Podobnie zbudowane są lekcje języka obcego, poświęcone rozwijaniu sprawności mówienia i pisania – model (b). Tu również szczególne znaczenie ma faza wprowadzająca. Przykłady odpowiednich ćwiczeń omawiamy w rozdziałach poświęconych produktywnym sprawnościom. Na takiej lekcji istotne jest korzystanie z tekstów o niezbyt wysokim stopniu trudności. Ich czytanie lub słuchanie nie powinny zająć zbyt wiele czasu. Chodzi jedynie o uzyskanie impulsów do dalszych wypowiedzi (ustnych lub pisemnych). Szczególne znaczenie ma natomiast faza

ćwiczeniowo-zadaniowa (ok. 20–30 minut). Wychodzi się w niej od ćwiczeń mocno sterowanych, w których uczniowie nie mają wpływu ani na treść, ani na formę ich wypowiedzi. Reprodukują jedynie podane wyrażenia, zwroty, fragmenty zaprezentowanego tekstu. Następnie wykonuje się ćwiczenia lekko sterowane, w których uczniowie mogą decydować albo o formie wypowiedzi, albo o jej treści. Wypowiedzi takie pozostają na poziomie rekonstruowania wysłuchanego lub przeczytanego tekstu. Na koniec proponuje się uczniom ćwiczenia i zdania swobodne, w których mogą samodzielnie decydować zarówno o treści, jak i o formie ich wypowiedzi. Uczniowie konstruują ustną lub pisemną wypowiedź w języku obcym. Podsumowanie przebiega podobnie jak w pierwszym modelu.

Klasyczny model lekcji języka obcego w gimnazjum – model (b).

Cel: rozwijanie sprawności mówienia lub pisania



Swoimi prawami rządzi się lekcja języka obcego, której głównym celem jest kształcenie kompetencji gramatycznej, leksykalnej lub fonetycznej – model (c). Po wprowadzeniu do tematu (podobnym jak powyżej) następuje krótka prezentacja nowego tekstu, w którym ukryte jest nowe zagadnienie. Tekst musi być na tyle prosty, żeby nie wymuszał semantyzacji nowego słownictwa. Następnie zostaje wyjaśnione nowe zagadnienie na jeden z dwóch sposobów:

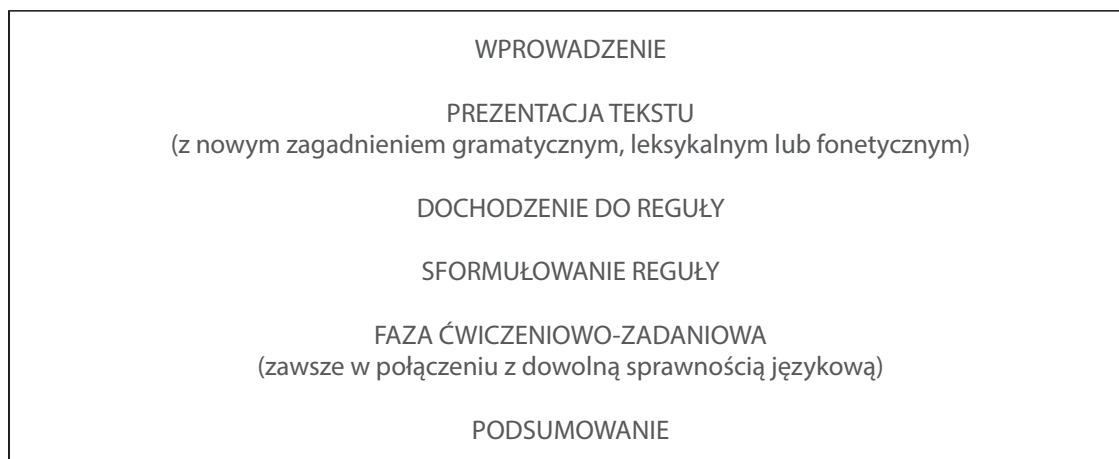
- dedukcyjnie – nauczyciel wskazuje nowe zagadnienie i formułuje regułę (samodzielnie lub na podstawie podręcznika do gramatyki);
- indukcyjnie – uczniowie samodzielnie odkrywają nowe zagadnienie, szukając go w zaprezentowanym tekście; następnie porównują przykłady, mogą je wynotować (np. na oddzielnych kartach), grupują je, porównują, analizują (ta faza to dochodzenie do reguły); na zakończenie samodzielnie redagują regułę swoimi słowami, także z wykorzystaniem elementów wizualnych (sformułowanie reguły); sposób ten określa się także jako SOS (Szukanie – Opracowanie – Sformułowanie).

W fazie ćwiczeniowo-zadaniowej istotne jest połączenie omawianego nowego zagadnienia gramatycznego, leksykalnego lub fonetycznego z kształceniem sprawności

językowych. Podsumowanie jest podobne jak we wcześniejszych modelach (por. Bimmel, Kast i Neuner 1993).

Klasyczny model lekcji języka obcego w gimnazjum – model (c).

Cel: kształcenie kompetencji gramatycznej, leksykalnej lub fonetycznej



Co pragnę udoskonalić w planowaniu moich lekcji?

2.2. Planowanie i organizacja lekcji – praktyka

Jakie cele realizuję najchętniej na moich lekcjach? Jakich celów unikam? Dlaczego? Czy lubię, gdy moi uczniowie pracują w parach lub małych zespołach? Czy wolę cichą pracę na lekcji? Jakie materiały wykorzystuję najczęściej?

Nadrzędnym celem każdej lekcji dowolnego języka obcego jest dziś kształcenie kompetencji komunikacyjnej w kontekście międzykulturowym. Oznacza to, że uczeń powinien zyskać umiejętność rozumienia i komunikowania się w języku obcym w różnych sytuacjach, z których każda z zasady związana jest z (uświadomionym lub nieświadomym) porównywaniem obcej kultury ze swoją własną lub z kulturą innych poznanych bądź poznawanych krajów. Każda lekcja języka obcego, każdy realizowany temat uczeń postrzega przez pryzmat swojej kultury i języka ojczystego.

Ogólne cele danej lekcji języka obcego związane są głównie z kognitywnym kształceniem językowym. Może to być zatem rozwijanie sprawności czytania, rozumienia ze słuchu, mówienia oraz pisania. W nowoczesnej glottodydaktyce realizuje się także zintegrowane kształcenie sprawności językowych. W tym celu można łączyć ze sobą rozwijanie dwóch lub więcej sprawności (np. rozwijanie sprawności mówienia i czytania, integrowanie sprawności produktywnych – mówienia i pisania, receptywnych – czytania i rozumienia ze słuchu, receptywnych i produktywnych itp.). Do celów ogólnych należą ponadto cele kształcenia poszczególnych kompetencji językowych, powiązanych zawsze z powyższymi sprawnościami. Będzie to zatem kształcenie kompetencji gramatycznej, kompetencji leksykalnej, kompetencji fonetycznej czy też rzadkie kształcenie kompetencji ortograficznej. W nowoczesnej glottodydaktyce kompetencje językowe należy zawsze łączyć z rozwijaniem dowolnej receptywnej lub produktywniej sprawności (nowe zagadnienie gramatyczne nie jest np. celem samym w sobie, lecz środkiem pomagającym osiągnąć wyższy cel – rozumienie lub komunikowanie się w języku obcym).

Na podstawie powyższych celów ogólnych formułuje się k o g n i t y w n e c e l e s z c z e g ó ł o w e, realizowane w poszczególnych fazach. W tradycyjnym podejściu były to cele kształcenia formułowane z perspektywy nauczyciela (np. nauczyciel wzbudza motywację uczniów, nauczyciel przekazuje nowe zagadnienie gramatyczne). Obecnie cele szczegółowe formułuje się z perspektywy ucznia. Powinny one obejmować zarówno wiedzę, jak i umiejętności: uczeń wie, jak ...; uczeń rozumie ...; uczeń potrafi ..., np. uczeń wie, jak tworzy się zdania w czasie przeszłym, uczeń rozumie zasady stosowania czasu przeszłego, uczeń potrafi stosować czas przeszły w komunikacji.

Zarówno cele ogólne, jak i szczegółowe mogą odnosić się do płaszczyzn innych niż kształcenie językowe. W gimnazjum szczególne znaczenie mają cele afektywne (w tym motywacyjne), jak i cele związane z działaniem, które określić możemy jako pragmatyczne, społeczne, dynamizujące, kinestetyczne. O g ó l n e c e l e a f e k t y w n e to na przykład rozwijanie autonomii ucznia, wzbudzanie motywacji do uczenia się języka obcego, rozwijanie umiejętności kluczowych (np. rozwiązywania problemów, planowania, organizowania własnej pracy), wspieranie kreatywnego myślenia. Takie cele ogólne przełożą się na a f e k t y w n e c e l e s z c z e g ó ł o w e, np. uczeń jest samodzielny w procesie uczenia się języka obcego, uczeń jest zaangażowany, uczeń czuje się zmotywowany, uczeń jest zainteresowany, uczeń potrafi myśleć twórczo, uczeń potrafi rozwiązywać problemy w języku obcym, uczeń potrafi planować swoje działania na lekcji języka obcego, uczeń potrafi samodzielnie zorganizować swoją pracę na lekcji.

O g ó l n e c e l e d y n a m i z u j ą c e to na przykład aktywizowanie różnych kanałów sensorycznych, aktywizowanie obydwu półkul mózgowych, uwzględnienie potrzeby ruchu, rozwijanie umiejętności współpracowania z innymi, wspieranie kreatywnego uczenia się na lekcji języka obcego, opracowywanie projektów językowych, uczenie się w otwartych formach, opracowywanie językowego portfolio. Odpowiadać im mogą takie d y n a m i z u j ą c e c e l e s z c z e g ó ł o w e (w tym społeczne), jak np.: uczeń uczy się poprzez różne zmysły, uczeń potrafi wykorzystać możliwości swojego mózgu, uczeń potrafi podczas lekcji wykonywać świadomie zadania w pracowni, uczeń potrafi współpracować z innymi, uczeń jest

kreatywny, uczeń potrafi opracować projekt językowy na temat X, uczeń potrafi uczyć się w nietypowy sposób, uczeń potrafi opracować własne portfolio językowe.

Powyższe cele realizowane są na lekcjach za pomocą różnorodnych metod, form, technik i strategii nauczania i uczenia się. Są one opisywane w niniejszej publikacji w różnych miejscach. Na nowoczesnej lekcji języka obcego dochodzi do różnorodnych form interakcji. W tradycyjnym nauczaniu wystarczała interakcja nauczyciel–uczeń, czy uczeń–materiał językowy (podręcznik). Współcześnie nauczyciel powinien umożliwić uczniom różnorodne interakcje. Sprzyja temu odpowiednia aranżacja pracowni językowej. Już samo ustawienie ławek, stolików czy krzeseł ma niejako wymuszać otwarte interakcje: począwszy od ustawienia podkowy czy kręgu, poprzez stoliki do pracy zespołowej, aż po zaaranżowanie nowoczesnego atelier językowego (por. w rozdziale dotyczącym pracy swobodnej). Warto dążyć do tego, aby nawet na zajęciach o charakterze bardziej tradycyjnym rezygnować z frontального ustawienia krzeseł/stołów na korzyść kręgu czy podkowy. Uczniowie mogą wówczas rzeczywiście uczyć się od siebie nawzajem, komunikować się ze sobą. W nowoczesnej pracowni językowej można nie przewidywać specjalnego miejsca dla nauczyciela, ma on być pośród uczniów, nieustannie wchodzić z nimi w interakcje. Podczas pracy zespołowej przestawia się odpowiednio krzesła/stoliki. Dynamika aranżacji jest celowa i ma sprzyjać stworzeniu odpowiednich warunków do pracy. Na zajęciach o charakterze bardziej innowacyjnym dopasowuje się odpowiednio wygląd pracowni. Uczniowie pracują w różnych formach społecznych: w parach, zespołach, indywidualnie, na forum. Nauczanie frontalne zostaje zawsze wzbogacone materiałem wizualnym (także z wykorzystaniem multimedialnych prezentacji). Zgodnie z założeniami aktualnej glottodydaktyki, w trakcie jednej lekcji powinno dojść do zróżnicowanych interakcji, gimnazjaliści powinni mieć możliwość komunikowania się z różnymi osobami, w różnych miejscach pracowni (por. Komorowska 2002a: 60 i nast.).

Na lekcjach korzysta się z różnych materiałów i mediów. Mają one stanowić niejako „zaproszenie” do pracy, do konfrontacji, do zajmowania się językiem obcym. Uczniowie powinni odczuć każdorazowo zainteresowanie materiałami, przygotowanymi specjalnie dla celów realizacji danego tematu. Stosuje się zatem:

- materiały dydaktyczne (podręczniki, zeszyty ćwiczeń, teksty, nagrania, ćwiczenia, zadania, także dostępne na stronach internetowych wydawnictw);
- materiały uzupełniające (obcojęzyczne audycje radiowe i telewizyjne, różnego typu filmy, książki elektroniczne, skecze, muzykę obcojęzyczną, w tym teledyski, czasopisma młodzieżowe oraz internet, w tym strony internetowe instytucji kształcenia językowego, inne książki: słowniki, gramatyki, leksykony, encyklopedie, literaturę młodzieżową w języku obcym, arkusze pracy, tzw. karty obiegowe do otwartych form pracy, reguły pracy i zachowania, multimedialne prezentacje, np. PowerPoint czy Prezi, zdjęcia, ilustracje, przewodniki turystyczne, katalogi sklepowe, kolaże tematyczne, inne przedmioty);
- materiały pomocnicze: piśmiennicze (np. duże arkusze papieru, flamastry, karteczki samoprzylepne, klej, nożyczki, papier kolorowy, spinacze), nietypowe materiały artystyczne (np. patyczki, włóczka, skrawki materiałów, balony, koraliki, piórka) oraz materiały muzyczne (spokojne nagrania instrumentalne w trakcie pracy zespołowej, instrumenty muzyczne itp.).

Poniżej przedstawiamy przykładowy scenariusz lekcji języka obcego z wyróżnionymi fazami.

Temat lekcji: „Czytamy o zwierzętach” – stopniowanie nieregularne.

Cele ogólne:

Wprowadzenie nazw zwierząt.

Selektywne rozumienie wypowiedzi niemieckich uczniów o zwierzętach.

Wprowadzenie stopniowania nieregularnego.

Formułowanie ustnych wypowiedzi o zwierzętach.

WPROWADZENIE (w parach)

Cele szczegółowe	Przebieg lekcji / Komentarz i cele szczegółowe	Materiały/ media
Uczniowie znają nazwy zwierząt w języku niemieckim. U są zainteresowani tematem.	Wprowadzenie nazw zwierząt (niem.: <i>Papagei, Katze, Hase, Pony</i> etc.). Uczniowie patrzą na 14 zdjęć różnych zwierząt, mają też podane ich nazwy w formie rozsypanki wyrazowej. Uczniowie wpisują właściwą nazwę pod każde zdjęcie. Uczniowie formułują temat lekcji.	zdjęcia, karty z nazwami

PREZENTACJA (indywidualnie)

Uczniowie rozumieją kluczowe informacje w tekstach. Uczniowie wiedzą, jakie zwierzęta hodują niemieccy uczniowie.	Uczniowie czytają sześć krótkich wypowiedzi uczniów niemieckich na temat „Zwierzątko, które trzymamy w domu”. Ich zadaniem jest przyporządkować każdą z wypowiedzi do fotografii danego ucznia. Uczniowie orientują się, że wystarczy zrozumieć tytuły wypowiedzi, aby wykonać zadanie.	teksty (wypowiedzi gimnazjalistów)
---	---	------------------------------------

DOCHODZENIE DO REGUŁY (indywidualnie)

Uczniowie rozumieją wybrane informacje z tekstu. Uczniowie odkrywają nowe zagadnienie gramatyczne.	Kolejne zadanie wprowadza nową regułę gramatyczną w sposób indukcyjny. Sześć zdań pochodzących z wypowiedzi niemieckich uczniów zawiera luki. Uczniowie odszukują te frazy w wypowiedziach niemieckich rówieśników i uzupełniają zdania o brakujące elementy. Porównują zdania, próbując odkryć nowe zagadnienie gramatyczne.	zdania (na kartach lub jako prezentacja PowerPoint)
--	---	---

SFORMUŁOWANIE REGUŁY (indywidualnie)

Uczniowie potrafią samodzielnie sformułować prostą regułę gramatyczną. Uczniowie znają podstawowe zasady stopniowania.	Na podstawie uzupełnionych wcześniej zdań uczniowie samodzielnie formułują regułę dotyczącą stopniowania nieregularnego, uzupełniając brakujące elementy.	reguła z lukami
--	---	-----------------

FAZA ĆWICZENIOWO-ZADANIOWA (ZADANIE MOCNO STEROWANE) (forum)

Uczniowie znają podstawowe zasady stopniowania. Uczniowie znają nieregularne formy stopniowania.	Nauczyciel proponuje uczniom technikę uczenia się nieregularnych form stopniowania przez porządkowanie karteczek (niem.: <i>gut – besser – am besten</i>). U porządkują kartki.	karteczki, kartoteka słówek
--	--	-----------------------------

FAZA ĆWICZENIOWO-ZADANIOWA (ZADANIE LEKKO STEROWANE) (pary)

Uczniowie potrafią stopniować przysłówki. Uczniowie rozumieją nowy tekst zawierający formy przysłówków. Uczniowie czują się zaangażowani i wymieniają między sobą zdania.	Kolejne zadanie jest minitestem psychologicznym. Rozwiązanie go przygotowuje do mówienia o ulubionych zwierzętach i spędzaniu z nimi wolnego czasu.	test psychologiczny
---	---	---------------------

FAZA ĆWICZENIOWO-ZADANIOWA (ZADANIE SWOBODNE) (zespoły)

Uczniowie potrafią zastosować poznaną wiedzę w sytuacji komunikacyjnej. Uczniowie potrafią opowiedzieć o ulubionych zwierzętach i sposobach spędzania z nimi czasu. Uczniowie czują się zaangażowani w wypowiedzi o sobie samych i ulubionych zwierzętach.	Uczniowie prowadzą krótkie dialogi, wykorzystując poznane/utrwalone struktury leksykalne oraz stopniowanie nieregularne. Wykonują „ludowe pajęczki” na temat swoich zwierząt domowych. Na tej podstawie opowiadają o swoich ulubionych zwierzętach i sposobach spędzania z nimi czasu. Zadanie umożliwia wykorzystanie stopniowania nieregularnego w komunikacji ustnej.	duże arkusze papieru, klej, nożyczki, zdjęcia, patyczki, włóczka, piórka, koraliki itp.
--	--	---

PODSUMOWANIE (forum)

Uczniowie potrafią stopniować przysłówki. Uczniowie potrafią stosować formy przysłówków w wypowiedziach. Uczniowie potrafią porównać preferencje polskich i niemieckich uczniów dotyczące ulubionych zwierząt.	Uczniowie kolejno stopniują podawane przez siebie przysłówki. Zadanie pracy domowej, podanie zadań obowiązkowych, zadań do wyboru oraz zadań dodatkowych.	zadania domowe
--	---	----------------

Co chcę udoskonalić w planowaniu moich lekcji?

.....

.....

.....

3. Metody i techniki nauczania języków obcych w gimnazjum

3.1. Tradycyjne sprawności i kompetencje językowe a nowoczesne działania językowe

Jakie sprawności, kompetencje i działania językowe kształcę na moich lekcjach? Każdą oddzielnie, czy wszystkie razem?

.....

W tradycyjnej dydaktyce nauczania języków obcych wyodrębnia się cztery podstawowe sprawności językowe wraz z trzema kompetencjami językowymi. Są to:

- a) sprawność rozumienia ze słuchu (z kompetencją fonetyczną, gramatyczną i leksykalną);
- b) sprawność czytania ze zrozumieniem (z kompetencją ortograficzną, gramatyczną i leksykalną);
- c) sprawność pisanie (z kompetencją ortograficzną, gramatyczną i leksykalną);
- d) sprawność mówienia (z kompetencją fonetyczną, gramatyczną i leksykalną).

Dwie pierwsze spośród wyżej wymienionych sprawności określane są mianem receptywnych, dwie ostatnie – mianem produktywnych.

Od roku 1971 trwały w Radzie Europy prace nad opracowaniem jednolitego systemu opisu kształcenia językowego dla wszystkich języków nauczanych w krajach Europy. Dokument, opracowany ostatecznie w 2001 roku, wyodrębnia następujące działania komunikacyjne:

- działania produktywne, obejmujące mówienie i pisanie w języku obcym;
- działania receptywne, obejmujące słuchanie ze zrozumieniem, czytanie ze zrozumieniem oraz odbieranie przekazu audiowizualnego (np. rozumienie tekstu odczytywanego głośno przez inną osobę, oglądanie telewizji, nagrania wideo lub filmu z napisami, korzystanie z nowych technologii);
- działania interakcyjne, obejmujące interakcję ustną (np. dyskusje, wywiady, rozmowy), interakcję pisemną (np. prowadzenie korespondencji, uczestnictwo w konferencjach komputerowych online lub offline);
- działania mediacyjne, obejmujące mediację ustną (np. tłumaczenie równoczesne i późniejsze), mediację pisemną (tłumaczenie dokładne, literackie, ale też streszczanie najważniejszych treści i parafrazowanie) (por. Council of Europe. Coste i in. 2003: 61 i nast.).

W nowoczesnej dydaktyce nauczania języków obcych stawia się pytanie o zasadność dotychczasowego izolowania sprawności i kompetencji językowych w procesie kształcenia językowego. Mniej więcej od czasu opracowania wspomnianego wyżej Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego postuluje się szeroko rozumianą integrację sprawności i kompetencji językowych na korzyść wyżej wymienionych

działań językowych. Co więcej, nawet działania językowe powinny być ze sobą łączone i trenowane jednocześnie. Trzeba jednak podkreślić, że i z o l o w a n i e sprawności i kompetencji językowych ma swoje uzasadnienie. Nauczycielowi jest zdecydowanie łatwiej koncentrować się na jednym wybranym aspekcie kształcenia językowego. Może on wówczas poświęcić daną lekcję tylko np. stopniowemu rozwijaniu wybranej sprawności receptywnej lub produktywnej, bądź tylko jednej kompetencji językowej, np. gramatycznej, leksykalnej czy fonetycznej (pamiętając, że nie są one celem samym w sobie, lecz powinny być środkiem do komunikacji pisemnej lub ustnej, lub do rozumienia tekstów słuchanych lub czytanych). Izolowanemu rozwijaniu sprawności i kształceniu kompetencji językowych poświęcone są rozdziały 3.2.–3.8.

I n t e g r o w a n i e działań językowych możliwe jest na wiele sposobów. W niniejszej publikacji koncentrujemy się na możliwościach, które dają tzw. otwarte formy pracy, zastosowanie nowoczesnej technologii oraz językowego portfolio. Propozycje integrowania działań językowych uwzględniają rozdziały 4.1.–4.5. oraz 5.2. (por. także Komorowska 2002a: 158 i nast.).

Czy na moich lekcjach będę teraz raczej izolować czy integrować działania językowe?

.....

.....

.....

3.2. Rozwijanie sprawności mówienia

Ile czasu lekcyjnego zajmuje moje mówienie? W jakim języku? Ile mówią moi uczniowie? Jak motywuję uczniów do mówienia w języku obcym?

.....

.....

.....

Podstawowa teoria dotycząca rozwijania sprawności mówienia bazuje na rozróżnieniu trzech etapów:

- **r e p r o d u k c j i** – czyli formułowania ustnej wypowiedzi, identycznej z usłyszaną lub przeczytaną; uczeń nie może zmienić ani jej treści, ani formy, ma to być wierne odtworzenie (przykładem jest recytowanie z pamięci);
- **r e k o n s t r u k c j i** – czyli formułowania ustnej wypowiedzi na bazie wysłuchanego lub przeczytanego tekstu, w stosunku do wzoru uczeń może zmienić tylko treść lub tylko formę wypowiedzi (przykładem jest ustne streszczenie tekstu),
- **k o n s t r u k c j i** – czyli formułowania swobodnej, ustnej wypowiedzi, nie tyle na podstawie tekstu (jednego lub kilku), ile raczej na bazie dotychczasowej wiedzy, uczeń sam decyduje zarówno o treści, jak i formie swojej wypowiedzi (przykładem jest swobodny udział w dyskusji).

Uwzględnienie powyższych etapów podczas planowania lekcji przybliży do sukcesu. Należy tylko pamiętać o dwóch rodzajach mówienia: monologu i dialogu. Obydwa wchodzi w skład kształcenia sprawności mówienia.

Współczesna typologia ćwiczeń rozwijających sprawność mówienia na lekcji języka obcego obejmuje pięć typów ćwiczeń i zadań:

1. ćwiczenia przygotowujące do mówienia;
2. ćwiczenia dotyczące budowania prostych ustnych wypowiedzi;
3. ćwiczenia i zadania dotyczące konstruowania ustnej wypowiedzi;
4. zadania dotyczące symulowania ustnej komunikacji;
5. zadania będące komunikowaniem się w języku obcym (por. Schatz 2006).

Na etapach od nr 1 do nr 3 mówi się o ćwiczeniach, gdyż dotyczą one izolowanych kompetencji językowych (gramatycznej, leksykalnej i fonetycznej) lub prostego zastosowania sprawności mówienia i mają charakter zamknięty (sposoby ich rozwiązania są ograniczone). Na etapach nr 4 i nr 5 mamy do czynienia z zadaniami o charakterze otwartym (mogą być wykonane na wiele sposobów, w zależności od inwencji twórczej danego ucznia).

Celem pierwszego typu ćwiczeń, p r z y g o t o w u j ą c y c h do mówienia, są swobodne mówienie lub pisanie pojedynczych wyrazów/wyrażeń oraz przygotowanie słownictwa potrzebnego następnie do wypowiedzi ustnej. Ćwiczenia te niekoniecznie realizowane jest w formie ustnej. Często uczniowie wykonują je pisemnie (indywidualnie, w parach, małych zespołach lub wspólnie na forum). Dotyczą one zwykle zbierania potrzebnych skojarzeń w różnorodnej, atrakcyjnej formie. Chociaż nie można tu mówić od razu o konstrukcji, jest to jednak konstruowanie pojedynczych wyrażeń i zwrotów.

Celem drugiego typu ćwiczeń, d o t y c z ą c y c h b u d o w a n i a prostych ustnych wypowiedzi, są ustne formułowanie prostych zdań na podany temat (według wzoru) oraz ćwiczenie danej konstrukcji leksykalnej i/lub gramatycznej. Uczniowie uczą się podstawowych wyrażeń i zwrotów, których następnie użyją w swoich wypowiedziach. Taki trening ukierunkowany jest zwykle tylko na jedną kompetencję pomocniczą: leksykalną, gramatyczną lub fonetyczną. Ćwiczenia te odbywają się na poziomie rekonstrukcji: jakiś element jest podany, do uczniów należy dopowiadać brakujących treści.

Trzeci typ ćwiczeń, d o t y c z ą c y k o n s t r u o w a n i a ustnej wypowiedzi, ukierunkowany jest na ustne formułowanie prostej wypowiedzi według podanej struktury. Uczniowie mówią na podstawie jakiegoś schematu, diagramu, tabeli, punktów itp. Ich wypowiedzi są proste, niejednokrotnie schematyczne. Również te ćwiczenia realizowane są zatem na poziomie rekonstrukcji.

W czwartym typie zadań, d o t y c z ą c y m s y m u l o w a n i a komunikacji, chodzi o prowadzenie quasi-autentycznej ustnej rozmowy/wypowiedzi. Uczniowie udają autentyczną komunikację, naśladują realne sytuacje, odgrywają scenki. Komunikują się ze sobą – jednak w sposób zabawowy. W zależności od zastosowanej formy zadania te mogą być realizowane na poziomie rekonstrukcji (np. w przypadku odgrywania scenek z podziałem na role, w których każdy uczeń otrzymuje odpowiednią kartę ze swoją rolą) lub na poziomie konstrukcji (np. w przypadku

odgrywania scenek, symulujących rzeczywiste sytuacje: w sklepie, w restauracji itp.). Zadania te dobrze jest zawsze wzbogacić odpowiednimi rekwizytami (przygotowanymi przez nauczyciela lub samodzielnie przez uczniów).

Piąty, ostatni, typ zadań **k o m u n i k o w a n i a** s i ę w języku obcym umożliwia osiągnięcie celu, którym jest prowadzenie swobodnej ustnej rozmowy/wypowiedzi. Uczniowie mówią swobodnie na jakiś temat (monolog) lub biorą udział w dyskusji, debacie, swobodnej rozmowie. Komunikacja w języku obcym obejmuje zarówno sprawne posługiwanie się strukturami leksykalnymi czy gramatycznymi, jak i odpowiednim brzmieniem fonetycznym. Jest to ukoronowanie pracy na lekcji. Osiągnięty zostaje najwyższy poziom sprawności mówienia, czyli konstrukcja (por. także Komorowska 2002a: 148 i nast.).

Poniżej przedstawiamy propozycje ćwiczeń i zadań, należących do wyżej omówionej typologii, oraz przykładowe kroki dydaktyczne, stosowane na lekcji języka obcego w gimnazjum w ramach rozwijania produktywnej sprawności mówienia.

Rozwijanie sprawności mówienia na lekcji języka obcego w gimnazjum (przykłady):

Typ 1 – PRZYGOTOWANIE DO MÓWIENIA

Cel: swobodne mówienie lub pisanie pojedynczych wyrazów/wyrażeń, przygotowanie słownictwa potrzebnego następnie do wypowiedzi ustnej.

1. burza mózgów (wyraz A, skojarzenie B do wyrazu A, skojarzenie C do wyrazu B itd.);
2. asocjogram (pisemnie)/cluster/mapa myśli: skojarzenia do obrazka, zdjęcia, przysłowia, tytułu itp.;
3. zbieranie wyrażeń do danego tematu, ustnie lub pisemnie (także ze słownikiem);
4. skojarzenia do (ukrytego) przedmiotu związanego z tematem itp.;
5. ...

Typ 2 – BUDOWANIE WYPOWIEDZI

Cel: ustne formułowanie prostych zdań na podany temat (według wzoru); ćwiczenie danej konstrukcji leksykalnej i/lub gramatycznej.

1. kończenie zdań („*Sądzę, że ...*”, „*Moim zdaniem ...*”, „*Według mnie ...*”);
2. porządkowanie podanych elementów zdań (rozszypanka zdaniowa);
3. ...

Typ 3 – KONSTRUOWANIE USTNEJ WYPOWIEDZI

Cel: ustne formułowanie prostej wypowiedzi według podanej struktury

1. mówienie na podstawie schematu;
2. mówienie na podstawie podanych punktów;
3. mówienie na podstawie podanych kolejno wyrażeń (np. siedmiu wyrazów, które po kolei należy użyć w wypowiedzi);
4. kończenie wypowiedzi na podstawie podanych pierwszych schematycznych zdań;
5. ...

Typ 4 – SYMULOWANIE KOMUNIKACJI

Cel: prowadzenie quasi-autentycznej ustnej rozmowy/wypowiedzi.

1. symulowanie sytuacji komunikacyjnych (np. udawanie rozmowy między klientem a sprzedawcą w sklepie, między pacjentem a lekarzem w gabinecie lekarskim, udawanie prezentera telewizyjnego);
2. odgrywanie ról (na podstawie kart ze ściśle określonymi rolami, np. Rola A: „*Jesteś w restauracji. Masz ochotę na sałatkę ziemniaczaną i kotlet wiedeński. Nie lubisz coli ...*”; Rola B: „*Jesteś kelnerem. Dziś masz ciężki dzień. Proponujesz klientowi pizzę i colę ...*”);
3. ...

Typ 5 – KOMUNIKOWANIE SIĘ W JĘZYKU OBCYM

Cel: prowadzenie swobodnej ustnej rozmowy/wypowiedzi.

1. swobodne wypowiadanie się na temat materiału werbalnego, zdjęciowego, audiowizualnego;
2. swobodne wypowiadanie się podczas dyskusji;
3. swobodne wypowiadanie się podczas debaty itp.;
4. ...

Rozwijanie sprawności mówienia na lekcji języka obcego w gimnazjum.

Tabela 2. Przykładowe kroki dydaktyczne

Czas (min)	Przebieg lekcji, interakcje, komentarz	Materiały/ media
5	1. PRZYGOTOWANIE DO MÓWIENIA Nauczyciel prezentuje ilustrację/zdjęcie i prosi o podawanie pojedynczych wyrazów, jakich uczniowie użyliby do jego opisu.	ilustracja/ zdjęcie
5	2. BUDOWANIE WYPOWIEDZI Uczniowie dopowiadają, odnosząc się do materiału wizualnego z pierwszego kroku dydaktycznego: <i>Sądzę, że ... Moim zdaniem ...</i>	
5	3. KONSTRUOWANIE USTNEJ WYPOWIEDZI Nauczyciel stawia pytanie: „ <i>Co będzie dalej?</i> ” i podaje 5 wyrazów, których należy użyć w wypowiedzi.	

10	4. SYMULOWANIE KOMUNIKACJI Uczniowie rozmawiają ze sobą, naśladując sytuację z ilustracji/zdjęcia.	rekwizyty
10	5. KOMUNIKOWANIE SIĘ W JĘZYKU OBCYM Nauczyciel pobudza uczniów do dyskusji: „Co powinna zrobić osoba na ilustracji? Jak doszło do tej sytuacji? Co ty zrobiłbyś w takich okolicznościach?”.	
5	EWALUACJA Uczniowie mówią, czego nauczyli się na dzisiejszej lekcji. Nauczyciel podsumowuje.	

* Pomiędzy ćwiczeniem nr 2 a nr 3 lub nr 3 a zadaniem nr 4 można wprowadzić krótki tekst, związany z omawianym tematem. Wówczas lekcja zostanie jeszcze wyraźniej ukierunkowana na treść (w takim przypadku mniej czasu poświęcamy na ostatni krok dydaktyczny).

Jakie ćwiczenia rozwijające sprawność mówienia uwzględnię chętnie na moich lekcjach?
--

3.3. Rozwijanie sprawności pisania

Co piszą moi uczniowie w języku obcym? Jak pomagam im zadbać stopniowo o treść i poprawność wypowiedzi?

Podobnie jak w przypadku kształcenia sprawności mówienia, także pisanie w języku obcym rozwijane jest na trzech poziomach:

- **r e p r o d u k c j i** – czyli formułowania pisemnej wypowiedzi, identycznej z usłyszaną lub przeczytaną; uczeń nie może zmienić ani jej treści, ani formy, ma to być wierne odtworzenie (przykładem jest spisywanie fragmentów tekstu);
- **r e k o n s t r u k c j i** – czyli formułowania pisemnej wypowiedzi na bazie wysłuchanego lub przeczytanego tekstu, w stosunku do wzoru uczeń może zmienić tylko treść lub tylko formę wypowiedzi (przykładem jest pisemne streszczenie tekstu);

- **k o n s t r u k c j i** – czyli formułowania swobodnej wypowiedzi, nie tyle na podstawie tekstu (jednego lub kilku), ile raczej na bazie dotychczasowej wiedzy, uczeń sam decyduje zarówno o treści, jak i formie swojej wypowiedzi (przykładem jest rozprawka).

Podczas pisania tekstów w języku obcym istotne są dwa aspekty: treść oraz poprawność językowa. Został im poświęcony fragment rozdziału 1.3., omawiającego odpowiednie strategie i techniki uczenia się pisania w języku obcym.

Nowoczesna typologia ćwiczeń i zadań, rozwijających sprawność pisania na lekcji języka obcego, przewiduje:

1. ćwiczenia przygotowujące do pisania;
2. ćwiczenia dotyczące budowania prostych pisemnych wypowiedzi;
3. ćwiczenia dotyczące konstruowania pisemnej wypowiedzi;
4. zadania dotyczące kreatywnego pisania;
5. zadania będące pisemnym wypowiadaniem się w języku obcym (por. Kast 1999).

Na etapach od nr 1 do nr 3 mówi się o ćwiczeniach, gdyż dotyczą one izolowanych kompetencji językowych (gramatycznej, leksykalnej i ortograficznej) lub prostego zastosowania sprawności pisania i mają charakter zamknięty (sposoby ich rozwiązania są ograniczone). Na etapach nr 4 i nr 5 mamy do czynienia z zadaniami o charakterze otwartym (mogą być wykonane na wiele sposobów, w zależności od inwencji twórczej danego ucznia).

Pierwszy typ ćwiczeń, **p r z y g o t o w u j ą c y c h** do pisania, ukierunkowany jest na swobodne mówienie lub pisanie pojedynczych wyrazów/wyrażeń, przygotowanie słownictwa potrzebnego następnie do wypowiedzi pisemnej. Uczniowie zbierają skojarzenia do podanego tematu w formie ustnej lub pisemnej. Konstrukcja dotyczy tylko pojedynczych wyrażeń.

Drugi typ ćwiczeń, **d o t y c z ą c y c h b u d o w a n i a** prostych pisemnych wypowiedzi, zorientowany jest na ustne lub pisemne formułowanie prostych zdań na podany temat (według wzoru) oraz ćwiczenie danej konstrukcji leksykalnej i/lub gramatycznej. Ćwiczenie to realizowane jest zatem na poziomie rekonstrukcji.

W trzecim typie ćwiczeń, **d o t y c z ą c y c h k o n s t r u o w a n i a** prostej pisemnej wypowiedzi, chodzi o pisemne formułowanie prostej wypowiedzi według podanej struktury. Wypowiedzi uczniów bazują na podanych wyrażeniach, punktach lub wizualnych impulsach (kolejnych ilustracjach historyjki obrazkowej, schematach, diagramach itp.). Również ten typ ćwiczeń realizowany jest na poziomie rekonstrukcji.

Czwarty typ zadań, **d o t y c z ą c y k r e a t y w n e g o** pisania, ma na celu redagowanie quasi-autentycznej pisemnej wypowiedzi. Impuls stanowić mogą na przykład wcześniejsze skojarzenia, muzyka, dowolne przedmioty, fragment dzieła literackiego. W zadaniach o takim charakterze uczniowie łączą cele kognitywne z afektywnymi. Silne zaangażowanie emocji powoduje z kolei łatwiejsze zapamiętywanie i utrwalenie wyrażeń i zwrotów w języku obcym. Optymalne jest wykonanie zadań kreatywnych na poziomie konstrukcji, gdy impuls stanowi tylko punkt wyjścia, a uczniowie samodzielnie decydują zarówno o treści, jak i formie własnej wypowiedzi.

Piąty, ostatni typ zadań będzie c y c h w y p o w i a d a n i e m s i ę pisemnym w języku obcym, oznacza redagowanie swobodnej pisemnej wypowiedzi. Uczniowie piszą opowiadanie, rozprawkę, list lub uczestniczą w pisemnej interakcji (np. za pośrednictwem internetu). Konstrukcja własnej swobodnej wypowiedzi jest najwyższym poziomem komunikowania się w języku obcym. Uczniowie swobodnie korzystają z własnej kompetencji leksykalnej, gramatycznej i ortograficznej (por. także Komorowska 2002a: 154 i nast.).

Poniżej przedstawiamy propozycje ćwiczeń i zadań, należących do wyżej omówionej typologii, oraz przykładowe kroki dydaktyczne, stosowane na lekcji języka obcego w gimnazjum w ramach rozwijania produktywnej sprawności pisania.

Rozwijanie sprawności pisania na lekcji języka obcego w gimnazjum (przykłady).

Typ 1 – PRZYGOTOWANIE DO PISANIA

Cel: swobodne mówienie lub pisanie pojedynczych wyrazów/wyrażeń, przygotowanie słownictwa potrzebnego następnie do wypowiedzi pisemnej.

1. burza mózgów (wyraz A, skojarzenie B do wyrazu A, skojarzenie C do wyrazu B itd.);
2. asocjogram (pisemnie)/cluster/mapa myśli: skojarzenia do obrazka, zdjęcia, przysłowia, tytułu itp.;
3. zbieranie wyrażeń do danego tematu – ustnie lub pisemnie (także ze słownikiem);
4. skojarzenia do (ukrytego) przedmiotu związanego z tematem itp.;
5. ...

Typ 2 – BUDOWANIE WYPOWIEDZI

Cel: ustne lub pisemne formułowanie prostych zdań na podany temat (według wzoru); ćwiczenie danej konstrukcji leksykalnej i/lub gramatycznej.

1. odszukanie wyrażeń w ciągu liter;
2. kończenie zdań („*Sądzę, że ...*”, „*Moim zdaniem ...*”, „*Według mnie ...*”);
3. porządkowanie podanych elementów zdań (rozszypanka zdaniowa);
4. ...

Typ 3 – KONSTRUOWANIE PISEMNEJ WYPOWIEDZI

Cel: pisemne formułowanie prostej wypowiedzi według podanej struktury.

1. uzupełnianie schematu wyrażeniami;
2. konstruowanie prostej wypowiedzi na podstawie podanych punktów;
3. konstruowanie prostej wypowiedzi na podstawie podanych kolejno wyrażeń (np. siedmiu wyrazów, których po kolei należy użyć w wypowiedzi);
4. kończenie wypowiedzi na podstawie podanych pierwszych schematycznych zdań;
5. ...

Typ 4 – KREATYWNE PISANIE

Cel: redagowanie, prowadzenie quasi-autentycznej pisemnej wypowiedzi.

1. kreatywne pisanie na podstawie skojarzeń (np. do asocjogramu, mapy myśli);
2. kreatywne pisanie na podstawie muzyki (np. do fragmentu nagrania);
3. kreatywne pisanie na podstawie impulsu wizualnego (np. dowolnych przedmiotów niekoniecznie związanych z tematem);
4. kreatywne pisanie na podstawie impulsu literackiego („szkielet” wiersza, przysłowie rozumiane dosłownie);
5. ...

Typ 5 – PISEMNE WYPOWIADANIE SIĘ W JĘZYKU OBCYM

Cel: redagowanie swobodnej pisemnej wypowiedzi.

1. swobodne wypowiadanie się na temat materiału werbalnego, zdjęciowego, audiowizualnego;
2. swobodne redagowanie odpowiedzi na list, e-mail;
3. swobodny udział w pisemnej dyskusji na czacie bądź forum internetowym;
4. ...

Rozwijanie sprawności pisania na lekcji języka obcego w gimnazjum.

Tabela 3. Przykładowe kroki dydaktyczne

Czas (min)	Przebieg lekcji, interakcje, komentarz	Materiały/ media
5	1. PRZYGOTOWANIE DO PISANIA Nauczyciel proponuje temat (np. „Rodzina”). Pierwszy uczeń (U1) podaje swoje skojarzenie z tym tematem. U2 – skojarzenia do wyrazu podanego przez U1. U3 – do skojarzenia U2 itd.	
5	2. BUDOWANIE WYPOWIEDZI Uczniowie otrzymują ciąg liter, w którym należy odszukać wyrażenia związane z tematem lekcji.	ciąg liter
5	3. KONSTRUOWANIE PISEMNEJ WYPOWIEDZI Uczniowie wypełniają schemat podanymi wyrażeniami (np. tzw. list gończy o bohaterze, przedstawionym na zdjęciu).	list gończy
10	4. KREATYWNE PISANIE Uczniowie ćwiczą kreatywne pisanie na temat np. „Rodzina na Marsie”.	duże arkusze papieru, flamastry, stare gazety, kredki itp.

10	5. PISEMNE WYPOWIADANIE SIĘ W JĘZYKU OBCYM Uczniowie redagują list do bohatera z zadania nr 3 (w zespołach).	papeteria
5	EWALUACJA Uczniowie mówią, czego nauczyli się na dzisiejszej lekcji. Nauczyciel podsumowuje.	

* Pomiędzy ćwiczeniem nr 2 a nr 3 lub nr 3 a zadaniem nr 4 można wprowadzić krótki tekst, związany z omawianym tematem. Wówczas lekcja zostanie jeszcze wyraźniej ukierunkowana na treść (w takim przypadku mniej czasu poświęcamy na ostatni krok dydaktyczny).

Jakie ćwiczenia rozwijające sprawność pisania uwzględnię chętnie na moich lekcjach?

3.4. Rozwijanie sprawności słuchania

Czy moi uczniowie lubią słuchać obcojęzycznych tekstów? Dlaczego? Jakie mają trudności? Co robię, żeby im pomóc?
--

Podstawowa typologia ćwiczeń i zadań, rozwijających sprawność słuchania na lekcji języka obcego w gimnazjum obejmuje:

- ćwiczenia i zadania (wprowadzające) przed słuchaniem obcojęzycznego tekstu;
- ćwiczenia do wykonania podczas słuchania obcojęzycznego tekstu (uwzględnienie stylów słuchania: rozumienie globalne, selektywne i intensywne);
- ćwiczenia i zadania następujące po wysłuchaniu obcojęzycznego tekstu (por. Komorowska 2002a: 132 i nast.);
- zadania dodatkowe (ustne, pisemne i kreatywne).

Na etapach nr 1–3 stosuje się przede wszystkim ćwiczenia o charakterze zamkniętym, pozwalające na ograniczoną liczbę rozwiązań, często izolujące kompetencje językowe konieczne do rozumienia słuchanych tekstów (leksykalną, gramatyczną i fonetyczną). Etap ostatni, nr 4, realizowany jest przez zadania o charakterze otwartym (często kreatywnym). Na etapach nr 1, nr 3 i nr 4 można zastosować również zadania.

Pierwszy typ ćwiczeń i zadań (w p r o w a d z a j ą c y c h) przed słuchaniem obcojęzycznego tekstu ma przygotować uczniów do rozumienia, aktywizować wiedzę na dany temat, zebrać znane słownictwo. Na tym etapie uczniowie jeszcze nie słuchają

całego tekstu. Nauczyciel dba o dostarczenie bodźców zachęcających do formułowania hipotez, a więc na przykład wykorzystanie tytułu, tylko odgłosów, muzyki, zdjęć itp., lub tylko wybranego fragmentu tekstu (tylko początku lub jednego zdania ze środka). Celem jest maksymalne zainteresowanie ucznia tematem. Można też pracować na tym etapie ze słownictwem, które potem wystąpi w tekście, i w ten sposób ułatwić późniejsze rozumienie tekstu.

Na drugim etapie, w ćwiczeniach do wykonania *p o d c z a s s ł u c h a n i a* obcojęzycznego tekstu, uzależnia się wyznaczone cele od preferowanego stylu rozumienia, który w danym momencie pragniemy trenować. Można skoncentrować się tylko na jednym stylu, dwóch lub trzech. W takim przypadku uczniowie wysłuchują tekstu kilkakrotnie, koncentrując się każdorazowo na jednej technice (por. rozdział 1.3.). Celem może być:

1. rozumienie globalne – ogólne, czyli koncentrowanie się na podstawowych wrażeniach i informacjach; uczeń pomija wszelkie informacje szczegółowe, zbędne, stara się mniej więcej zrozumieć o czym jest dany tekst (wówczas stosuje się na przykład ćwiczenia, pomagające odkryć podstawowe informacje: *Kto? Gdzie? Kiedy?*);
2. rozumienie selektywne – wybiórcze, czyli koncentrowanie się na określonych informacjach, poszukiwanie ich w tekście; uczeń pomija wszystkie informacje zbędne, stara się zrozumieć tylko to, co jest niezbędne do rozwiązania danego zadania (wówczas bazuje się na przykład na tabelach, diagramach lub stosuje ćwiczenia wielokrotnego wyboru);
3. rozumienie intensywne – dokładne, czyli próba dosłownego zrozumienia tekstu; uczeń wkłada maksymalny wysiłek w zrozumienie tekstu, niemal każda informacja jest ważna (wówczas porównuje się na przykład wysłuchany tekst z jego transkrypcją, porządkuje fragmenty tekstu, wykonuje polecane działania).

Trzeci typ ćwiczeń, następujących *p o w y s ł u c h a n i u* obcojęzycznego tekstu, ukierunkowany jest na sprawdzenie stopnia zrozumienia wysłuchanego tekstu (bez zwracania uwagi na poprawność gramatyczną odpowiedzi). W tym przypadku stosuje się typowe ćwiczenia kontrolujące, takie jak prawda/fałsz czy wielokrotnego wyboru, odpowiadanie na pytania do tekstu. Ich uatrakcyjnienie może być związane z wprowadzeniem elementów ruchowych: wykonywanie działań opisanych w tekście (np. wykonanie sałatki według wysłuchanego przepisu, wykonanie ćwiczeń gimnastycznych, wymienionych w wywiadzie) czy też podnoszenie odpowiednich szyldów, ilustrujących odpowiedzi (każdy uczeń posiada dwa lizaki: „prawda” i „fałsz” lub trzy lizaki: „a”, „b”, „c” i podnosi wysoko podczas kontroli poprawności odpowiedzi tylko jeden z nich).

Największe możliwości dają zadania ostatniego, czwartego typu, a więc zadania *d o d a t k o w e*. Ich celem jest zastosowanie zdobytej receptywnie wiedzy w nowym kontekście (poprzez mówienie, pisanie lub działanie kreatywne na podstawie wysłuchanego tekstu). Wyróżnia się zatem trzy podtypy:

1. dodatkowe zadania ustne, w których uczniowie wypowiadają się na temat zawarty w wysłuchanym tekście (poprzez symulację komunikacji, czyli

- odgrywanie scenek z wykorzystaniem rekwizytów lub poprzez swobodną komunikację na ten temat, czyli udział w dyskusji, debacie czy też swobodny, podsumowujący monolog własny);
2. dodatkowe zadania pisemne, w których uczniowie w sposób pisemny wyrażają opinię na temat zawarty w wysłuchanym tekście (bezpośrednio, np. pisząc list w swoim imieniu do bohatera tekstu lub kreatywnie, np. wymyślając podobny tekst z fikcyjnymi bohaterami);
3. dodatkowe zadania kreatywne, w których uczniowie w sposób twórczy wyrażają swoje stanowisko wobec wysłuchanego tekstu (na przykład poprzez namalowanie obrazu na ten temat, a następnie pisemne lub ustne wytłumaczenie jego treści czy też wykonanie kolażu z obcojęzycznymi podpisami).

Poniżej przedstawiamy propozycje ćwiczeń i zadań, należących do wyżej omówionej typologii oraz przykładowe kroki dydaktyczne stosowane na lekcji języka obcego w gimnazjum w ramach rozwijania receptywnej sprawności rozumienia ze słuchu.

Rozwijanie sprawności słuchania na lekcji języka obcego w gimnazjum (przykłady).

Typ 1 – PRZED SŁUCHANIEM

Cel: przygotowanie do rozumienia, aktywizowanie wiedzy na dany temat, zebranie znanego słownictwa.

1. formułowanie hipotez na podstawie odgłosów, muzyki, tytułu, zdjęcia;
2. odkrywanie tematu tekstu na podstawie usłyszanego fragmentu (np. tylko repliki);
3. ...

Typ 2 – W TRAKCIE SŁUCHANIA

Cel: rozwijanie 1–3 stylów słuchania (rozumienie globalne – ogólne, koncentrowanie się na podstawowych wrażeniach i informacjach; rozumienie selektywne – wybiórcze, koncentrowanie się na określonych informacjach, poszukiwanie ich w tekście; rozumienie intensywne – dokładne, próba dosłownego rozumienia tekstu).

Tabela 4. Przykłady rozwijania sprawności słuchania

Globalnie	Selektywnie	Intensywnie
Sprawdzanie pierwszych przypuszczeń odnośnie do treści; Odkrywanie gatunku tekstu; Odkrywanie podstawowych informacji: <i>kto-gdzie-kiedy</i> ; ...	Szukanie w tekście informacji na podany temat lub o podanym bohaterze; Uzupełnianie informacjami z tekstu: tabel, wykresów, schematów, diagramów; ...	Porównywanie słuchanego tekstu i transkrypcji; Porządkowanie fragmentów tekstu; Transkrybowanie tekstu (także ze słownikiem); Wykonywanie działań nazwanych w tekście; ...

Typ 3 – PO WYSŁUCHANIU

Cel: sprawdzenie stopnia zrozumienia wysłuchanego tekstu (bez zwracania uwagi na poprawność gramatyczną odpowiedzi!).

1. zadania typu „prawda–fałsz”;
2. testy wielokrotnego wyboru;
3. odtwarzanie informacji z tekstu poprzez odpowiedzi na pytania;
4. rysowanie wykresu do wysłuchanego tekstu;
5. ...

Typ 4 – ZADANIA DODATKOWE

Cel: zastosowanie zdobytej receptywnie wiedzy w nowym kontekście (mówienie, pisanie lub działanie kreatywne na podstawie wysłuchanego tekstu)

Tabela 5. Przykłady rozwijania sprawności słuchania

Ustne	Pisemne	Kreatywne
Odgrywanie sytuacji z tekstu; Przygotowanie przedstawienia (z rekwizytami); ...	Pisanie do bohatera tekstu lub w jego imieniu; Redagowanie tekstu „odwrotnego”; ...	Kolaż do tematyki tekstu; Praca projektowa na temat związany z tekstem; ...

Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu na lekcji języka obcego w gimnazjum.

Tabela 6. Przykładowe kroki dydaktyczne

Czas (min)	Przebieg lekcji, interakcje, komentarz	Materiały/ media
5	1. PRZED SŁUCHANIEM Stojąc w kręgu, uczniowie podają sobie za plecami z ręki do ręki przedmiot związany z tematem lekcji.	przedmiot
5	2a. W TRAKCIE SŁUCHANIA (GLOBALNIE) Uczniowie słuchają obcojęzycznego tekstu, próbując ustalić, np.: Gdzie odbywa się rozmowa? Ile osób bierze w niej udział?	nagranie
5	2b. W TRAKCIE SŁUCHANIA (SELEKTYWNIE) Uczniowie zaznaczają na arkuszu wyrażenia, które słyszą.	rozsypanka
5	2c. W TRAKCIE SŁUCHANIA (INTENSYWNIE) Uczniowie uzupełniają tekst wyrażeniami z poprzedniego zadania.	tekst z lukami

5	3. PO WYSŁUCHANIU Uczniowie zaznaczają poprawne odpowiedzi w zadaniu „prawda–fałsz”. Podczas kontroli reagują, podnosząc odpowiednie szyldy.	zadanie szyld „prawda” szyld „fałsz”
15	4. DODATKOWE ZADANIE KREATYWNE Uczniowie podejmują w zespołach działania kreatywne związane z tekstem. Każdy zespół sam decyduje, co robi z tekstem.	materiały uzupełniające i pomocnicze
5	PODSUMOWANIE Uczniowie podsumowują, czego nauczyli się na dzisiejszej lekcji.	

Jakie ćwiczenia rozwijające sprawność słuchania uwzględnię chętnie na moich lekcjach?

.....
.....
.....

3.5. Rozwijanie sprawności czytania

Czy moi uczniowie lubią czytać obcojęzyczne teksty? Dlaczego? Jakie teksty obcojęzyczne czytają moi uczniowie? Jakie mają trudności? Co robię, by im pomóc?

.....
.....
.....

W podstawowej typologii ćwiczeń i zadań rozwijających sprawność czytania ze zrozumieniem na lekcji języka obcego wyróżnia się:

1. ćwiczenia i zadania (wprowadzające) przed czytaniem obcojęzycznego tekstu;
2. ćwiczenia do wykonania podczas czytania obcojęzycznego tekstu (uwzględnienie stylów czytania: rozumienie globalne, selektywne i intensywne);
3. ćwiczenia i zadania następujące po przeczytaniu obcojęzycznego tekstu (por. Komorowska 2002a: 142 i nast.);
4. zadania dodatkowe (ustne, pisemne i kreatywne).

Etapy nr 1–3 obejmują przede wszystkim ćwiczenia o charakterze zamkniętym, pozwalające na ograniczoną liczbę rozwiązań, często izolujące kompetencje językowe konieczne do rozumienia czytanych tekstów (leksykalną, gramatyczną i ortograficzną). Na etapie ostatnim, nr 4, realizuje się zadania o charakterze otwartym (często kreatywnym). Zadania można również zastosować na etapach nr 1, nr 3 i nr 4.

W pierwszym typie ćwiczeń i zadań (w p r o w a d z a j ą c y c h) przed czytaniem obcojęzycznego tekstu aktywizuje się wiedzę na dany temat, zbiera znane słownictwo. Ćwiczenia te i zadania przygotowują uczniów do rozumienia tekstu, który za chwilę będą czytać. Chodzi o dostarczenie bodźców do formułowania hipotez, a więc na przykład wykorzystanie tytułu (całego lub jego górnego/dolnego, lewego/prawego fragmentu, zdjęć itp.). Uczeń ma się maksymalnie zainteresować tematem. Na tym

etapie można też pracować ze słownictwem, które pojawi się potem w tekście, i w ten sposób ułatwić późniejsze rozumienie tekstu.

Drugi typ ćwiczeń, wykonywanych p o d c z a s c z y t a n i a obcojęzycznego tekstu zależy od kształconego w danym momencie stylu rozumienia. Zwykle nowe teksty czytane są trzykrotnie, za każdym razem w innym celu. Można też wybrać tylko jeden lub dwa style rozumienia i na nich skoncentrować się podczas lekcji (por. rozdział 1.3.). Wyróżnia się trzy podstawowe style rozumienia tekstów czytanych:

- rozumienie globalne – ogólne, czyli koncentrowanie się na podstawowych wrażeniach i informacjach; uczeń pomija wszelkie informacje szczegółowe, zbędne, stara się mniej więcej zrozumieć o czym jest dany tekst (wówczas uczeń ma np. tylko rozpoznać gatunek tekstu);
- rozumienie selektywne – wybiórcze, czyli koncentrowanie się na określonych informacjach, poszukiwanie ich w tekście; uczeń pomija wszystkie informacje zbędne, stara się zrozumieć tylko to, co jest do rozwiązania danego zadania niezbędne (uczeń wypełnia wówczas diagramy lub schematy informacjami z tekstu);
- rozumienie intensywne – dokładne, czyli próba dosłownego rozumienia tekstu; uczeń wkłada maksymalny wysiłek w zrozumienie tekstu, niemalże każda informacja jest ważna (wówczas uczniowie tłumaczą np. tekst na język polski lub próbują wyrazić podane treści na inny sposób).

W trzecim typie ćwiczeń, p o p r z e c z y t a n i u obcojęzycznego tekstu, chodzi o sprawdzenie stopnia zrozumienia analizowanego tekstu (bez zwracania uwagi na poprawność gramatyczną odpowiedzi). Można zastosować typowe ćwiczenia kontrolujące, podobnie jak w kształceniu sprawności słuchania wzbogacone elementami ruchowymi. Uczniowie mogą też podjąć próbę przedstawienia nowego tekstu w atrakcyjnej formie wizualnej (np. w postaci własnego wykresu, schematu, rysunku).

Ostatni, czwarty typ, a więc zadania d o d a t k o w e, ukierunkowany jest na zastosowanie zdobytej receptywnie wiedzy w nowym kontekście: poprzez mówienie, pisanie lub działanie kreatywne na podstawie przeczytanego tekstu. Zadania te realizowane są jako dodatkowe:

- zadania ustne, w których uczniowie wypowiadają się na temat zawarty w przeczytanym tekście (poprzez symulację komunikacji, czyli odgrywanie scenek z wykorzystaniem rekwizytów lub poprzez swobodną komunikację na ten temat, czyli udział w dyskusji, debacie czy też swobodny, podsumowujący monolog);
- zadania pisemne, w których uczniowie wyrażają opinię na temat zawarty w przeczytanym tekście (bezpośrednio, np. pisząc list kolegi lub koleżanki, lub kreatywnie, np. wymyślając podobny tekst z fikcyjnymi bohaterami);
- zadania kreatywne, w których uczniowie w sposób twórczy wyrażają swoje stanowisko wobec przeczytanego tekstu (np. poprzez namalowanie obrazu na ten temat, a następnie pisemne lub ustne zinterpretowanie jego treści czy też wykonanie kolażu z obcojęzycznymi podpisami).

Poniżej przedstawiamy propozycje ćwiczeń i zadań, należących do wyżej omówionej typologii oraz przykładowe kroki dydaktyczne, stosowane na lekcji języka obcego w gimnazjum w ramach rozwijania sprawności czytania.

Rozwijanie sprawności czytania na lekcji języka obcego w gimnazjum (przykłady).

Typ 1 – PRZED CZYTANIEM

Cel: aktywizowanie wiedzy na dany temat, zebranie znanego słownictwa.

1. formułowanie hipotez na podstawie (widocznego fragmentu) tytułu, zdjęcia;
2. odkrywanie tematu tekstu na podstawie widocznego fragmentu (np. tylko lewej połowy pierwszej kolumny artykułu);
3. ...

Typ 2 – W TRAKCIE CZYTANIA

Cel: rozwijanie 1–3 stylów czytania (rozumienie globalne – ogólne, koncentrowanie się na podstawowych wrażeniach i informacjach; rozumienie selektywne – wybiórcze, koncentrowanie się na określonych informacjach, poszukiwanie ich w tekście; rozumienie intensywne – dokładne, próba dosłownego rozumienia tekstu).

Tabela 7. Przykłady rozwijania sprawności słuchania

Globalnie	Selektywnie	Intensywnie
Formułowanie przypuszczeń odnośnie do treści; Odkrywanie gatunku tekstu na podstawie formy wizualnej; Odkrywanie podstawowych informacji: <i>kto-gdzie-kiedy</i> ; ...	Szukanie w tekście informacji na podany temat o danym bohaterze; Uzupełnianie informacjami z tekstu: tabel, wykresów, schematów, diagramów; ...	Przyporządkowanie śródtytułów/pytań do fragmentów tekstu/ odpowiedzi; Porządkowanie fragmentów tekstu; Czytanie tekstu ze słownikiem; uzupełnianie elementów tekstu; ...

Typ 3 – PO PRZECZYTANIU

Cel: sprawdzenie stopnia zrozumienia przeczytanego tekstu (bez zwracania uwagi na poprawność gramatyczną odpowiedzi!).

1. zadania typu „prawda-fałsz”;
2. testy wielokrotnego wyboru;
3. odtwarzanie informacji z tekstu poprzez odpowiedzi na pytania;
4. rysowanie wykresu do przeczytanego tekstu;
5. ...

Typ 4 – ZADANIA DODATKOWE

Cel: produktywne zastosowanie zdobytej receptywnie wiedzy w nowym kontekście (mówienie, pisanie lub działanie kreatywne na podstawie przeczytanego tekstu).

Tabela 8. Przykłady zadań dodatkowych

Ustne	Pisemne	Kreatywne
Odgrywanie sytuacji z tekstu; Przygotowanie przedstawienia (z rekwizytami); ...	Pisanie do bohatera tekstu lub w jego imieniu; Redagowanie tekstu „odwrotnego”; ...	Kolaż do tematyki tekstu; Praca projektowa na temat związany z tekstem; ...

Jakie ćwiczenia rozwijające sprawność czytania uwzględnię chętnie na moich lekcjach?

.....

.....

.....

3.6. Kształcenie kompetencji leksykalnej

W jaki sposób uczniowie radzą sobie z nowym słownictwem? Jak uczyć moich uczniów nowych słówek? Sprawdzone sposoby na utrwalenie słownictwa, które stosuję z uczniami: A może dochodzą do ich znaczeń sami? Jak trenujemy ten materiał?

.....

.....

.....

Podobnie jak w ramach rozwijania sprawności językowych, kompetencja leksykalna kształcona jest z dwóch perspektyw. W przypadku tych kompetencji mamy do czynienia, z jednej strony, z nauczaniem słownictwa, z drugiej, z uczeniem się. Uczeń ma do dyspozycji różnorodne techniki i strategie, omówione w rozdziale 1.3. Model lekcji ukierunkowanej na kształcenie kompetencji (w tym leksykalnej) omówiony został w rozdziałach 2.1.–2.2. W tym rozdziale interesują nas dwa etapy:

- objaśnianie nowych wyrażeń i zwrotów (semantyzacja) oraz
- ćwiczenie i utrwalanie poznanych wyrażeń i zwrotów (automatyzacja i kontekstualizacja).

Semantyzacja może odbywać się na dwa sposoby:

- w sposób *d e d u k c y j n y* – nauczyciel sam objaśnia nowe wyrażenia i zwroty lub uczniowie korzystają z gotowych objaśnień w podręczniku, na liście leksykalnej, w gotowym słowniczku do tekstu;
- w sposób *i n d u k c y j n y* – nauczyciel tylko dostarcza inspiracji, sugestii, przykładów lub wskazuje rozwiązanie w podręczniku czy w materiałach uzupełniających, a następnie uczniowie analizują przykłady i próbują samodzielnie odkryć znaczenie nowych wyrażeń i zwrotów.

Objaśnianie wyrażeń w sposób dedukcyjny przebiega zwykle sprawniej, zarówno nauczyciel, jak i uczniowie mają pewność poprawności zrozumienia danego wyrażenia.

Sposób indukcyjny wymaga większego nakładu czasu, jest jednak preferowany w aktualnej dydaktyce nauczania języków obcych. Uczniowie zapamiętują samodzielnie odkryte wyrażenia i zwroty na dłużej. Takie podejście zatem sugerujemy.

Jakich impulsów pomocniczych może dostarczyć nauczyciel? Jak może zainspirować swoich uczniów do samodzielnego poszukiwania i/lub odkrywania znaczeń? Wychodzimy z założenia, że podanie odpowiednika w języku polskim jest ostatecznością. Wcześniej dobrze jest spróbować innych technik semantyzacji, które nauczyciel ma do dyspozycji:

- niewerbalne techniki semantyzacji oraz
- werbalne techniki semantyzacji (por. Bohn 2000: 60 i nast.; Komorowska 2002a: 115 i nast.).

Do niewerbalnych technik semantyzacji należą:

- wyjaśnienie nowego wyrażenia przez zastosowanie materiałów pomocniczych (przedmiotu, rysunku, zdjęcia, nagrania wideo, demonstrację jakiegoś zachowania, odegranie miniszenki);
- wyjaśnienie nowego wyrażenia przez wykorzystanie kontekstu (sytuacji w klasie, wcześniejszej wiedzy na dany temat, opis nowej sytuacji).

Werbalne techniki semantyzacji obejmują:

- wyjaśnienie nowego wyrażenia na podstawie wiedzy ogólnej i logicznego myślenia (wyobrażenia przedmiotu, związków przyczynowo-skutkowych);
- wyjaśnienie nowego wyrażenia przez wykorzystanie wiedzy leksykalnej (słowotwórstwo, synonim, pojęcie nadrzędne-podrzędne, antonim, internacjonalizm) (por. Müller 1994: 99 i nast.).

Po wprowadzeniu nowego materiału leksykalnego należy poświęcić czas na ćwiczenie i zapamiętywanie podczas lekcji. Poniżej przedstawiamy najczęściej wykorzystywane formy ćwiczeń z wykorzystaniem technik:

- skojarzeniowych,
- kinestetyczno-przestrzennych,
- technik multisensorycznych,
- technik teatralnych,
- technik muzycznych,
- technik literackich,
- technik kreatywnych.

T e c h n i k i s k o j a r z e n i o w e obejmują wszelkie sposoby grupowania nowych wyrażeń i zwrotów w logiczny (dla ucznia) sposób. Może to być grupowanie linearne lub dwuwymiarowe. W przypadku porządkowania w sposób, który określamy jako linearny, uczniowie porządkują i zapisują nowe wyrażenia i zwroty w tabeli, jako ciąg logicznie połączonych słówek, czy też umieszczają je na odpowiednim rysunku (np. nazwy przyborów szkolnych notują obok odpowiednich szkiców). Techniki skojarzeniowe, które określamy jako dwuwymiarowe, polegają na tworzeniu wszelkiego rodzaju asocjogramów (jedno wyrażenie centralne + skojarzenia), map myśli (jedno wyrażenie centralne + skojarzenia do niego + skojarzenia do pierwszych skojarzeń itd. – wszystko w formie wizualnej, podobnej do komórki nerwowej

lub drzewa widzianego z góry), clusterów (na podobnej zasadzie jak mapa myśli, tylko w formie geometrycznej – z wykorzystaniem abstrakcyjnych symboli: kwadratów, okręgów, trójkątów i kolorów).

Nowy materiał leksykalny może też być trenowany za pomocą *techniki kinestetyczno-przestrzennej*. Trójwymiarowe techniki skojarzeniowe to opracowywanie różnego rodzaju przestrzennych modeli. Uczniowie zapisują nowe wyrażenia na oddzielnych kartkach i sporządzają z nich uporządkowany model 3D (np. ludowego pajęczka, bukiet na patyczkach, piętrową budowlę itp.).

Techniki multisensoryczne polegają na wykorzystaniu przez ucznia różnych zmysłów i ruchu w celu zapamiętania nowych wyrażeń i zwrotów. Nauczyciel może na przykład przygotować karty z nowymi wyrażeniami (i ich odpowiednikami na odwrocie) i ustawić je na środku sali w formie okręgu. Uczniowie przesuwają się jeden za drugim dookoła stołu z kartami, starają się zapamiętać jak najwięcej wyrażeń. Jeśli to konieczne, odkrywają daną kartę, przypominając sobie znaczenie danego wyrażenia. Po kilku minutach nauczyciel pyta uczniów o poznane zwroty. Innym sposobem są gry i zabawy językowe, np. *kim* (rozpoznawanie ukrytych przedmiotów po zapachu czy poprzez dotyk), *memory* i domino z nowymi wyrażeniami, gra *kalambury*. Dzięki takim technikom wszyscy uczniowie są aktywni, a zapamiętywanie jest łączone z elementami ludycznymi (o charakterze gier i zabaw).

Techniki teatralne, a więc *drama* na lekcji języka obcego, to zalecane sposoby pracy ze słownictwem. Kompetencja leksykalna staje się środkiem pomocnym do mówienia (komunikowania się w języku obcym). Do dyspozycji mamy na przykład przedstawienia kukiełkowe (z lalkami na patyczkach lub figurkami, zakładanymi na palce dłoni), przedstawienia z rekwizytami (w których każdy uczeń odgrywa rolę), teatr cieni (z figurkami ilustrującymi nowe wyrażenia) czy przedstawienie pantomimiczne. Uczniowie mogą przygotować bardzo proste przedstawienie, w którym „zagrają” umieszczone na patyczkach nowe wyrażenia.

Ćwiczenie nowego materiału leksykalnego z wykorzystaniem *techniki muzyczno-przestrzennej* wydaje się szczególnie atrakcyjne dla gimnazjalistów. Uczniowie mogą na przykład samodzielnie układać piosenki z nowymi wyrażeniami i przedstawiać je z odpowiednim podkładem muzycznym (jako piosenkę rockową, hip-hopową, operę itp.). Innym sposobem jest ułożenie nowych wyrażeń w kolejności zbliżonej do rymowania, a następnie rytmiczne recytowanie (prawie śpiewanie).

Techniki poetyckie, podobnie jak muzyczne, pozwalają skorzystać z kompetencji leksykalnej w celu pisania w języku obcym. Uczniowie redagują własny tekst: w tym przypadku wiersz lub prostą rymowaną. Wykorzystują nowe wyrażenia i zwroty w sposób kreatywny. Nauczyciel może przygotować „szkielet” wiersza lub wiersz przykładowy, który następnie uczniowie zmieniają, stosując nowe wyrażenia i zwroty.

Ostatni typ technik pozwalających ćwiczyć nowe słownictwo określamy jako *kreatywne*. Uczniom pozostawia się decyzję co do opracowania nowego słownictwa w sposób twórczy. Techniki te idą w kierunku małych projektów (por. rozdział 4.3.). Uczniowie mogą na przykład wykonać kolaż z odpowiednimi podpisami, plakat z obcojęzycznymi zwrotami, napisać dowolny tekst (choćby przepis kulinarny do tematu „środki lokomocji”), nagrać własny krótki film itp. Możliwości w tym zakresie jest bardzo dużo.

Kształcenie kompetencji leksykalnej na lekcji języka obcego w gimnazjum.

Tabela 9. Przykładowe kroki dydaktyczne

Czas (min)	Przebieg lekcji: interakcje, komentarz, cele	Materiały
30	Pracownia zostaje przygotowana do zajęć w formie atelier językowego (por. 4.1.). Nauczyciel aranżuje siedem „kącików” różnorodnych działań językowych. Każdy kącik zostaje opatrzony szyldem z nazwą. Przykładowe zadania: KĄCIK SKOJARZEŃ Uczniowie zapisują podane wyrażenia (w nieznanym języku) na jeden ze sposobów: tabela, lista logicznie połączonych wyrażień, asocjogram, cluster, mapa myśli lub inny (samodzielnie wymyślony). KĄCIK PRZESTRZENNY Uczniowie sporządzają z podanych wyrażień „ludowego pajęczka” (tzw. mobile – ang.: <i>mobile</i>, łac.: <i>mobilis</i>). KĄCIK MULTISENSORYCZNY Uczniowie przedstawiają podane wyrażenia z wykorzystaniem różnych zmysłów i ruchu. KĄCIK TEATRALNY Uczniowie przygotowują miniprzedstawienie z podanymi wyrażeniami (pantomimę, scenkę, skecz). KĄCIK MUZYCZNY Uczniowie układają podane wyrażenia w dowolnej kolejności, dobierają do nich rytm i przygotowują prezentację piosenki. KĄCIK POETYCKI Uczniowie układają z podanych wyrażień prosty wiersz. KĄCIK FANTAZYJNY Uczniowie wykonują samodzielnie dowolną pracę z podanych wyrażień.	wyrażenia, polecenia, szyldy listy wyrażień obcojęzycznych, rysunki poglądowe, nagrania, materiały pomocnicze
10	PREZENTACJA WYNIKÓW Uczniowie przedstawiają i omawiają wyniki samodzielnej pracy w atelier językowym.	
5	PODSUMOWANIE Uczniowie wypowiadają się na temat: „<i>Który z zaprezentowanych sposobów pracy ze słownictwem jest dla mnie najbardziej odpowiedni? A może znam jeszcze inny sposób?</i>”.	

Jak będę teraz wprowadzać nowy materiał leksykalny? Jakie ćwiczenia zaproponuję uczniom?

.....

.....

.....

3.7. Kształcenie kompetencji gramatycznej

Czy moi uczniowie lubią gramatykę? Dlaczego? Jak wprowadzam nowe zagadnienia?

.....

Kształcenie kompetencji gramatycznej jest tym obszarem, w którym zauważyć można największe różnice pomiędzy podejściami tradycyjnymi (jak w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej lub audiolingwalnej) a stosowanymi współcześnie (komunikacyjnym czy międzykulturowym). Obecnie w nauczaniu języków obcych na etapie gimnazjum kompetencja gramatyczna (podobnie jak leksykalna czy fonetyczna) pełni funkcję służebną w stosunku do kształconych sprawności językowych. To tzw. podejście komunikacyjne oznacza ukierunkowanie procesu nauczania gramatyki na rzeczywiste potrzeby uczniów. Mają oni uczyć się tych aspektów, które są niezbędne w komunikacji. Podejście międzykulturowe oznacza stałe odnoszenie nowej wiedzy i umiejętności gramatycznych w języku obcym do elementów znanych z języka ojczystego lub z innych/obcych języków i kultur. W rozdziale 1.3. omówiono przykłady technik i strategii uczenia się gramatyki, które uczeń może zastosować podczas samodzielnej pracy w domu lub na lekcji. Rozdziały 2.1. i 2.2. zawierają przykładowy model lekcji języka obcego, ukierunkowanej na kształcenie kompetencji gramatycznej. W niniejszym rozdziale koncentrujemy się na zasadach wprowadzania nowego materiału gramatycznego, sposobach systematyzacji nowej reguły gramatycznej oraz na możliwościach ćwiczenia tych zagadnień.

Wyodrębnia się dwa sposoby wprowadzania nowego materiału gramatycznego:

- sposób *d e d u k c y j n y* – nauczyciel sam przekazuje uczniom wiedzę na temat danego zagadnienia gramatycznego, formułuje odpowiednią regułę, którą najczęściej uczniowie zapisują do zeszytu; uczniowie mogą też przeczytać o nowym zagadnieniu w podręczniku lub odpowiedniej książce do gramatyki języka obcego;
- sposób *i n d u k c y j n y* – uczniowie samodzielnie dochodzą do reguły na podstawie przykładów z podręcznika lub zaproponowanych przez nauczyciela, następnie samodzielnie formułują odpowiednią regułę w sposób uproszczony (najbardziej odpowiedni).

Dedukcyjne podejście daje uczniom i nauczycielowi pewność w zakresie poprawności sformułowania danej reguły (ale niekoniecznie w zakresie jej zrozumienia). Taka reguła jest uczniom nieznana. Nauczyciel jednak czuje się osobą kompetentną i korzysta ze swojego autorytetu. Podejście indukcyjne niesie ze sobą ryzyko popełnienia błędów przez uczniów (ale w tej dziedzinie cenna może być pomoc nauczyciela). Rolą nauczyciela jest doradzać, sugerować, pomagać i towarzyszyć uczniom. Reguła opracowana i sformułowana samodzielnie zapisywana jest w pamięci długotrwałej. We współczesnej dydaktyce języków obcych preferuje się podejście indukcyjne.

Systematyzowanie reguły gramatycznej, czyli jej formułowanie (przez nauczyciela lub ucznia, niezależnie od preferowanego podejścia indukcyjnego lub dedukcyjnego), możliwe jest na dwa sposoby: w sposób *w i z u a l n y* oraz w sposób *w e r b a l n y*. W wizualnym opracowaniu nowej reguły gramatycznej wykorzystuje się:

- materiał ikonograficzny (np. tabelka, kursywa, podkreślenie);
- symbole (np. owale, kwadraty, trójkąty);
- zdjęcia/rysunki konkretnych przedmiotów lub konkretne przedmioty (np. ilustracje przedstawiające nożyczki, urządzenia techniczne, kanapki);
- dynamiczne symbole (uosobienie – osoby, zwierzęta przedstawiają elementy reguły; usytuowanie – umieszczenie reguły gramatycznej w kontekście sytuacyjnym, na zdjęciu, rysunku itp.).

Przedstawienie nowej reguły gramatycznej w sposób *w e r b a l n y* może mieć charakter:

- receptywny – podanie dwóch/trzech podobnych reguł, z których uczeń wybiera prawidłową;
- reproduktywny – podanie reguły w postaci tekstu z brakującymi elementami;
- produktywny – sformułowanie reguły „swoimi słowami” (także z wykorzystaniem mnemotechnik: rymowanek, piosenek, wierszyków oraz ruchu, tupania, skakania, tańca itp.).

Ćwiczenie nowego zagadnienia gramatycznego powinno być realizowane trzyetapowo. Najpierw uczniowie wykonują ćwiczenia mocno sterowane, w których podane są wszystkie elementy nowej konstrukcji gramatycznej (np. uczniowie podpisują zdjęcia, wybierając jeden z trzech podanych napisów w języku obcym). Kolejnym etapem są ćwiczenia i zadania lekko sterowane, w których uczniowie mogą samodzielnie dobierać pewne elementy nowej konstrukcji gramatycznej (np. kończą według własnego uznania podane fragmenty zdań w czasie przeszłym). Ostatni etap polega na umieszczeniu nowego zagadnienia w określonym kontekście sytuacyjnym. Uczniowie wykorzystują nowe zagadnienie gramatyczne w obcojęzycznej komunikacji. Potrzebne jest ono do produktywnego formułowania pisemnej albo ustnej wypowiedzi w języku obcym. Ten etap obejmuje zadania swobodne, w których uczeń samodzielnie decyduje o formie i treści swojej wypowiedzi (na temat nauczania gramatyki por. także Komorowska 2002a: 125 i nast.).

Ćwiczenia i zadania kształcące kompetencję gramatyczną (także z uwzględnieniem sprawności mówienia i/lub pisania) na lekcji języka obcego w gimnazjum.

Tabela 10. Trzyetapowe ćwiczenia kształcące kompetencję gramatyczną

Etapy	Forma	Treść	Przykład
ETAP 1 Ćwiczenia mocno sterowane	podana	podana	uzupełnianie zdań podanymi wyrazami; uzupełnianie zdań według rysunków; układanie (wyciętych) podanych zdań podrzędnych w odpowiedniej kolejności; ...

ETAP 2 Ćwiczenia lekko sterowane	podana	dowolna	uzupełnianie podanych zdań dowolnymi elementami; dokończanie rozpoczętych zdań według uznania; ...
	dowolna	podana	wyrażanie danego zdania inaczej; transformacja zdań z wykorzystaniem danego zagadnienia gramatycznego; ...
ETAP 3 Ćwiczenia i zadania swobodne	dowolna	dowolna	przygotowanie audycji radiowej z wykorzystaniem danego zagadnienia; zredagowanie artykułu do czasopisma młodzieżowego z wykorzystaniem danego zagadnienia; ...

Kształcenie kompetencji gramatycznej na lekcji języka obcego w gimnazjum.

Tabela 11. Przykładowe kroki dydaktyczne

Czas (min)	Przebieg lekcji: interakcje, komentarz, cele.	Materiały
5	WPROWADZENIE Uczniowie rozwiązują krzyżówkę z hasłem związanym z tematem lekcji.	krzyżówka
5	PREZENTACJA TEKSTU Uczniowie czytają tekst obcojęzyczny i odkrywają, jakie zagadnienie gramatyczne on wprowadza.	odpowiedni tekst
5	DOCHODZENIE DO REGUŁY Uczniowie wynotowują z tekstu nowe zagadnienia gramatyczne na oddzielne karteczki i grupują je w sposób logiczny, pracując w zespołach.	karteczki
10	SFORMUŁOWANIE REGUŁY Pracując w zespołach, uczniowie formułują regułę w sposób wizualny. Następnie formułują tę samą regułę gramatyczną w sposób werbalny.	materiały pomocnicze
15	FAZA ĆWICZENIOWO-ZADANIOWA Pracując w zespołach (za każdym razem w innych), uczniowie wykonują ćwiczenie mocno sterowane, ćwiczenie lekko sterowane oraz zadanie swobodne.	materiały pomocnicze

5	PODSUMOWANIE Nauczyciel odpowiada na pytania uczniów. Wszyscy wspólnie zbierają najważniejsze informacje z dzisiejszej lekcji i podsumowują je. Uczniowie powtarzają nową regułę gramatyczną z pamięci. Przed wyjściem z sali każdy uczeń formułuje jeden własny przykład z wykorzystaniem nowego zagadnienia gramatycznego.	
---	---	--

Jak będę teraz wprowadzać nowy materiał gramatyczny? Co mi jako nauczycielowi najbardziej odpowiada?

.....

.....

.....

3.8. Kształcenie kompetencji fonetycznej

Jak ważne jest dla mnie rozwijanie kompetencji fonetycznej moich uczniów? Dlaczego? Co robię w tym zakresie na lekcji?

.....

.....

.....

W niniejszym rozdziale koncentrujemy się na wybranych technikach, kształcących kompetencję fonetyczną na lekcji języka obcego – odpowiednich dla wieku gimnazjalnego, pamiętając, że kompetencja ta odgrywa rolę służebną wobec receptywnej sprawności rozumienia ze słuchu oraz produktywnej sprawności mówienia. Podobnie jak w przypadku kompetencji leksykalnej czy gramatycznej także tutaj mówi się o dwóch sposobach jej kształcenia:

- sposobie *d e d u k c y j n y m* – nauczyciel informuje uczniów, jak należy określone wyrażenia wymawiać, akcentować lub intonować, albo uczniowie zapoznają się z odpowiednimi informacjami w podręczniku lub innym materiale uzupełniającym;
- sposobie *i n d u k c y j n y m* – uczniowie samodzielnie rozpoznają dany element fonetyczny, słuchając odpowiednich przykładów i porównując z językiem polskim, w takim przypadku próbują oni samodzielnie odkryć zasady istniejące w języku docelowym.

Podjęcie dedukcyjne można zastosować w zasadzie w dowolnym momencie każdej lekcji, gdy tylko zaistnieje taka potrzeba. Tak najczęściej działają nauczyciele języków obcych. Można też pokusić się o indukcyjne zapoznanie uczniów z wybranymi zagadnieniami (jak na przykład akcent wyrazowy, intonacja zdaniowa, wymowa określonych głosek, rytm w języku obcym). Lekcję ukierunkowaną na kształcenie kompetencji fonetycznej można zbudować podobnie jak lekcję „gramatyczną” czy „leksykalną” (por. rozdziały 2.1.–2.2.).

Wśród technik pomagających kształcić kompetencję fonetyczną wyróżniamy na przykład:

- techniki imitowania,
- techniki kognitywne,
- techniki kinestetyczne,
- techniki wizualne,
- mnemotechniki,
- techniki kontrastu,
- techniki zabawowe,
- techniki recytatorskie (por. Ehnert 1996: 129 i nast.).

T e c h n i k i i m i t o w a n i a oznaczają naśladowanie elementów fonetycznych języka obcego. Może to być tradycyjne powtarzanie nagranych replik, wyrazów, sylab i głosek. W nowoczesnej dydaktyce języków obcych postuluje się jednak uatrakcyjnienie tego typu ćwiczeń poprzez uwzględnienie także prawej półkuli mózgowej. Wykorzystuje się w tym celu ruch i techniki budzące emocje. Uczniowie mogą na przykład powtarzać nowy element fonetyczny z różnym nasileniem (najpierw bardzo głośno, potem szeptem itp.), różnym tonem głosu (niskim – mrużyć jak niedźwiedź, następnie wysokim – kwilić jak ptak), imitując różne stany emocjonalne (strach, radość, znużenie, złość, miłość itp.), czy też od tyłu (najpierw ostatni element, potem ostatni i przedostatni itd.).

T e c h n i k i k o g n i t y w n e polegają na świadomym treningu fonetycznym. Uczniowie analizują przykłady, porównują je ze sobą, uzasadniają dlaczego dana głoska, wyraz czy zdanie są wymawiane w określony sposób. Uczniowie mogą też transkrybować tekst – gimnazjaliści lubią tę technikę – daje im poczucie efektywności uczenia się języka. Jest to podejście rozumowe, uwzględniające przede wszystkim lewą półkulę mózgową.

W technikach **k i n e s t e t y c z n y c h** chodzi o koncentrację na działaniu organów artykulacyjnych podczas mówienia w języku obcym. Zadaniem uczniów jest zaobserwowanie i odczuwanie drgania i napięcia poszczególnych organów artykulacyjnych. Ta technika ma pomóc w świadomym, poprawnym wymawianiu określonych elementów fonetycznych. Atrakcyjnym wariantem techniki kinestetycznej jest mówienie z pełnymi ustami. Każdy uczeń wkłada do ust kawałek chleba i trenuje wymawianie nowego elementu fonetycznego w przesadny sposób.

Powyższe techniki można poprzeć technikami **w i z u a l n y m i** – działanie własnych organów artykulacyjnych uczniowie mogą zaobserwować choćby w lusterku. Do ukazania wybuchowości niektórych głosek używa się np. kawałeczków waty czy papieru, które kładzie się na swoją dłoń i w trakcie mówienia zdmuchuje. Wizualne wspomaganie odbywa się też przy użyciu komputera.

Kolejne możliwości stwarzają **m n e m o t e c h n i k i**, czyli techniki, które nie zawsze są do końca logiczne i uzasadnione, ale pomagają danemu uczniowi w zapamiętywaniu tekstu. Gimnazjaliści mogą artykułować nowe elementy fonetyczne, np. mrużąc, śpiewając, tupiąc, klaskając czy sycząc. Lekcja z wykorzystaniem instrumentów muzycznych może być ciekawym doświadczeniem. Uczniowie mogą tańczyć i odczytywać teksty w rytm muzyki.

T e c h n i k i k o n t r a s t u nawiązują do nowoczesnego podejścia międzykulturowego (por. rozdział 2.2.). Uczniowie uczą się nowych elementów fonetycznych poprzez porównywanie ich z językiem ojczystym lub innymi językami obcymi, które znają. Można w ten sposób zintegrować uczenie się wszystkich języków obcych w danej klasie.

Z a b a w o w e techniki dają nieograniczone możliwości. Ciekawy może być na przykład „głuchy telefon”, ale nie z pojedynczymi wyrazami, lecz długimi sekwencjami językowymi czy też z tzw. łamańcami językowymi (na forum lub w małych zespołach; może być według załączonej listy przykładów).

Techniki r e c y t a t o r s k i e mogą być ukoronowaniem lekcji „fonetycznej”. Uczniowie deklamują wyuczone wyrażenia, repliki, teksty. Recytują je w sposób przesadnie doskonały. Tworzą scenki, miniprzedstawienia teatralne. Sięgają przy tym po rekwizyty i elementy pantomimy (na temat kształcenia kompetencji fonetycznej por. także Komorowska 2002a: 104 i nast.).

Wybrane techniki kształcące kompetencję fonetyczną na lekcji języka obcego w gimnazjum.

1. Techniki imitowania:
 - słuchanie replik, wyrazów, sylab, głosek i naśladowanie ich z różnymi emocjami (wesoły i smutny), z różnym tonem głosu (wysoko i nisko), z różnym nasileniem (cicho i głośno).
2. Techniki kognitywne:
 - porównywanie par: głosek, sylab, wyrazów, replik zdaniowych;
 - transkrybowanie tekstów.
3. Techniki kinestetyczne:
 - odczuwanie ruchu organów artykulacyjnych;
 - mówienie z pełnymi ustami (np. z kawałkiem chleba).
4. Techniki wizualne:
 - użycie lusterka, zdjęć, filmów, nagrań, innych przedmiotów (świeca, papier, wata itp.);
 - korzystanie z urządzeń rejestrujących (w tym komputera).
5. Mnemotechniki:
 - mruczenie, śpiewanie, tupanie, klaskanie, syczenie, tańczenie, stosowanie instrumentów, odczytywanie tekstów w rytm muzyki.
6. Techniki kontrastu:
 - porównywanie języka obcego z językiem ojczystym.
7. Techniki zabawowe:
 - ćwiczenia łańcuskowe, „głuchy telefon”.
8. Techniki recytatorskie:
 - przedstawianie tekstów wyuczonych na pamięć, przedstawienia teatralne (z rekwizytami), wykorzystanie elementów pantomimy przy recytacji.

Kształcenie kompetencji fonetycznej na lekcji języka obcego w gimnazjum.

Tabela 12. Przykładowe kroki dydaktyczne

Czas (min)	Przebieg lekcji: interakcje, komentarz, cele	Materiały
30	Pracownia zostaje przygotowana do zajęć w formie atelier językowego (por. 4.1.1.). Nauczyciel aranżuje osiem „kącików” różnorodnych działań językowych. Każdy kącik zostaje opatrzony szyldem z nazwą. Przykładowe zadania:	wyrażenia polecenia szyldy
	KĄCIK IMITOWANIA Uczniowie słuchają replik (w języku obcym) i powtarzają ich melodię, mrucząc (ciszej-głośniej, wyżej-niżej, wesoło-smutno).	odpowiednie nagrania teksty materiały pomocnicze
	KĄCIK MYŚLENIA Uczniowie porównują pary zdań w języku obcym, próbują odkryć zasady fonetyczne (i porównują je np. z kluczem).	
	KĄCIK ODCZUWANIA Uczniowie odczytują (lub powtarzają) obcojęzyczny tekst, mówiąc z pełnymi ustami.	
	KĄCIK WIZUALNY Uczniowie wymawiają wyrażenia w języku obcym, obserwując zachowanie organów artykulacyjnych za pomocą materiałów wizualnych.	
	KĄCIK MNEMOTECHNICZNY Uczniowie odczytują (lub powtarzają) obcojęzyczny tekst, stosując podane mnemotechniki (np. tupanie, klaskanie, mruczenie).	
	KĄCIK PORÓWNAŃ Uczniowie porównują repliki w języku obcym z językiem ojczystym.	
	KĄCIK GIER I ZABAW Uczniowie odczytują (lub powtarzają) obcojęzyczny tekst, grając w małych zespołach w „głuchy telefon”.	

	KĄCIK RECYTATORSKI Uczniowie uczą się krótkiego obcojęzycznego tekstu na pamięć i przygotowują jego recytację z elementami pantomimy.	
10	PREZENTACJA WYNIKÓW Uczniowie przedstawiają i omawiają wyniki pracy samodzielnej w atelier językowym.	
5	PODSUMOWANIE Nauczyciel pyta: „ <i>Jakie techniki ukryte zostały w poszczególnych «kącikach pracy»? Które przydadzą się wam do uczenia się języka X i innych języków w przyszłości? Czego dowiedziałeś się dziś o języku X? Co teraz potrafisz?</i> ”.	

Jak zadbam teraz o wymowę moich uczniów?
--

4. Poza- i nieformalne sposoby kształcenia językowego

4.1. Praca swobodna na lekcji języka obcego

Czy widziałem/-am lekcję, na której każdy robi, co chce, a wszyscy pilnie się uczą? Jak może wyglądać taka lekcja? Czy widziałeś/-aś językowe atelier?

.....

Zanim zajmiemy się pracą swobodną, jako jedną z otwartych form uczenia się i nauczania na lekcji, pragniemy przedstawić nowoczesną aranżację pracowni językowej, która w wyjątkowy sposób z tą formą koresponduje. W j ę z y k o w y m a t e - l i e r wyodrębnia się dwie strefy uczenia się: ogólną i specjalną. Strefa ogólna ma być miejscem wspólnych spotkań wszystkich uczniów z nauczycielem. Tutaj znajduje się tablica (tradycyjna lub interaktywna), plansze i tablice do zamieszczania wyników pracy uczniów, regały z segregatorami imiennymi poszczególnych uczniów, w których gromadzą oni swoje prace. W takim atelier każdy uczeń ma czuć się jak u siebie i mieć coś, co należy tylko do niego. Strefa ogólna ma umożliwiać interakcje całej klasy. Można w niej ustawić np. krzesła w kręgu lub zaproponować uczniom siedzenie na małych dywanikach. Tu rozpoczyna się i kończy lekcja. Natomiast właściwa praca uczniów przebiega w strefie specjalnej, w której aranżuje się kilka oddzielnych kąci-ków, przeznaczonych do samodzielnej pracy (indywidualnej lub zespołowej). Takie kąci-ki mogą być zorganizowane tematycznie (np. w przypadku realizowania tematu „Szkoła” organizuje się kąci-ki: „Przedmioty szkolne”, „Przybory szkolne”, „System szkolny” itp.), metodycznie (np. kącik pisanie, mówienia, czytania, słuchania, tłumaczenia itp.), czynnościowo (np. kącik malarski, rzeźbiarski, muzyczny, taneczny itp.). Mogą też nie mieć żadnych nazw, tylko zapraszać swoją aranżacją do pracy. W strefie specjalnej organizuje się ponadto kącik z materiałami dydaktycznymi (książkami, tekstami, nagraniami itp.), uzupełniającymi (encyklopediami, dostępem do Internetu, słownikami itp.) i pomocniczymi (piśmienniczymi, artystycznymi, muzycznymi i dodatkowymi (np. rekwizytami koniecznymi do odgrywania scenek). Strefa specjalna przewiduje też kącik odpoczynku i wytchnienia, w którym uczniowie mogą relaksować się, gdy tego potrzebują. Można ustawić tu sofę lub fotel, dodać kwiaty, lampkę, obrazy, muszle, kamienie itp. To miejsce odgrywa wyjątkową rolę w każdym atelier. Najprostszym sposobem na urozmaicenie wyposażenia atelier jest przyniesienie kilku własnych akcesoriów z domu: koca, kwiatka doniczkowego, kilku muszelek lub innych miło kojarzących się przedmiotów. Jest to propozycja dla szkół, w których można wygospodarować dodatkową przestrzeń lokalową.

Takie atelier pozwala optymalnie zorganizować p r a c ę s w o b o d n ą. Jest to „taka otwarta forma pracy na lekcjach języka obcego, w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystając samodzielnie z udostępnionych im materiałów, przy czym zakres działań uczniów jest bardzo szeroki i ogranicza go jedynie związek

z tematyką danej lekcji języka obcego” (Karpeta-Peć 2008). Podczas takiej lekcji uczniowie swobodnie poruszają się w pracowni, lecz jest to zawsze związane z realizowaniem określonych celów.

Gimnazjalistom pracującym w tej formie należy najpierw wytyczyć ramy czasowe, przestrzenne i pedagogiczne. Powinni oni dowiedzieć się na początku, jak długo będzie trwała właściwa praca swobodna (np. w przypadku 45-minutowej lekcji języka obcego może to być 30 min samodzielnej pracy + 10 min na prezentację wyników, pozostałe 5 min poświęca się na organizację wstępną i ewaluację). Ponadto uczniów należy poinformować o budowie pracowni podczas lekcji, wskazać poszczególne kąciki i ich przeznaczenie. Najistotniejsze są jednak zasady zachowania. Uczniowie powinni dowiedzieć się np. o konieczności zachowania ciszy podczas pracy, o możliwości swobodnego poruszania się w sali i samodzielnym korzystaniu z przygotowanych materiałów, o obowiązku odnoszenia materiałów na swoje miejsce, o możliwości uczenia się indywidualnie lub w małych, maksymalnie czteroosobowych zespołach.

W formie pracy swobodnej można zrealizować w zasadzie wszystkie tematy, zawarte w podstawie programowej i odpowiednim programie nauczania. Ta forma szczególnie nadaje się na lekcje podsumowujące dany rozdział podręcznikowy, ale może też być z powodzeniem stosowana do wprowadzania nowego materiału. W zasadzie nie ma w tej dziedzinie ograniczeń. Każdy nauczyciel może skorzystać z własnej inwencji twórczej.

Materiały, z jakich korzysta się podczas pracy swobodnej, przedstawione zostały powyżej podczas omawiania budowy językowego atelier. Ważne, aby były one związane z tematyką lekcji, bardzo różnorodne i uwzględniające aktywizację różnych zmysłów oraz obydwu półkul mózgowych. Mają stanowić swego rodzaju zaproszenie do pracy i być na tyle intrygujące, żeby uczeń nie mógł im się „oprzeć”. Nauczyciel może przygotować impulsy do pracy językowej, takie jak np. zdjęcia, ilustracje, mapy, teksty do czytania i słuchania, piosenki, foldery reklamowe czy też gry planszowe lub też zaproponować gotową listę z propozycjami zadań do wykonania.

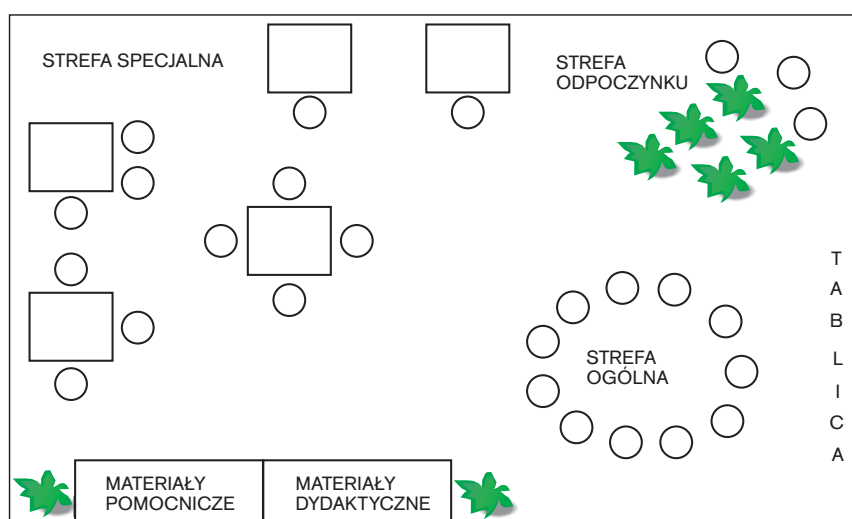
Lekcja języka obcego, wykorzystująca pracę swobodną, ma swoją specyficzną budowę. Wyodrębnia się w niej następujące fazy:

- faza inicjowania i planowania – nauczyciel omawia zasady pracy i zachowania, wytycza ramy czasowe i przestrzenne (w strefie ogólnej – na forum);
- faza eksploracji – uczniowie zapoznają się z materiałami, zadaniami, dokonują wyboru treści i formy pierwszego zadania (w strefie ogólnej, w kąciku z materiałami – indywidualnie lub zespołowo);
- faza produkcji i pracy – jest to właściwa praca niesterowana (inaczej swobodna), uczniowie poruszają się swobodnie w pracowni, korzystając z przygotowanych materiałów i wykonując samodzielnie wybrane zadania (w strefie specjalnej – w wybranych kącikach pracy indywidualnej lub zespołowej);
- faza dyskusji i kontroli – na zakończenie lekcji odbywa się prezentacja wyników pracy swobodnej uczniów (w strefie ogólnej – na forum), następnie uczniowie zastanawiają się nad swoim zachowaniem i tym, czego dzisiaj się nauczyli, wyciągają wnioski na przyszłość (indywidualnie, następnie na forum).

Praca swobodna ma szereg zalet. Takie zajęcia są szczególnie atrakcyjne dla uczniów, mają oni możliwość rozwinąć postawę twórczą, w pełni korzystać ze swoich

zdolności, rozwijać umiejętność uczenia się w zespole. Ćwiczą się w samodzielności, podejmując szereg decyzji dotyczących treści, celów, sposobów uczenia się. Mogą pracować spokojnie, niezależnie od tempa pracy innych. Uczą się przede wszystkim dla siebie i rozwijają szereg umiejętności kluczowych. Wiele zależy od samych uczniów. Nauczyciel może odejść od swojej autokratycznej roli – obserwować uczniów podczas pracy i poznawać ich coraz bardziej.

Główną wadą pracy swobodnej jest stwarzanie uczniom warunków do pozorowania pracy. Może to jednak stopniowo być przezwyciężane, szczególnie dzięki zastosowaniu niezwykle inspirujących materiałów. Początkowo uczniowie mogą czuć się zaskoczeni wolnością, dobrze jest wówczas ograniczyć ich swobodę poprzez przygotowanie listy zadań, z której uczniowie wybiorą, co ich najbardziej zainteresuje.



Rysunek. 1. Aranżacja pracowni podczas pracy swobodnej.

Zasady pracy w atelier językowym (podczas lekcji)

1. Każdy wykonuje minimalnie jedno zadanie (z listy propozycji lub samodzielnie wyznaczone).
2. Materiały bierzemy ze specjalnych kącików i odnosimy po pracy na to samo miejsce.
3. Każdy samodzielnie wybiera sobie kącik do pracy (sam lub z kolegami/koleżankami) i pozostaje w nim do końca pracy swobodnej.
4. Pracujemy w ciszy i skupieniu, nie przeszkadzamy sobie nawzajem.
5. Pomagamy sobie nawzajem. O pomoc prosimy najpierw kolegów, potem nauczyciela.

Przykładowe materiały do wykorzystania podczas pracy swobodnej

Materiały dydaktyczne:

- wypowiedzi na temat X, nagrania na temat X, arkusze pracy (z ćwiczeniami, zadaniami, listy zakupów, schematy, plany miast, foldery, mapy, bilety, paragony itp.).

Materiały uzupełniające:

- komputer, Internet, czasopisma młodzieżowe do nauki języka obcego, słowniki, gry językowe itp.

Materiały pomocnicze:

- piśmiennicze: duże arkusze papieru, flamastry, karteczki samoprzylepne, klej, nożyczki, papier kolorowy, spinacze itp.;
- artystyczne: patyczki, włóczka, skrawki materiałów, balony, koraliki, piórka itp.;
- muzyczne: nagrania piosenek w języku obcym na temat X, spokojne nagrania instrumentalne (do wykorzystania w tle podczas pracy swobodnej), instrumenty muzyczne itp.;
- dodatkowe: rekwizyty do odgrywania scenek, dyktafon, telefon komórkowy, aparat fotograficzny, kamera.

Co praca swobodna mogłaby dać moim uczniom? Jakie tematy mogę zrealizować w ten sposób?
Jakie zadania proponuję uczniom?

.....
.....
.....

4.2. Praca w formie przystanków uczenia się

Czy widziałem/-am lekcję w formie stacji? Na czym polega taka forma pracy?

.....
.....
.....

Inną możliwość uatrakcyjnienia lekcji języka obcego daje praca w formie przystanków dydaktycznych (tzw. stacji). Gimnazjaliści, wchodzący do pracowni językowej, zobaczą kilka specjalnie przygotowanych stanowisk z numerowanymi szyldami. Na każdym przystanku będzie jedno atrakcyjne zadanie językowe. Uczniowie otrzymają specjalne karty obieguowe, na których będą zaznaczać podczas lekcji samodzielnie wykonane zadania.

Praca w formie p r z y s t a n k ó w u c z e n i a s i ę (stanowisk dydaktycznych) w kontekście glottodydaktycznym jest otwartą formą pracy na lekcjach języka obcego, stanowiącą odmianę pracy swobodnej, w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela. W trakcie pracy uczniowie korzystają samodzielnie z materiałów przygotowanych na tzw. przystankach uczenia się, przy czym zakres ich działań wyznacza nauczyciel. Forma ta jest znana z lekcji wychowania fizycznego, podczas których uczniowie w tym samym czasie wykonują bądź zaliczają ćwiczenia w różnych miejscach sali gimnastycznej (por. Karpeta-Peć 2008).

Podczas pracy w formie stanowisk dydaktycznych uczniowie swobodnie poruszają się w pracowni, przechodząc od stanowiska do stanowiska. Miejsce mogą zmienić jednak dopiero po ukończeniu danego zadania. Najłatwiej zorganizować taki wariant, w jakim uczniowie tworzą na początku lekcji stałe zespoły (zastępy) i pozostają w nich do końca samodzielnej pracy. Można zastosować wariant tej formy pracy, określany mianem „Podchodów” – poszczególne zastępy rywalizują ze sobą, starając się rozwiązać wszystkie zadania w jak najkrótszym czasie. W bardziej zaawansowanych grupach można dać uczniom wolną rękę co do zmiany składu osobowego zespołów w trakcie lekcji lub indywidualnego rozwiązywania zadań. Zazwyczaj uczniowie mają rozwiązać wszystkie zadania wymienione na karcie obiegowej. Jedno stanowisko przeznacza się na zadanie dodatkowe, które uczniowie wykonują, tylko jeśli wszystkie inne stanowiska są w danym momencie zajęte. Jest to swego rodzaju „poczekalnia”. Gdy zwolni się potrzebne stanowisko, uczniowie przerywają dodatkową pracę i podejmują się wykonania zadania obowiązkowego. Czas przeznaczony na rozwiązywanie wyznacza nauczyciel (np. 30 min pracy samodzielnej na przystankach dydaktycznych + 10 min prezentacji wyników + 5 min na rozpoczęcie i ewaluację lekcji).

Praca w formie przystanków dydaktycznych daje nauczycielowi nieograniczoną swobodę w zakresie doboru t e m a t ó w. W ten sposób można organizować zarówno lekcje powtórzeniowe, jak i o charakterze ćwiczeniowym czy też wprowadzające nowy materiał. Wszystko zależy od decyzji nauczyciela.

Istotne jest uwzględnienie w planowaniu różnorodności zadań na stanowiskach. Mają ćwiczyć różne sprawności i kompetencje językowe, integrować i izolować językowe działania, aktywizować różne kanały sensoryczne (i obydwie półkule mózgowe). Przygotowanie odpowiednich m a t e r i a ł ó w do tej formy pracy wymaga od nauczyciela czasu. Każde zadanie jest jednak przygotowywane tylko w jednym egzemplarzu i niejednokrotnie może być wykorzystywane również na innych lekcjach, przy innych tematach, w innych klasach. Materiały mają być przygotowane tak, aby można było je wziąć do ręki, przesunąć, ułożyć. Dobrze jest wpleść w taką lekcję gry i zabawy (choćby klasyczne *memory* czy *domino* lub *kim* dotykowy, gry, w których np. pod chustą ukrywa się różne przedmioty, a uczeń ma ich nazwy zapisać lub odnaleźć na liście). Wszystkie zadania powinny intrygować i zachęcać do pracy językowej. Nie można ich wykonywać w innym, niż przeznaczone, miejscu. Dobrze jest przygotować zadania w takiej formie, żeby uczniowie mogli samodzielnie sprawdzić ich poprawność. Wówczas tylko niewiele zadań będzie wymagało prezentacji i szerszego omówienia na forum.

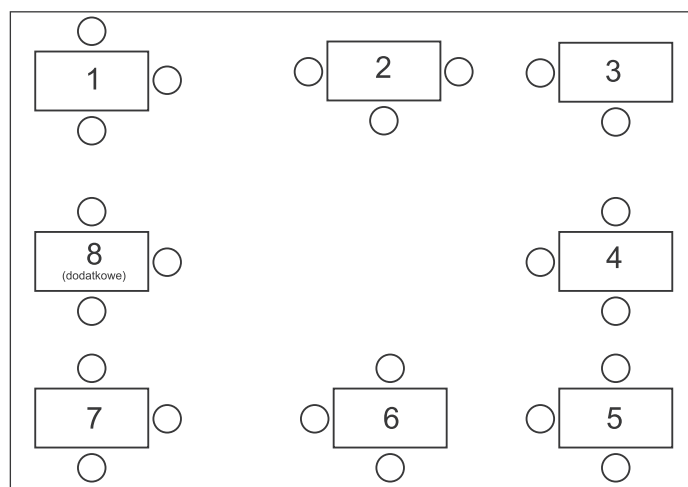
Na lekcji prowadzonej w formie przystanków dydaktycznych wyodrębnia się następujące f a z y:

- faza informacji i struktury – nauczyciel informuje uczniów o zasadach pracy i budowie pracowni językowej na tej lekcji (na forum);
- faza orientacji – uczniowie podchodzą do poszczególnych stanowisk, przyglądają się krótko zadaniom (na forum);
- faza pierwszego wyboru – uczniowie wybierają pierwsze stanowisko (indywidualnie lub zespołowo);
- pierwsza faza pracy – uczniowie wykonują pierwsze zadanie, dopiero po jego ukończeniu przechodzą dalej (indywidualnie lub zespołowo);

- faza kolejnych wyborów i pracy – uczniowie wykonują kolejne zadania, poruszając się swobodnie w pracowni (indywidualnie lub zespołowo);
- faza końcowa – uczniowie przedstawiają wyniki swojej pracy, podsumowują czego się dziś nauczyli, oceniają samych siebie, zastanawiają się nad czym trzeba popracować w przyszłości (na forum).

Podstawową z a l e t ą tej otwartej formy pracy jest wypośrodkowanie wolności i obowiązków uczniów (np. przez ramy czasowe, konieczność wykonania wszystkich zadań). Z jednej strony odczuwają oni swobodę, a z drugiej mają poczucie bezpieczeństwa. To nauczyciel dokonuje wyboru tematyki i decyduje, czego nauczą się uczniowie. Uczniowie natomiast mogą decydować o tempie pracy, kolejności wykonywania zadań i przynależności do zespołów. Takie zajęcia językowe są bardzo atrakcyjne dla uczniów. Nauczyciel czuje się podczas lekcji odciążony, a uczniowie mają możliwość uczenia się wspólnie i rozwijania kompetencji społecznych oraz kluczowych. Eksponowane są postępy uczniów, mniej widoczne stają się ich słabe strony. Uczniowie ćwiczą się w samodzielności i uczą się dla siebie. Takie zadania nie powinny być oceniane zewnętrznie.

Zdecydowaną w a d ą pracy w formie przystanków uczenia się jest czasochłonne przygotowywanie materiałów. Dlatego dobrze jest wypracować sobie modele zadań wielokrotnego użytku (np. uczniowie przyporządkowują karty z oznaczeniem cyfrowym do odpowiednich kart z oznaczeniem literowym według załączonej listy – tylko ta lista będzie się zmieniać: raz będą to wyrażenia obco- i polskojęzyczne, innym razem synonimy, jeszcze innym pytania i odpowiedzi). Istotne jest ponadto bardzo sprawne przeprowadzenie fazy informacji i struktury, tak aby uczniowie nie stracili motywacji do pracy. Niektórym nauczycielom trudno jest zrezygnować z wiodącej roli na lekcji. Zachęcamy do obserwowania uczniów podczas pracy. Wiele się można o nich wówczas dowiedzieć. Nauczyciel może poznać zainteresowania, preferencje, zdolności swoich uczniów, które na tradycyjnych lekcjach najczęściej pozostają niezauważone.



Rysunek 2. Aranżacja pracowni w formie stanowisk dydaktycznych

Wariant: Praca w formie stanowisk dydaktycznych z elementami rywalizacji, czyli tzw. „Podchody”.

Zasady pracy w formie stanowisk dydaktycznych (podczas lekcji):

- Pracuj samodzielnie (indywidualnie lub w zespole).
- Możesz wykonać dowolną liczbę zadań w ciągu podanego czasu (20 min).
- Zadania wykonuj na stanowiskach tylko do tego przeznaczonych.
- Materiały do zadań pozostaw na tym samym stanowisku, nie przenoś ich.
- Zanotuj dla siebie wyniki pracy na stanowisku.
- Stanowisko opuść dopiero wtedy, gdy wykonasz zadanie do końca.
- Pozostaw materiały w takim porządku, w jakim je zastałeś.
- Stanowisko nr 8 wybierz wtedy, gdy wszystkie inne są zajęte.

Przykładowa karta obiegowa do pracy na stanowiskach dydaktycznych

Temat: Data: Grupa: Ta karta należy do (Nazwisko i imię)			
	Notatki	Wykonane?	Sprawdzone?
Stanowisko 1			
Stanowisko 2			
Stanowisko 3			
Stanowisko 4			
Stanowisko 5			
Stanowisko 6			
Stanowisko 7			
Stanowisko 8			

Jakie tematy zrealizuję chętnie w formie stanowisk dydaktycznych? Jakie zadania wybiorę?

4.3. Praca projektowa

Czy realizowałem/-am już z moimi uczniami projekt? Jak się udała ta praca?

.....

Pracę projektową można zdefiniować w kontekście glottodydaktyki następująco: jest to otwarta forma pracy na lekcjach języka obcego, w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystając z samodzielnie dobieranych materiałów, przy czym zakres działań uczniów określony zostaje w fazie planowania i przekracza ramy czasowe oraz przestrzenne danej lekcji (Karpeta-Peć 2008). Zatem na takiej lekcji uczniowie pracują samodzielnie nad wybranymi przez siebie projektami. Nauczyciel przygotowuje wcześniej odpowiednie materiały dydaktyczne, uzupełniające i pomocnicze. Może też poprosić uczniów o zgromadzenie materiałów jeszcze przed tą lekcją.

Nauczyciel wyznacza ramy czasowe lekcji (np. 25 min na właściwą pracę projektową, 10 min na prezentację wyników, 10 min na wprowadzenie i ewaluację). Podczas lekcji uczniowie swobodnie poruszają się w pracowni, korzystając z przygotowanych materiałów. Specyfiką tej otwartej formy jest wyjście poza ramy czasowo-organizacyjne lekcji. Dobra praca projektowa uwzględnia życie realne – wywiady z mieszkańcami, relacje telewizyjne, surfowanie w Internecie itp. Podczas pracy projektowej nauczyciel ma nieco inną pozycję niż w pozostałych otwartych formach; powinien współpracować z uczniami, być jednym z nich, pomagać każdemu, kto takiej pomocy potrzebuje, doradzać i towarzyszyć.

W formie pracy projektowej można realizować w zasadzie wszystkie tematy wymienione w programach nauczania języka obcego w gimnazjum. Szczególnie nadają się zagadnienia o charakterze społecznym, politycznym, gospodarczym, historycznym, realioznawczym, czyli te, w których uczeń może integrować wiedzę z różnych dziedzin i przedmiotów szkolnych. Międzykulturowość jest wyróżniającą cechą pracy projektowej. Dobrze jest umożliwić uczniom porównywanie kultur kraju docelowego i własnej, ale także różnych kultur świata. Uczniowie formułują tematy swoich projektów, wybierając je z wcześniej zaproponowanych zagadnień oraz form. Na przykład w ramach tematu „W mieście i na wsi” można wyodrębnić takie zagadnienia, jak: „pytanie o drogę”, „instytucje i budynki w mieście”, „wieś w kraju X i w Polsce” itp. Uczniowie mogą wybrać takie formy projektów, jak: mapa myśli, prezentacja PowerPoint, piosenka itp. Na tej podstawie sprecyzują tematy swoich projektów, np. nagranie wywiadu z uczniami na temat zalet i wad życia na wsi/w mieście.

Praca projektowa może być ponadto realizowana długoterminowo. Nie można nie wspomnieć w tym miejscu o projektach typowo terenowych, wyjazdowych, kulturalnych, bazujących na społecznych interakcjach z ciekawymi osobami, na poznawczych poszukiwaniach i kontakcie z dorobkiem kulturowym danego narodu. Uczniowie mogą na przykład uczestniczyć w wystawach, projekcjach filmowych, teatralnych, dniach kultury i obchodach świąt, organizowanych przy różnego typu instytucjach kultury

czy ambasadach, ale i w miejscowościach przygranicznych. Na podstawie takich doświadczeń (niekoniecznie obcojęzycznych – czasem np. wizyta w muzeum może być wspaniałą inspiracją) grupy uczniów opracowują następnie własne projekty: notatki do gazetki szkolnej, nagrania audio i wideo, plakaty, kolaże, ankiety itp. Wartościowych impulsów dostarczyć mogą również wszelkiego rodzaju wyjazdy zagraniczne, oglądanie raz czy dwa razy w tygodniu obcojęzycznych wiadomości, a przede wszystkim międzynarodowa wymiana uczniowska. Określoną formą projektu jest też np. organizowanie obcojęzycznych wieczorów filmowych w gronie przyjaciół czy też opracowanie multimedialnej prezentacji z podróży zagranicznych.

Podczas pracy projektowej (zarówno krótko-, jak i długoterminowej) wykorzystuje się różnorodne materiały dydaktyczne (teksty do czytania i słuchania, materiały autentyczne: foldery, mapy, plany miast, bilety, karty dań, czasopisma i gazety, paragony kasowe, ulotki itp.), uzupełniające (przede wszystkim słowniki, komputer z dostępem do Internetu, leksykony, encyklopedie itp.) oraz pomocnicze (piśmiennicze, artystyczne, muzyczne, dodatkowe: rekwizyty, dyktafon, kamera, aparat fotograficzny itp.). Wszystkie materiały mają być związane z realizowanym tematem i umożliwiać realizację różnorodnych form projektów.

Lekcja w formie pracy projektowej przebiega w następujących fazach:

1. zainicjowanie projektu – nauczyciel i/lub uczniowie proponują zrealizowanie projektów na określony temat;
2. dyskutowanie nad propozycjami projektów – wszyscy wspólnie starają się wyodrębnić zagadnienia należące do podanego tematu oraz określić możliwe formy projektów, następnie formułowane są tematy konkretnych projektów (zagadnienie + forma realizacji) (na forum);
3. opracowanie planu projektu – uczniowie ustnie lub pisemnie planują swoją pracę, decydują kto i co wykona, i w jakiej kolejności (indywidualnie lub zespołowo);
4. praca samodzielna – to właściwa praca projektowa, uczniowie realizują wybrane przez siebie projekty, w tym czasie może i powinno dojść do tzw. metaintervencji: pytania o trudności w osiągnięciu celów, rozwiązywanie problemów, zastanawianie się nad dalszymi działaniami (indywidualnie lub zespołowo);
5. ukończenie projektu – najpierw uczniowie przedstawiają swoje projekty (na forum), następnie oceniają swoją pracę, analizują trudności i sukcesy, wyciągają wnioski na przyszłość, podsumowują temat (indywidualnie, następnie na forum).

Zdecydowaną zaletą pracy projektowej jest jej zbliżenie do życia codziennego poprzez uwzględnienie realnych sytuacji. Uczenie się przestaje być abstrakcyjne, przygotowuje na spotkanie z rzeczywistością kraju docelowego. Uczniowie angażują się w pracę projektową osobiście, wyznaczając sobie samodzielnie małe cele. Rozwijają umiejętności kluczowe, rozpoznają i rozwijają zdolności, odkrywają nowe obszary uczenia się. Praca projektowa pomaga realizować cele kognitywne, dynamizujące i emocjonalne. Na takich lekcjach uczniowie wykazują dużą samodzielność i uczą się przede wszystkim dla siebie.

T r u d n o ś c i podczas pracy projektowej mogą być związane z innymi, specyficznymi rolami nauczyciela i uczniów. Muszą nauczyć się współpracować. Wytwory pracy projektowej nie powinny podlegać tradycyjnej ocenie, czyli w postaci stopnia.

Tabela 13. Przykładowy plan pracy projektowej

Plan naszej pracy projektowej				
	Imię: ...	Imię: ...	Imię: ...	Imię: ...
Co robi ...?				
Czego potrzebuje ...?				
Kiedy prezentujemy wyniki?				

Przykładowe materiały do wykorzystania podczas pracy projektowej

Materiały dydaktyczne:

- nagrania dialogów, nagrania odgłosów, teksty z informatorów turystycznych, wypowiedzi, mapy, plany miast, bilety do kina, teatru, muzeum, bilety komunikacji miejskiej, foldery.

Materiały uzupełniające:

- komputer, Internet, słowniki, leksykony i encyklopedie, zdjęcia i reprodukcje obrazów związane z tematem X.

Materiały pomocnicze:

- piśmiennicze: duże arkusze papieru, flamastry, karteczki samoprzylepne, klej, nożyczki, papier kolorowy, spinacze itp.;
- artystyczne: patyczki, włóczka, skrawki materiałów, balony, koraliki, piórka itp.;
- muzyczne: nagranie piosenki w języku obcym na temat X, spokojne nagrania instrumentalne (do wykorzystania w tle podczas pracy projektowej), instrumenty muzyczne itp.;
- dodatkowe: rekwizyty potrzebne do odgrywania scenek, dyktafon, telefon komórkowy, aparat fotograficzny, kamera.

Przykładowe formy projektów:

- mapa myśli,
- tabela,
- lista,
- plakat,
- prezentacja PowerPoint,
- nagranie audio,
- nagranie wideo,
- scenka,
- piosenka,
- artykuł do gazetki szkolnej,
- szkic architektoniczny,
- makieta konstrukcyjna,
- ...

Jak planuję organizować pracę projektową? Na jakie tematy?

.....

4.4. Praca według planu dnia/tygodnia

Czy mogę sobie wyobrazić, że uczniowie zajmują się przez tydzień jednym tematem prawie sami? Jak można takie lekcje zaplanować?

.....

Kolejną formą, która może wzbogacić zajęcia języka obcego w gimnazjum, jest **p r a c a w e d ł u g p l a n u d n i a / t y g o d n i a**. Jest to „otwarta forma pracy na lekcjach języka obcego, w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, wykonując samodzielnie zadania określone w przygotowanych dla nich celowo planach dnia/tygodnia” (Karpeta-Peć 2008). Na początku lekcji każdy uczeń otrzymuje plan pracy, zawierający zadania konieczne do wykonania, zadania do wyboru oraz zadania dodatkowe. Podczas lekcji będzie zaznaczać na swoim planie każde samodzielnie wykonane zadanie oraz jego sprawdzenie (samodzielnie lub przez nauczyciela). Ta forma pracy może być realizowana na jednej lekcji – według planu dziennego – lub na kilku kolejnych lekcjach – według tygodniowego planu (w takim przypadku uczniowie otrzymują plan na pierwszej lekcji i na niej rozpoczynają pracę, kontynuują ją zarówno na kolejnych lekcjach, jak i dobrowolnie w domu, a na ostatnim spotkaniu odbywa się prezentacja wyników i omówienie samodzielnej pracy).

Podczas pracy obowiązują ściśle określone zasady zachowania, które zostają spisane w specjalnym kontrakcie grupowym. Uczniowie mogą wykonywać zadania w dowolnej kolejności. Zadania fakultatywne oraz dodatkowe realizowane są dopiero po wykonaniu zadań obowiązkowych. Wszyscy mogą swobodnie korzystać z materiałów, odnosząc je zawsze na swoje miejsce. Istotna jest wspólna troska o ciszę i atmosferę skupienia w sali. Pracownia może być tradycyjna lub w formie opisanego wcześniej atelier językowego.

Zakres tematów realizowanych w ramach pracy według planu dnia/tygodnia jest nieograniczony. Tę formę pracy można zastosować zarówno podczas realizacji jednego tematu, jak i przekrojowo, np. przy końcowo-rocznym powtórzeniu. Oprócz wspomnianego planu pracy, który stanowi podstawę tej otwartej formy i obejmuje zawsze zadania o różnym stopniu trudności (od obowiązkowych, przez fakultatywne, po dodatkowe), wykorzystuje się materiały – podobne jak w pracy swobodnej czy projektowej – dydaktyczne (np. nagrania, teksty do czytania, arkusze pracy lub po prostu ćwiczenia podręcznikowe), materiały uzupełniające (np. komputer z dostępem do Internetu, słowniki, gramatyki, leksykony i encyklopedie) oraz materiały pomocnicze (piśmiennicze, artystyczne, muzyczne i dodatkowe, takie jak albumy, skrzyneczki i inne rekwizyty).

Praca według planu dnia/tygodnia przebiega zawsze na bazie podobnych kroków dydaktycznych (niezależnie od czasu jej trwania). W tej otwartej formie wyróżnia się następujące fazy:

- planowania – nauczyciel rozdaje uczniom plany pracy, dla każdego taki sam lub jeden wielkoformatowy plan dla całej klasy, na których uczniowie wpiszą swoje symbole bądź imiona po każdym wykonanym zadaniu (uczniowie zapoznają się z planem indywidualnie);
- kontraktu – nauczyciel objaśnia zasady pracy i zachowania, wszyscy zawierają odpowiedni kontrakt grupowy (na forum);
- pierwsza faza wyboru i pracy – każdy uczeń rozpoczyna pracę na swoim stałym miejscu lub w samodzielnie wybranym kącie nauki w przypadku językowego atelier, wybiera dowolne pierwsze zadanie spośród obowiązkowych (indywidualnie);
- pracy według planu tygodniowego – uczniowie wykonują zadania w pracowni i ewentualnie dobrowolnie w domu: w dowolnej kolejności, we własnym tempie, w dowolnych zespołach koleżeńskich stałych lub zmiennych, korzystając swobodnie z dostępnych materiałów i pamiętając o systematycznym sprawdzaniu poprawności wykonanych zadań, samodzielnie według klucza lub przez nauczyciela (odpowiedzialność za efekty pracy jest indywidualna);
- prezentacji wyników – uczniowie przedstawiają wyniki swojej samodzielnej pracy, przede wszystkim zadania o charakterze otwartym, porównują swoje osiągnięcia z innymi, uczą się od siebie nawzajem (na forum);
- refleksji – uczniowie oceniają efekty swojej pracy, mówią o trudnościach i sukcesach, wyciągają wnioski na przyszłość (indywidualnie, następnie na forum).

Wśród zasad pracy tygodniowej podkreśla się dobrowolne rozwiązywanie zadań w domu oraz możliwość samodzielnego nadrabiania zaległości w przypadku nieobecności na lekcji. Zarówno plany tygodniowe, jak i dzienne umożliwiają daleko

idącą indywidualizację procesu nauczania. Plan pracy stwarza uczniom, z jednej strony, poczucie bezpieczeństwa, z drugiej daje szansę dokonywania samodzielnych wyborów. Uczniowie rozwijają zdolność podejmowania decyzji, rozpoznają i rozwijają dotychczasowe uzdolnienia, zdobywają zaufanie do samych siebie i wiarę w swoje możliwości. Ćwiczą się w samodzielności i rozwijają umiejętności kluczowe.

T r u d n o ś ć może stanowić początkowo brak umiejętności uważnego czytania poleceń przez uczniów. Często też uczniowie zbyt szybko korzystają z pomocy innych uczniów bądź nauczyciela. Zazwyczaj uczniowie swobodnie wykonują zadania z zaproponowanego im planu pracy, jednak niektórzy, szczególnie na początku, mają trudności z odpowiedzialnym korzystaniem z wolności. Istnieje też niebezpieczeństwo, że taka forma pracy tak bardzo się uczniom spodoba, że trudności wystąpią w momencie powrotu do typowego scenariusza zajęć.

Przykładowy kontrakt pracy z planem dziennym do tematu X.

Zadania wykonuję w dowolnej kolejności. Każde wykonane zadanie zaznaczam na swoim planie pracy. Dopiero po zadaniach obowiązkowych przystępuję do wykonania zadania do wyboru, a następnie zadania dodatkowego. Korzystam swobodnie z materiałów i zawsze odnoszę je na swoje miejsce. Dbam o ciszę i atmosferę skupienia w sali.
--

Przykładowy plan pracy dziennej/tygodniowej:

PLAN PRACY DZIENNEJ dla (imię i nazwisko) Do tematu: Na lekcji języka w dniu	Wykonane?	Sprawdzone?
ZADANIA OBOWIĄZKOWE Wysłuchaj ... Przeczytaj ... Napisz ... Opowiedz ...		
ZADANIA DO WYBORU Zrób ... Wykonaj ... Ułóż ...		
ZADANIA DODATKOWE (ekstra) Sporządź ... Poszukaj ... Przygotuj ...		

Jakie tematy zrealizuję chętnie w formie pracy z planem? Czy będzie to praca dzienna, czy tygodniowa? Jakie zadania zamieszczę w planie?

.....
.....
.....

4.5. Nieformalne sposoby kształcenia językowego z wykorzystaniem nowych technologii

Czy lubię pracować z wykorzystaniem nowoczesnych technologii? Dlaczego? Co chętnie polecę innym nauczycielom języka?

.....
.....
.....

Nieformalna edukacja jest procesem wychodzącym poza czasowe ramy nauki w szkole. Często nie jest ona związana z jakąkolwiek instytucją edukacyjną. Proces ten trwa właściwie całe życie, z racji szybkiego rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego świata. Nieformalne sposoby kształcenia nie narzucają sztywnych ram pracy. Często są podejmowane z inicjatywy uczących się, a osoby organizujące proces takiego kształcenia stwarzają inspirujące sytuacje, wyzwania. Bardzo często kształcenie nieformalne związane jest z czasem wolnym i rozrywką. Wyeliminowanie przymusu z procesu nauki powoduje, że staje się on przyjemniejszy dla uczącego się. To duża zaleta tego sposobu kształcenia.

Nieformalne sposoby kształcenia szybko stają się powszechne. Coś, co jeszcze niedawno było pionierskim pomysłem, innowacją dydaktyczną, staje się codzienną praktyką ogółu nauczycieli.

Oprócz oczywistych zalet Internetu w nauczaniu języków obcych, takich jak obfitość obcojęzycznych tekstów, czasopism, słowników a nawet zdydaktyzowanych filmów (np. <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/freetime/video-zone>), na podkreślenie zasługuje jego przydatność do celów komunikacyjnych. Nie tylko sama techniczna możliwość komunikacji (np. chat, e-mail, skype), lecz także ukierunkowanie jej na naukę języka obcego czynią Internet narzędziem bardzo przydatnym. Niektóre z międzynarodowych instytucji, zajmujących się propagowaniem kultury i języka danego kraju/obszaru, udostępniają moderowane chat roomy, na których można nawiązać komunikację nie tylko z każdym obywatelem „globalnej wioski”, lecz także fachowym opiekunem-dydaktykiem, szukającym pomocy językowej (np. Jetzt-Chat Instytutu Goethego). Istnieją też portale językowe, oferujące wsparcie opiekuna dydaktycznego odpłatnie.

Z myślą o uczniach, mających utrudniony dojazd do szkoły, a przez to utrudniony dostęp do zajęć pozalekcyjnych, pojawiła się w gimnazjach oferta kursów e-learningowych. Można je znaleźć na platformie e-learningowej (np. Moodle).

Często mają charakter kursu przygotowującego do egzaminu gimnazjalnego (np. w Gimnazjum im. Stanisława Staszica w Pankach). Istotnym elementem każdego kursu e-learningowego jest komunikacja. Uczniowie mają do dyspozycji następujące kanały komunikacji asynchronicznej: pocztę wewnętrzną, forum, e-mail. Komunikacja synchroniczna odbywa się za pomocą chatu na platformie (oraz kontaktów bezpośrednich podczas przerw międzylekcyjnych w szkole). Na przykład nauczyciele języka niemieckiego, wykorzystujący tę formę pracy, zauważają u uczniów większe zaangażowanie w zajęcia, podniesienie ich kompetencji językowych oraz zwiększenie świadomości w zakresie planowania, organizowania i oceny własnej nauki.

Poruszając tematykę nowoczesnych mediów w nauce języka obcego, zasadne wydaje się wyeksponowanie podręcznika. Jest to najstarsza i (jeszcze) najbardziej rozpowszechniona pomoc szkolna. Wiele podręczników do nauki języków obcych w gimnazjum posiada obudowę multimedialną. *M e d i u m p o d r ę c z n i k* zmienia się prawie tak samo szybko jak świat elektronicznych wynalazków, który nas otacza, i staje się jego integralną częścią. Materiały do nauki coraz częściej dostępne są równolegle na papierowej stronie podręcznika oraz w Internecie na stronach wydawnictw. Umożliwia to nowe metody pracy z tekstem, który może być wzbogacony nie tylko o nagranie audio, lecz także o obraz. Uczniowie uzyskują intensywniejszy kontakt z żywym językiem obcym, poznają prawidłową wymowę, obserwując osoby mówiące. Teksty z podręcznika, które zostają udźwiękowione, służą utrwaleniu poprawnej wymowy. Sam podręcznik zawiera często materiały uzupełniające: zdjęcia, grafiki 3D, filmy (na dołączonej płycie CD lub dostępne online). Przenoszą one ucznia, choćby tylko wirtualnie, w rzeczywistość kraju, którego język poznaje. To ich wielka zaleta, szczególnie dla uczniów z tzw. obszarów defaworyzowanych, którzy w odróżnieniu od swoich rówieśników z wielkich aglomeracji, nie mają częstych okazji do kontaktu z reprezentantami innych narodów, bądź też skromne środki finansowe nie pozwalają im na sfinansowanie zagranicznych wyjazdów. Tak więc współczesny podręcznik do nauki języka obcego to często (również) platforma edukacyjna, na której uczniowie pracują z multimedialną wersją podręcznika, rozwiązując interaktywne zadania.

Oprócz podręczników, bogatych w treść i interaktywne ćwiczenia, nauczyciele dysponują narzędziami pozwalającymi zdydaktyzować dowolny tekst. Służą do tego celu komputerowe *g e n e r a t o r y ć w i c z e ń* językowych. Z pomocą tych programów można generować interaktywne ćwiczenia, kopiować je następnie na dowolny nośnik lub zamieszczać w Internecie, np. na platformie edukacyjnej.

Z naszej rzeczywistości szkolnej znikają tablice, na których pisze się kredą czy piśmakiem, oraz rzutniki pisma. Zastępują je tablice multimedialne, co daje nauczycielowi większe możliwości prezentowania materiałów. Są to często prezentacje PowerPoint, bądź też – bardziej dynamiczne – prezentacje Prezi. Te ostatnie nie przedstawiają tylko kolejnych slajdów, przypominają wielką tablicę, na której zawieszono kolorowe karteczki, i na której są prezentowane zdjęcia, odtwarzane filmiki. Wszystkie te elementy można edytować.

Nowoczesne technologie informacyjne są w nauczaniu języków obcych stosowane coraz częściej nie tylko przez nauczycieli, lecz także przez uczniów. Wiedza zdobyta na zajęciach z informatyki staje się przydatna również na zajęciach języka obcego. Przykładem mogą być dopracowane technicznie prezentacje PowerPoint.

Wykonanie prostej krzyżówki z hasłami czy tekstu z lukami w programie *Hot Potatoes* daje uczniowi poczucie sukcesu co najmniej na dwóch płaszczyznach – językowej i technicznej. Upowszechnienie urządzeń elektronicznych, typu odtwarzacz mp3, tablet czy telefon komórkowy (coraz częściej smartfon), otwiera nowe możliwości, szczególnie dla słuchowców czy uczniów słabowidzących. Tak ważna dla młodzieży gimnazjalnej muzyka może stać się środkiem do podniesienia kompetencji językowej. W połączeniu z komputerem i programami do obróbki nagrań audiowideo jest ona ważną pomocą nauczyciela języka obcego. Inspiracji do pracy z młodzieżą na polu audiodydaktyki dostarcza serwis: <http://www.enauczanie.com/media/audio/muzyczny-remiks-i-szkola>. Odtwarzacza muzyki można bowiem używać podczas dowolnej aktywności fizycznej, w drodze do szkoły, kolejce czy środka transportu publicznego. Elektroniczne gadżety pozwalają nie tylko słuchać dowolnych audycji, książek audio, lecz także czytać książkę elektroniczną (e-book) – po prostu uczyć się języków w dowolnym miejscu i czasie.

Jakie sposoby pracy z nowymi mediami zainspirowały mnie na przyszłość? Co chętnie wykorzystam na moich lekcjach?

.....
.....
.....

5. Ocenianie na lekcji języka obcego w gimnazjum

5.1. Ocena i samoocena

Czy pamiętam taką ocenę z czasu, gdy byłem/-am uczniem, jaka wpłynęła na moje dalsze życie?
Dlaczego była ona tak ważna? Jak oceniam moich uczniów?

.....
.....
.....

W niniejszym rozdziale pragniemy przedstawić dwa nowoczesne podejścia do oceniania. Obydwa zajmują aktualnie istotne miejsce w dydaktyce nauczania języków obcych, chociaż z pozoru się wykluczają. W ramach reformy programowej w Polsce wprowadzono od roku szkolnego 2008/2009 obowiązkowy egzamin gimnazjalny z języka nowożytnego. Fakt ten skłania nauczycieli do jeszcze silniejszego ukierunkowania nauczania języków obcych na przygotowanie uczniów do tego egzaminu. Wszystkie nowoczesne podręczniki tę potrzebę uwzględniają. Drugi biegun tworzy podejście humanistyczne, ukierunkowane na ucznia, jego potrzeby, autonomię. Realizacja takich nowoczesnych koncepcji (glotto)dydaktycznych, jak autonomicznego uczenia się, uczenia się otwartego, całościowego, ukierunkowanego na działanie i samego ucznia, zakłada dobrowolne stosowanie różnego rodzaju sposobów oceniania samego siebie. Czy te dwa podejścia da się na lekcji języka pogodzić? (por. Komorowska 2002a: 175 i nast.; Komorowska 2002b). We współczesnej dydaktyce mówi się w tym kontekście o ocenianiu kształtującym. Z ocenianiem wiążą się problemy wynikające z różnic kompetencyjnych uczniów. W szczególnych przypadkach niejednokrotnie konieczne staje się zróżnicowanie zasad i form oceniania. Obecnie nie obowiązują już wprowadzone przed kilkoma laty tzw. IPET-y (Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne), które dzięki zaangażowaniu nauczycieli i terapeutów pedagogiczno-psychologicznych umożliwiały tak dużą indywidualizację.

Głównym celem o c e n i a n i a z e w n ę t r z n e g o jest porównywanie osiągnięć osób ocenianych, w naszym przypadku gimnazjalistów, oraz dostarczenie im oraz ich rodzicom/opiekunom rzetelnej informacji zwrotnej. Ma to więc swoje głębokie uzasadnienie. Aktualne informacje na temat formy egzaminu gimnazjalnego i kryteriów jego oceniania dostępne są na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, nie będziemy ich zatem tutaj omawiać. Do tego samego obszaru należą wszystkie testy sprawdzające stopień opanowania wiedzy i umiejętności językowych w ramach pracy z wybranym podręcznikiem języka obcego. Zwykle są one dostępne na stronach internetowych odpowiednich wydawnictw. Powinny być rzetelne, trafne i obiektywne. W taki sam sposób powinien oceniać nauczyciel. My sami, nauczyciele, jeszcze jako dzieci, otrzymaliśmy chyba tę jedną, tak ważną dla nas, ocenę, która w sposób pozytywny, bądź negatywny zaważyła potem na dalszych naszych wyborach.

W niniejszym rozdziale koncentrujemy się na możliwościach oceniania samego siebie. Celem s a m o o c e n y jest wzbudzenie refleksji nad własnymi osiągnięciami: zarówno wiedzą, jak i umiejętnościami. Uczeń-gimnazjalista, dokonujący samooceny, niejako „prześwietla” proces uczenia się języka obcego czy to na danej lekcji, czy to w większym przedziale czasowym.

W pierwszej kolejności uczeń zastanawia się, co udało mu się osiągnąć, co teraz potrafi, czego się nauczył (np. jakich wyrażen), jakie struktury gramatyczne opanował i w jakim stopniu, czy jego wymowa w języku obcym jest odpowiednia. Odpowiada sobie na pytanie, co teraz rozumie (ze słuchu i/lub po przeczytaniu), jak potrafi się komunikować z innymi (ustnie i/lub pisemnie), co przyniosło mu porównywanie obcej kultury ze swoją własną itp. Taka refleksja może zatem dotyczyć celów kognitywnych procesu uczenia się, a więc zarówno treści uczenia, jak i sprawności oraz kompetencji językowych.

Drugim obszarem podlegającym samoocenieniu mogą i powinny być emocje ucznia. Gimnazjalista zadaje sobie wówczas pytania: *„Jak czułem się na dzisiejszej lekcji? Czy odczuwałem lęk, strach, czy raczej radość i zadowolenie z siebie? W jakich momentach było mi trudno? Czy czułem się niepewnie? W jakich chwilach odczuwałem największą satysfakcję? Co mnie motywuje do dalszej nauki tego języka?”*. Takie i podobne pytania pozwalają ukierunkować samoocenę na afektywne cele kształcenia.

Trzeci obszar dotyczy relacji w zespole klasowym. Metaanalizie poddane zostają konflikty, negocjacje i kompromisy, do których doszło na lekcji/lekcjach. Uczeń zastanawia się nad pracą całej klasy i/lub nad zachowaniami małych zespołów, w których się uczy. Pyta zatem samego siebie: *„Jak układała się współpraca? W jakich momentach mieliśmy trudności? Jak udało się je rozwiązać? Czy doszło do większych konfliktów? Jak sobie z nimi poradziłem? Co warto zapamiętać na przyszłość? Z kim najchętniej pracuję na lekcji języka X? Dlaczego?”*. Odpowiedzi na te pytania dostarczają informacji zwrotnej na temat osiągnięcia celów społecznych. Stanowią one jednak tylko podtyp w grupie celów dynamicznych (por. rozdział 2.2.). Uczeń zastanawia się zatem także: *„W jaki sposób uczyłem się – werbalnie, akustycznie, przez ruch i emocje? Jakich technik/strategii użyłem? Czy ruch na lekcji pomagał mi czy przeszkadzał? Dlaczego? Czy byłem twórczy?”*.

Na koniec pozostaje jeszcze zastanowić się nad miejscem i czasem uczenia się. Gimnazjalista analizuje: *„Do jakiej pracowni dziś wszedłem/weszłam? Jak była zbudowana? Czy taka aranżacja pomogła mi się uczyć? Czy raczej przeszkodziła? Czy czułem się na lekcji bezpiecznie/swobodnie? Czy czas przeznaczony na wykonywanie zadań był dla mnie odpowiedni? Czy miałem/-am możliwość pracować we własnym tempie? Czy coś mnie rozpraszało? Co? Dlaczego? Jak mogę sobie pomóc następnym razem?”*.

Widać powyżej, że taka forma samooceny jest formą dogłębnej analizy siebie. Uczeń lepiej poznaje samego siebie, dzięki czemu w przyszłości łatwiej będzie się uczył. Samoocena ma dostarczyć przede wszystkim pozytywnych informacji zwrotnych. Gimnazjalista ma zobaczyć, w czym jest dobry, z czym sobie już radzi, jakie są jego mocne strony. Pozytywny wizerunek siebie pomoże mu osiągać lepsze efekty w przyszłości. Jego motywacja do uczenia się danego języka obcego wzrośnie.

Jak taką samoocenę zrealizować? Do dyspozycji mamy wiele i n s t r u m e n t ó w, także gotowych, zamieszczonych w podręcznikach i na stronach wydawnictw.

PAKIEŃ METODYCZNY DLA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH III ETAPU EDUKACYJNEGO

W humanistycznym podejściu należy jednak podkreślić wagę rozmowy – spotkania z uczniami. Poniżej przedstawiamy wybrane sugestie.

Na przykład w podręczniku *Le Mag'* (patrz poniżej) uczeń określa, co już potrafi, zakreślając odpowiednio *Oui*, *Un peu* lub *Non*.



Portfolio

Fais le point sur tes connaissances !

Résultats

< 12/20 😞 ➔ À revoir !

Entre 13/20 et 16/20 😊 ➔ Bien, mais observe tes erreurs !

> 17/20 😄 ➔ Très bien !

Prêt(e) pour l'étape suivante !

/20

Maintenant, je sais...	Oui	Un peu	Non
• présenter et décrire un lieu	☐	☐	☐
• localiser un lieu	☐	☐	☐
• donner mon avis et demander une opinion	☐	☐	☐
• accepter ou rejeter une proposition	☐	☐	☐
Je connais...			
• quelques musées et parcs thématiques français	☐	☐	☐
• <i>Les Vacances du Petit Nicolas</i> de Sempé et Goscinny	☐	☐	☐
• la Francophonie	☐	☐	☐

23

vingt-trois

Rysunek 3. Podręcznik: Le Mag' 1, Cahier d'exercices, s. 23

W podręczniku *Interface 1* znajduje się karta oceny, na której uczeń wpisuje wartość liczbową przy poszczególnych celach, które osiągnął. W podręczniku *Mit links 1* służą do tego celu emotikony.

[illegible][illegible]

Rysunek 4. Podręcznik: *Interface 1*, Student's Book, s. 19

Rysunek 5. Podręcznik: *Mit links 1*, ćwiczenia, s. 79

Tabela 14. Próba systematycznego ujęcia technik samooceny

	Techniki ustne	Techniki pisemne
Techniki werbalne	rozmowa na forum akwarium	lista ankieta
Techniki wizualne	przedstawienie treści zajęć w wybranym przedmiocie	tarcza strzelecka wykres „bużki”/ słoneczka”

Jakie sposoby oceniania wykorzystam teraz chętnie na moich lekcjach?

.....

5.2. Samoocena w formie glottodydaktycznego portfolio

Czy znam Europejskie Portfolio Językowe? Czy podręcznik, z którym pracuję, przewiduje gromadzenie materiałów w portfolio? A może sam/-a opracowałem/-am już jakieś portfolio dla moich uczniów?

.....

Jednym z ważniejszych osiągnięć współczesnej glottodydaktyki jest potwierdzenie tezy, że *r e f l e k s j a* jest często kluczem do sukcesu. Stwierdzenie to dotyczy zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Nauczyciel, który zastanawia się nad swoim działaniem, przygotowuje uczniów, którzy będą potrafili zdobyć się na refleksję nad swoimi zachowaniami i sposobami uczenia się. Dzięki takim przemyśleniom nauczyciel i uczniowie podnoszą jakość swojej pracy: dydaktyczno-pedagogicznej w jednym przypadku, a językowej w drugim. Osoba refleksyjna oddziałuje na innych.

E w a l u a c j i poświęca się zazwyczaj ostatnią część lekcji. Jest to moment zatrzymania się, zastanowienia nad tym, co udało się osiągnąć. W tym momencie pomocne mogą być wszelkie techniki samooceny omówione w poprzednim rozdziale, ale też różne formy ewaluacji zewnętrznej – oceny przez innych. Uczniowie mogą ocenić siebie nawzajem, nauczyciel może ocenić uczniów, uczniowie mogą dać nauczycielowi sugestie udoskonalenia jego lekcji, jeśli nauczyciel jest na takie propozycje otwarty. Przykłady ewaluacji podajemy w rozdziale 2.1., dotyczącym planowania lekcji oraz w rozdziałach 4.1.–4.4., poświęconych otwartym formom uczenia się i nauczania. W otwartych formach pracy ewaluacja ma bowiem szczególne znaczenie i odbywa się zwykle po zakończeniu pracy samodzielnej, z wyjątkiem pracy projektowej, w której

już podczas pracy dochodzi do tzw. metainteraekcji (moemy je określić mianem ewaluacji śródlekcyjnych).

Nowoczesne formy ewaluacji obejmują także tzw. dzienniczek uczenia się. Jest to zeszyt/notatnik, w którym uczeń zapisuje swoje spostrzeżenia po danej lekcji, odpowiadając na pytania zasugerowane przez nauczyciela lub swobodnie dokonując refleksji nad swoją pracą na lekcji językowej.

Jeszcze inne możliwości stwarza językowe portfolio. Jest to osobisty dokument ucznia, ukazujący jego biografię uczenia się języka/języków oraz osiągnięcia z danego okresu. Idea pochodzi od Europejskiego Portfolio Językowe go (EPJ), opracowanego w latach dziewięćdziesiątych w Sekcji Języków Nowożytnych Rady Europy i zatwierdzonego w latach 2000–2002 przez Komitet Akredytacyjny Rady Europy dla wszystkich języków nowożytnych nauczanych w europejskich krajach. EPJ obejmuje takie części, jak:

- paszport językowy (dokument zawierający w skróconej formie najważniejsze informacje o danym uczniu i uczeniu się przez niego różnych języków obcych);
- biografia uczenia się (najważniejsze informacje na temat przebiegu procesu uczenia się różnych języków obcych);
- dossier (załączniki dokumentujące postępy w uczeniu się języków obcych, wybrane samodzielnie przez danego ucznia, np. kserokopie dokumentów ukończenia kursów językowych, potwierdzenia pobytów zagranicznych i udziału w międzyszkolnej wymianie młodzieżowej, najlepsze testy, najciekawsze prace pisemne i kreatywne).

EPJ opracowane zostało równolegle w różnych krajach Europy i jest dokumentem spójnym, dobrowolnym, wykorzystywanym przez uczących się w różnym wieku. Istnieją dopasowane wiekowo warianty EPJ, w tym także dla młodzieży w wieku gimnazjalnym (por. Głowacka 2005).

Idea portfolio została w kolejnych latach przeniesiona na grunt dydaktyki poszczególnych języków obcych (także na III etapie edukacyjnym). Zaczęto opracowywać dydaktyczne portfolio. Na rynek weszły podręczniki uwzględniające ten pomysł w formie dodatkowego materiału okołopodręcznikowego. Przykładem może być podręcznik do nauki języka niemieckiego *Fantastisch!*, w którym specjalne zadania podręcznikowe realizowane są przez uczniów we własnych segregatorach-portfolio w ciągu trzech lat nauki. Od uczniów zależy wygląd i treść portfolio, starają się wykorzystać najlepiej jak potrafią talenty, wiedzę i umiejętności, które posiadają, a niejednokrotnie odkrywają przy tym nowe. *Fantastisch! Portfolio* składa się z trzech części i może być stosowane w pracy z dowolnym podręcznikiem do nauki języka obcego:

1. w pierwszej części portfolio uczniowie piszą o sobie – po zrealizowaniu danego tematu w rozdziale podręcznikowym redagują wypowiedź pisemną na swój temat; w klasie pierwszej np. po omówieniu tematu „Moja rodzina” opisują swoją rodzinę, w klasie drugiej, po omówieniu tematu „W mieście” piszą dowolny tekst z nim związany, chociażby dialog między przybyszem a mieszkańcem jakiegoś miasta/jakiejś wioski, w którym odgrywają jedną z tych ról; w trzecim roku nauki po omówieniu tematu „Życzenia i marzenia” wypowiadają się swobodnie o swoich dalszych planach;

2. w drugiej części portfolio uczniowie zamieszczają prace opisujące przygody wymyślonego przez siebie bohatera – zaraz w pierwszym roku nauki, po zrealizowaniu tematów pierwszego rozdziału podręcznikowego, uczniowie wymyślają fikcyjną postać, która towarzyszy im w nauce, i przedstawiają ją krótko w języku obcym tak, jak na tym etapie potrafią; uczniowie wykonują odpowiedni szkic/rysunek tej postaci, a następnie w kolejnych rozdziałach opisują ją i jej przygody, zawsze w powiązaniu z tematyką danego działu podręcznikowego; uczniowie mogą bohaterów swoich portfolio zmieniać i dodawać nowych;
3. w trzeciej części portfolio uczniowie gromadzą swoje najlepsze prace (kontrolne, semestralne itp.) i zaświadczenia o kolejnych postępach w języku obcym (sami decydują, co w tej części chcą zatrzymać i wyeksponować).

Na zakończenie każdego roku nauki nauczyciele chętnie ogłaszają konkurs na najlepsze portfolio w danej klasie. Ciekawym doświadczeniem jest obserwowanie postępu ucznia, a także postrzeganie i analizowanie przez nauczyciela osiągnięć i rozwoju danego ucznia.

Ostatnim pomysłem, który pragniemy zaproponować w tym poradniku, jest opracowanie własnego a u t o r s k i e g o p o r t f o l i o. Nauczyciel może zasugerować uczniom gromadzenie odpowiednich materiałów w trakcie jednej lekcji, jednego tematu, realizacji jednego wybranego zagadnienia gramatycznego, czy też w trakcie jednego roku uczenia się języka X lub w ciągu trzech lat nauki w gimnazjum. Możliwości jest bardzo wiele. Nauczyciel określa jedynie, z jakich części takie portfolio ma się składać. Może przygotować specjalne „przekładki” do segregatorów lub pozostawić ich wykonanie uczniom. Może proponować specjalne arkusze do wypełniania lub dawać tylko impulsy do sporządzania i wykonania zadań. Może dołączyć specjalne karty samooceny lub zainspirować uczniów do redagowania w segregatorach stron w formie dzienniczków uczenia się. Można też zamiast segregatorów skorzystać z formy elektronicznej i opracowywać własne e - p o r t f o l i o (inspiracje dostępne są w Internecie po wyszukaniu hasła: e-portfolio). Mamy nadzieję, że każdy nauczyciel znajdzie tu sugestie doskonalenia swojego warsztatu pracy.

Jakie portfolio mogę zaproponować moim uczniom? Na jaki czas? Jakie części portfolio byłyby ciekawe dla moich uczniów?

.....
.....
.....

Zakończenie

Pragniemy wyrazić nadzieję, że przedstawiony w tym poradniku materiał zachęci Panią/Pana do refleksji nad swoimi lekcjami: nad sposobami ich prowadzenia, metodami i formami pracy w nich wykorzystywanymi oraz stosowanymi materiałami. Być może niektóre zaproponowane rozwiązania organizacyjno-metodyczne są przez tych z Państwa, którzy pracują w warunkach szczególnie trudnych, postrzegane jako niełatwe do wdrożenia w szkole. Mamy nadzieję, że problemy wynikające z przepełnienia klas, różnic społeczno-kulturowych w poszczególnych grupach, czy też z utrudnionego dostępu do materiałów dydaktycznych i uzupełniających, nie odbiorą Państwu entuzjazmu w pracy z polskimi gimnazjalistami. Zachęcamy do odważnego poszukiwania środków na realizację Państwa pomysłów wśród społeczności lokalnej. Pamiętajcie Państwo o rodzicach uczniów (np. Radach Rodziców), którzy odgrywają przecież istotną rolę w procesie nauczania i uczenia się. Próbujcie Państwo zaczerpnąć środki z różnych źródeł. Nieocenionym wsparciem okażą się Rady Szkół, Samorządy Gmin (korzystające m.in. z funduszy unijnych). Warto zapoznawać się ze stronami internetowymi Ministerstwa Edukacji Narodowej, Kuratoriów Oświaty czy też Ośrodka Rozwoju Edukacji oraz stowarzyszeń nauczycieli języków obcych. Znajdują się na nich informacje nt. możliwości finansowania (np. z funduszy strukturalnych) oraz przykłady tzw. dobrych praktyk. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji jest natomiast jednostką odpowiedzialną za promowanie dokumentów wymienionych w Decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie jednolitych ram wspólnotowych.

Ufamy, że poradnik stał się zaproszeniem do jeszcze większej dbałości o każdą minutę lekcji językowej, a przede wszystkim o potrzeby, możliwości i talenty swoich uczniów. Oby gimnazjaliści wykazali silniejszą motywację i większe zaangażowanie. Życzymy coraz doskonalszych lekcji językowych – realizowanych nie tylko tradycyjnie, lecz także w otwartych formach, nie tylko w szkole, lecz także wirtualnie, nie tylko ze swoimi uczniami, lecz także przez spotkania międzynarodowe czy korespondencję międzyklasową. Niech każda lekcja języka obcego będzie owocnym spotkaniem.

Autorzy

Bibliografia

- Badecka-Kazikowska M.** 2008. *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty*. Fraszka Edukacyjna: Warszawa.
- Bimmel P., Kast B., Neuner G.** 1993. *Arbeit mit Lehrwerkktionen. Fernstudieneinheit*. Goethe Institut: München.
- Bimmel P., Rampillon U.** 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. Langenscheidt: München.
- Birch A., Malin T.** 1995. *Psychologia rozwojowa w zarysie*. PWN: Warszawa.
- Bogdanowicz K. M.** 2011. *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*. Wydawnictwo Harmonia: Gdańsk.
- Bohn R.** 2000. *Probleme der Wortschatarbeit*. Langenscheidt: München.
- Chałas K.** 2001. *Pedagogia gimnazjum. Polskie Gimnazjum – Tradycja i terażniejszość*. Wydawnictwo ALEX: Dzierżoniów.
- Council of Europe: Coste D., North B., Sheils J., Trim T. 2003. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczania, ocenianie*. CODN: Warszawa.
- Dakowska M.** 2008. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Ehnert R.** 1996 *Arbeit an phonetisch-intonarischen Kenntnissen*. [W:] Henrici G., Riemer C. (red.). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Głowacka B.** 2005. *Czego Janek się nauczy ... Przewodnik metodyczny dla nauczycieli do Europejskiego Portfolio Językowego dla uczniów od 10 do 15 lat*. CODN: Warszawa.
- James S., Thomas D.** 2011. *Dziki stwory. Sztuka wychowania chłopców*. Wydawnictwo eSPe: Kraków.
- Jodłowiec M., Niżegorodcew A.** (red.) 2007. *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: Kraków.
- Karpeta-Peć B.** 2008. *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Fraszka Edukacyjna: Warszawa.
- Kast B.** 1999. *Fertigkeit Schreiben*. Langenscheidt: Berlin–München.
- Komorowska H.** 2002a. *Metodyka Nauczania Języków Obcych*. Fraszka Edukacyjna: Warszawa.
- Komorowska H.** 2002b: *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Fraszka Edukacyjna: Warszawa.
- Komorowska H.** 2005. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Fraszka Edukacyjna: Warszawa.
- Korczak J.** 1984. *Pisma wybrane*. Tom 1. Nasza Księgarnia: Warszawa.
- Linksman R.** 2001. *W jaki sposób szybko się uczyć?* Diogenes: Warszawa.
- Michońska-Stadnik A.** 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego: Wrocław.

- Michońska-Stadnik** A. 2007. *Uwagi na temat przechowywania w pamięci oraz struktury dwujęzycznych zasobów leksykalnych*. [W:] Jodłowiec M., Niżegorodcew A., s. 57–65.
- Müller** D.B. 1994. *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Fernstudieneinheit 8. Langenscheidt: München.
- Obuchowska** I. 1996. *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. WSiP: Warszawa.
- Pyżalski** J. 2007. *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Impuls: Kraków.
- Rampillon** U. 1989. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Hueber: München.
- Schatz H. 2006. *Fertigkeit Sprechen*. Langenscheidt: Berlin – München.
- Trevathan** M., Goff S. 2013. *Niesforne księżniczki. Sztuka wychowania dziewczynek*. Wydawnictwo eSPe: Kraków.
- Vester** F. 1978. *Denken, Lernen, Vergessen*. Deutscher Taschenbuchverlag: München.
- Werbińska** D. 2006. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Fraszka Edukacyjna: Warszawa.
- Werbińska** D. 2009. *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych*. Fraszka Edukacyjna: Warszawa.
- Wilczyńska** W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Zawadzka** E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Impuls: Kraków.
- Zawadzka** E. 2010. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie*. Impuls: Kraków.
- Żylińska** M. 2007. *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*. Teoria i praktyka. Fraszka Edukacyjna: Warszawa.

ANEKS

Narzędzia edukacyjne:

<http://www.zarb.de/pl>

<http://www.busuu.com>

<http://www.enauczanie.com/authoring/hotpotatoes>

<http://www.edmodo.com/>

<http://ell.org.pl/>

<http://www.fijed.pl>

<http://goanimate.com/>

<http://www.italki.com/>

<http://www.josepicardo.com/>

<http://hotpot.uvic.ca/>

<http://nikpeachey.blogspot.com/>

<http://prezi.com/>

<http://www.pottermore.com/en-us>

<http://padlet.com/>

<http://pen.io/>
<http://www.tes.co.uk/teaching-resources>
<http://www.voxopop.com/>
<http://www.audio-lingua.eu/>
<http://www.scholaris.pl>

Przykładowe zasoby pomocne w nauczaniu języka angielskiego:

<http://www.learn-english-today.com>
<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>
<http://englishteaching.home.pl/portal/>
<http://youngster.pl/>
<http://www.usingenglish.com/>
<http://www.clubpenguin.com/>
<http://www.panfu.com/>
<http://www.english-portal.com/>
<http://www.projectbritain.com>

Przykładowe zasoby pomocne w nauczaniu języka francuskiego:

<http://www.bonjourdefrance.com/>
http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php
<http://www.rfi.fr/lfen/statiques/accueil.asp>
<http://www.frenchteacher.net/>
<http://www.laits.utexas.edu/fi/>

Przykładowe zasoby pomocne w nauczaniu języka niemieckiego:

<http://www.hueber.de>
<http://www.deutsch.edu.pl>
<http://www.deutsch-portal.com/index.php>
<http://www.deutsch.info.pl/propozycje/pl/wyswietl/104/linki.html>
<http://www.dw.de/nauka-niemieckiego/>
<http://www.deutsch-als-fremdsprache.de>
<http://www.mein-deutschbuch.de/>
<http://www.goethe.de/>

Wybrane podręczniki:

Fantastisch! Język niemiecki dla gimnazjum. Beata Karpeta-Peć, Janusz Peć, Przemysław Wolski. Wydawnictwo Rea.

Interface Podręcznik języka angielskiego dla gimnazjum. Emma Heyderman, Fiona Mauchline. Wydawnictwo MACMILLAN.

Le Mag'. Methode de Francais. Fabienne Gallon, Celine Himber, Charlotte Rastello. Wydawnictwo HACHETTE.

Mit links! Cezary Serzysko, Elżbieta Kręcejewska, Brigit Sekulski. Wydawnictwo Pearson.

Polskie i europejskie instytucje edukacyjne:

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji: <http://www.frse.org.pl/>

Instytut Badań Edukacyjnych: <http://www.ibe.edu.pl/pl/strona-glowna>

Ośrodek Rozwoju Edukacji: <http://www.ore.edu.pl/>

Rada Europy: <http://hub.coe.int/en/>

Portal języków obcych: <http://www.filo.pl>

Nauka „język za język”: <http://www.mylanguageexchange.com/>

Projekty zachęcające do nauki języków:

http://ec.europa.eu/languages/documents/publications/br2007_pl.pdf

Fundusze Unijne dla Oświaty: <http://www.efs.men.gov.pl>

